



UNIVERSITÀ  
DEGLI STUDI  
DI PADOVA

Sede Amministrativa: Università degli Studi di Padova

Dipartimento di Studi Linguistici e Letterari

CORSO DI DOTTORATO DI RICERCA IN LINGUISTICA  
XXX CICLO

**LA PRAGMATICA DELL'ITALIANO L2: ANALISI TEORICA E MODELLI  
OPERATIVI PER APPRENDENTI RUSSOFONI**

Tesi redatta con il contributo finanziario della Fondazione Cariparo

**Coordinatore:** Ch.ma Prof.ssa Annalisa Oboe

**Supervisore:** Ch.mo Prof. Matteo Santipolo

**Dottoranda:** Victoriya Trubnikova

## Abstract

La ricerca per la tesi di dottorato si colloca nell'ambito della pragmatica transculturale e interlinguistica e si prefigge il duplice scopo di analizzare la realizzazione di cinque atti linguistici di richiesta, risposta al complimento, protesta, scusa e ringraziamento e di fornire i modelli operativi d'insegnamento per apprendenti russofoni. La tesi si articola in due parti, di cui la prima indaga il repertorio pragmalinguistico degli atti linguistici, e la seconda getta le basi per future pratiche d'insegnamento.

I partecipanti allo studio sono rappresentati dai tre gruppi di parlanti, ovvero i parlanti nativi italiani, parlanti nativi russi e parlanti non nativi russofoni apprendenti d'italiano L2. I dati sono stati ricevuti grazie alla compilazione del questionario scritto *Discourse Completion Task* che specifica 30 situazioni comunicative per la sollecitazione degli atti linguistici. In totale sono state analizzate 900 risposte degli informatori in una prospettiva transculturale e interlinguistica applicando la teoria degli atti linguistici e gli studi sulla cortesia. In tal modo è risultato possibile raccogliere il repertorio delle strategie per la realizzazione degli atti linguistici, analizzare la loro frequenza e formulazione in chiave contrastiva transculturale e infine individuare le caratteristiche dell'interlingua dal punto di vista pragmatico.

La seconda parte del lavoro si pone l'obiettivo di ipotizzare un percorso d'insegnamento che serva a migliorare la competenza pragmatica degli apprendenti russofoni e illustra i risultati di una sperimentazione svolta in una classe di apprendenti russofoni.

Questo lavoro permette di conciliare la ricerca fenomenologica con le proposte in campo glottodidattico auspicando di potenziare l'insegnamento d'italiano L2.

The research is based on transcultural and interlanguage pragmatics studies and aims at the analysis of five speech acts, namely requests, responses to compliments, protests, apologies and thanks

There are three groups of participants in this study. Italian and Russian speakers created the baseline for classification and analysis of pragmalinguistic recourses which were analysed together with non-native speech acts collected by Russian speakers of Italian language. The instrument of data collection is the Discourse Completion Task containing 30 situations of everyday life with linguistic inputs. It total 900 responses were analysed in trans-cultural and interlinguistic perspective making use of speech act theory and politeness studies.



<b>Introduzione.....</b>	<b>1</b>
<b>1. Dalla competenza comunicativa alla competenza pragmatica.....</b>	<b>5</b>
1.1. Verso la competenza comunicativa.....	5
1.2. Dalla competenza comunicativa alla competenza pragmatica .....	10
<b>2. Orientamenti teorici della ricerca .....</b>	<b>15</b>
2.1. Pragmatica tra le lingue e culture diverse .....	15
2.2. Teoria degli atti linguistici .....	17
2.3. Principio comunicativo di P. Grice.....	21
2.4. Teorie della cortesia.....	23
2.4.1. Tre approcci allo studio della cortesia .....	24
2.4.1.1. Approcci fondati sulle massime conversazionali.....	24
2.4.1.2. Approcci fondati sul concetto sociologico della faccia.....	26
2.4.1.3. Approcci fondati sulla natura contrattuale della conversazione. ....	31
2.4.1.4. Sviluppi successivi .....	32
2.4.2. Fenomeno della cortesia nella Russia.....	33
2.4.3. Fenomeno della cortesia nella società contemporanea.....	36
2.4.4. Mitigazione .....	37
2.4.5. Riflessioni conclusive .....	38
<b>3. Descrizione del lavoro .....</b>	<b>39</b>
3.1. Metodo di raccolta dati.....	39
3.2. Partecipanti allo studio .....	41
3.3. Scelta degli atti linguistici .....	42
3.4. Situazioni del questionario e procedura di analisi .....	43
3.5. Obiettivi della ricerca .....	44
3.6. Limiti degli studi e futura ricerca .....	45
<b>4. Richiesta .....</b>	<b>46</b>
4.1. Premessa e quadro teorico.....	46
4.2. Situazioni per il DCT .....	48
4.3. Griglia delle strategie .....	49
4.3.1. Atti testa .....	49
4.3.2. Mosse di sostegno .....	51
4.4. Analisi pragmalinguistica delle strategie .....	52
4.4.1. Atti testa .....	52
4.4.2. Mosse di sostegno .....	56
4.4.3. Prospettiva dei parlanti.....	58
4.4.4. Modificazione interna.....	60
4.4.4.1. Modificazione morfosintattica .....	60
4.4.4.2. Modificazione lessicale.....	61
4.5. Analisi pragmatica dell'interlingua .....	64
4.6. Conclusione .....	67
<b>5. Protesta.....</b>	<b>69</b>
5.1. Premessa e quadro teorico.....	69
5.2. Inciampo terminologico .....	71
5.3. Griglia delle strategie .....	73

5.3.1.	Atti testa .....	74
5.3.2.	Mosse di sostegno .....	75
<b>5.4.</b>	<b>Analisi pragmlinguistica delle strategie .....</b>	<b>76</b>
5.4.1.	Situazione 1 “musica” (D+, P-) .....	76
5.4.2.	Situazione 2 “parcheggio” (D+, P-).....	80
5.4.3.	Situazione 3 “macchia” (D-, P-).....	83
5.4.4.	Situazione 4 “certificato” (D+, P+) .....	85
5.4.5.	Situazione 5 “reclamo” (D+, P+).....	88
<b>5.5.</b>	<b>Analisi pragmatica dell’interlingua .....</b>	<b>90</b>
<b>5.6.</b>	<b>Conclusione .....</b>	<b>92</b>
<b>6.</b>	<b>Scusa .....</b>	<b>94</b>
6.1.	Premessa e quadro teorico.....	94
6.2.	Riflessioni sulla categorizzazione .....	95
6.3.	Situazioni per il DCT .....	98
6.4.	Griglia delle strategie .....	99
6.4.1.	Atti testa .....	99
6.4.2.	Mosse di sostegno .....	99
6.5.	Analisi pragmlinguistica delle strategie .....	101
6.6.	Analisi pragmatica dell’interlingua .....	104
6.7.	Mitigare e rafforzare la scusa .....	107
6.8.	Conclusione .....	109
<b>7.</b>	<b>Reazione al complimento .....</b>	<b>111</b>
7.1.	Premessa e quadro teorico.....	111
7.2.	Situazioni per il DCT .....	114
7.3.	Griglia delle strategie .....	115
7.3.1.	Atto testa: apprezzamento .....	117
7.3.2.	Mosse di sostegno .....	117
7.4.	Analisi pragmlinguistica delle strategie .....	120
7.5.	Analisi dell’interlingua .....	123
7.6.	Conclusione .....	127
<b>8.</b>	<b>Ringraziamento.....</b>	<b>128</b>
8.1.	Premessa e quadro teorico.....	128
8.2.	Una parentesi terminologica: l’atto di offerta .....	130
8.3.	Situazioni per il DCT .....	131
8.4.	Griglia delle strategie .....	134
8.4.1.	Atti testa .....	134
8.4.2.	Mosse di sostegno .....	134
8.5.	Analisi pragmlinguistica delle strategie .....	137
8.6.	Analisi pragmatica dell’interlingua .....	143
8.7.	Rifiuto .....	144
8.7.1.	Griglia delle strategie .....	145
8.7.1.1.	Atti testa .....	145
8.7.1.2.	Mosse di sostegno.....	146
8.7.2.	Analisi pragmlinguistica delle strategie.....	148
8.7.3.	Analisi pragmatica dell’interlingua .....	151
<b>8.8.</b>	<b>Conclusione .....</b>	<b>153</b>

<b>9. Insegnare la pragmatica – un traguardo raggiungibile.....</b>	<b>155</b>
<b>9.1. Dimensione pragmatica nei libri di testo.....</b>	<b>155</b>
9.1.1. Premessa.....	155
9.1.2. Struttura e contenuti dei manuali .....	156
9.1.3. Fenomeno di “frasario” .....	160
9.1.4. Dimensione funzionale – lascia a desiderare?.....	161
9.1.5. Conclusione.....	167
<b>9.2. Sviluppo della competenza pragmatica e la linguistica acquisizionale .....</b>	<b>167</b>
<b>9.3. Insegnamento della pragmatica: implicazioni pratiche .....</b>	<b>172</b>
9.3.1. Premessa.....	172
9.3.2. Dimensione pragmatica negli studi glottodidattici.....	174
9.3.3. Orientamenti teorici della prassi didattica .....	178
<b>9.4. Insegnare la pragmatica: sperimentazione.....</b>	<b>180</b>
9.4.1. Quale approccio usare? Riflessione sulla base teorica .....	181
9.4.2. Contenuto delle lezioni .....	183
9.4.3. Proposte per l’unità dell’apprendimento .....	186
9.4.4. Piano della lezione: esempio di un caso .....	190
9.4.5. Riflessioni sullo svolgimento della lezione da parte dell’insegnante .....	196
9.4.6. Riflessioni conclusive .....	204
<b>Conclusioni.....</b>	<b>206</b>
<b>Bibliografia.....</b>	<b>209</b>
<b>Appendice 1. Discourse Completion Task (in italiano e in russo) .....</b>	<b>227</b>
<b>Appendice 2. Schede dei parlanti.....</b>	<b>237</b>
<b>Appendice 3. Risposte dei parlanti non nativi.....</b>	<b>241</b>
<b>Appendice 4. Risposte dei parlanti italiani .....</b>	<b>261</b>
<b>Appendice 5. Risposte dei parlanti russofoni.....</b>	<b>283</b>
<b>Ringraziamenti .....</b>	<b>317</b>

## Indice delle tabelle

Tabella 1. Modificazione morfosintattica delle richieste .....	61
Tabella 2. Modificazione lessicale delle richieste .....	64
Tabella 3. Strategie della cortesia nelle richieste .....	67
Tabella 4. Protestare con vicini di casa: atti testa .....	77
Tabella 5. Protestare con vicini di casa: mosse di sostegno.....	78
Tabella 6. Protestare con vicini di casa: negoziazione.....	79
Tabella 7. Protestare al parcheggio: atti testa .....	81
Tabella 8. Protestare al parcheggio: mosse di sostegno .....	81
Tabella 9. Protestare al parcheggio: negoziazione .....	81
Tabella 10. Protestare con gli amici: atti testa .....	84
Tabella 11. Protestare con gli amici: negoziazione .....	85
Tabella 12. Protestare con il professore: atti testa .....	86
Tabella 13. Protestare con il professore: mosse di sostegno .....	86
Tabella 14. Protestare con il professore: negoziazione .....	88
Tabella 15. Protestare in un negozio: atti testa .....	89
Tabella 16. Protestare in un negozio: negoziazione.....	90
Tabella 17. Lavoro sulla faccia nella coppia "offerta-accettazione". .....	130
Tabella 18. Lavoro sulla faccia nella coppia "offerta-rifiuto" .....	145
Tabella 19. Occorrenze del rifiuto .....	149
Tabella 20. Approcci della linguistica acquisizionale dal punto di vista pragmatico (preso e adattato da Saville-Troike 2006).....	168
Tabella 21. Contenuti dell'insegnamento della pragmatica .....	173
Tabella 23. Contenuti di un corso sugli atti linguistici .....	183
Tabella 24. Dati sugli informatori non nativi.....	237
Tabella 25. Dati sulle studentesse della fase sperimentale .....	239
Tabella 26. Dati sugli informatori italiani .....	239
Tabella 27. Dati sugli informatori russi .....	240
Tabella 28. Richieste .....	241
Tabella 29. Proteste. Primo turno .....	244
Tabella 30. Proteste. Secondo turno .....	247
Tabella 31. Scuse.....	250
Tabella 32. Risposte al complimento.....	253
Tabella 33. Ringraziamenti e rifiuti .....	255

## Indice dei grafici

Grafico 1. Atti testa delle richieste.....	56
Grafico 2. Mosse di sostegno delle richieste.....	58
Grafico 3. Prospettiva dei parlanti nelle richieste.....	59
Grafico 4. Atti testa delle scuse.....	102
Grafico 5. Mosse di sostegno delle scuse.....	103
Grafico 6. Risposta al complimento: distribuzione degli atti testa e delle mosse di sostegno.....	120
Grafico 7. Mosse di sostegno delle risposte al complimento.....	123
Grafico 8. Ringraziamento: atti testa.....	137
Grafico 9. Ringraziamento: strategie della cortesia positiva.....	139
Grafico 10. Ringraziamento: strategie della cortesia negativa.....	141
Grafico 11. Mosse del rifiuto.....	151

## Introduzione

Questo lavoro si colloca nell'alveo della pragmatica transculturale, un ambito di ricerca in cui vengono indagate le norme culturali che condizionano i comportamenti comunicativi. Dopo aver individuato le principali caratteristiche degli atti linguistici, tale ricerca apre una prospettiva glottodidattica per poter prendere in considerazione le implicazioni pedagogiche e le possibili applicazioni didattiche nel processo di insegnamento dell'italiano lingua seconda.

Mi concedo la libertà di cominciare con una nota biografica essenziale per spiegare le motivazioni personali che mi hanno ispirata a fare ricerca nell'ambito della pragmatica e del suo insegnamento.

Nel periodo tra febbraio e giugno 2011 sono stata una vincitrice della borsa Erasmus Mundus presso la Scuola Superiore di Lingue Moderne per Interpreti e Traduttori a Forlì. Un giorno pranzai a casa del mio compagno di corso Francesco. Ad un certo punto sentii una corrente di aria fresca e chiesi di chiudere la finestra, dicendo "Chiudi la finestra". In quel momento usai la forma dell'imperativo, che mi sembrò un modo più efficace ed appropriato dalla prospettiva delle mie consuetudini come parlante nativa di russo e come parlante non nativa di italiano di un livello B1. A tavola con noi c'era un coinquilino di Francesco che rimase spiazzato dalla forma diretta e non mitigata dalla mia richiesta. Visto l'imbarazzo, Francesco (apprendente di russo a sua volta) cercò di spiegare che questo modo di esprimersi corrispondeva a una mia abitudine culturale. Il suo coinquilino allora rispose: "Ah ok, ho capito, quindi in Russia siete tutti maleducati!".

Risulta evidente come una frase inadeguata al contesto abbia creato in quel momento un giudizio stereotipato sulla mia appartenenza culturale. L'errore grammaticale svela le imperfezioni temporanee nell'acquisizione linguistica, mentre un errore di questo tipo costruisce un giudizio sbagliato sulla personalità del parlante non nativo. In fin dei conti "il modo di parlare" incide sulla formazione dell'identità. Senza dubbio, se in quel momento avessi detto "chiudere finestra!" sarei stata percepita solo un apprendente dell'italiano sgrammaticato e magari avrei suscitato compassione. Tuttavia, il mio grammaticalmente corretto "chiudi la finestra" mi ha fatto apparire come una russa maleducata. In questo modo, oltre alla grammatica linguistica dell'uso corretto ho scoperto la "grammatica" di comunicazione, che suggerisce l'uso appropriato.

In altre parole, la considerazione dell'uso effettivo della lingua apre una nuova prospettiva di ricerca in cui il modo di parlare si plasma sulle condizioni di attuazione o di successo comunicativo oltre che sulla considerazione delle regole grammaticali e alle condizioni di verità.



In questo ambito di riflessioni nasce questo progetto di dottorato, la cui prima anima è lo studio della pragmatica. Essa trova le sue radici nella filosofia del linguaggio mentre estende i rami verso ambiti diversi delle scienze umane quali la sociologia, antropologia e linguistica. La pragmatica denota a grandi linee «lo studio dei principi che regolano l'uso del linguaggio nella comunicazione, vale a dire le condizioni che determinano l'impiego di enunciati concreti emessi da parlanti concreti in situazioni comunicative concrete e la loro interpretazione da parte dei destinatari» (Escandell Vidal 1996: 16). Se questa definizione viene specificata dai termini *nativo* e *non-nativo* il ragionamento si riduce all'analisi e all'interpretazione dell'interlingua degli apprendenti.

In questo punto traspare la seconda anima di questo progetto, che allaccia la necessità della ricerca allo scopo istruttivo. La domanda principale che viene posta è la seguente: *si può insegnare ad usare la lingua in modo appropriato?*

Dunque, questo studio si prefigge il duplice scopo di:

- 1) Raccogliere e analizzare un repertorio di strategie per la realizzazione di cinque atti linguistici di richiesta, risposta al complimento, protesta, scusa e ringraziamento da parte di tre gruppi di parlanti (russofoni, italiani e russofoni apprendenti d'italiano) in una prospettiva transculturale e interlinguistica;
- 2) Ipotizzare un percorso didattico che serva a migliorare la competenza pragmatica degli apprendenti russofoni.

La necessità di questo studio non solo è scaturita dalla curiosità della ricercatrice, ma si fonda anche sulle lacune esposte in seguito, registrate in ambito pragmatico e glottodidattico.

In primo luogo, si attesta l'assenza di studi che compiono un'analisi contrastiva in chiave pragmalinguistica tra la lingua russa e quella italiana. La prima parte del lavoro, quindi, permette di rintracciare le problematiche degli apprendenti russofoni nell'acquisizione degli aspetti funzionali della lingua italiana grazie alla compilazione del questionario scritto *Discourse Completion Task* contenente la descrizione di trenta situazioni comunicative che elicitano la produzione di cinque atti linguistici citati sopra.

In secondo luogo, il filone di studi che si occupa della pragmatica interlinguistica e transculturale si limita a descrivere il comportamento linguistico dei parlanti nativi e non nativi dei diversi ambiti socio-culturali (Barron 2003, Blum-Kulka et al. 1989, Kasper e Rose 2002, Trosborg 1995, Wierzbicka 2003, ecc.). Pur affrontando una prospettiva acquisizionale questi studi tacciono su come impostare l'insegnamento di questi aspetti agli apprendenti non nativi. Persiste, dunque, la necessità di fornire una proposta didattica che tenga conto del grado di consapevolezza pragmatica che sviluppano gli apprendenti quando si esprimono nella L2.

Il pregio di questa proposta consiste nel tentativo di conciliare la ricerca fenomenologica con le proposte in campo glottodidattico. La raccolta dei dati costituisce un punto forte di partenza per poter spiegare le necessità degli apprendenti, ma da un'altra prospettiva può anche essere utilizzato come strumento didattico nelle pratiche d'insegnamento.

La tesi si articola in 9 capitoli e comprende tre parti:

- 1) Descrizione teorica del lavoro;
- 2) Analisi degli atti linguistici;
- 3) Ipotesi sulle pratiche d'insegnamento.

La prima parte include il capitolo 1, che rappresenta l'ossatura concettuale di questo lavoro e fornisce una breve descrizione fenomenologica e la collocazione storica del concetto di "competenza pragmatica". Si discute in particolare sulle necessità comunicative dell'apprendente che ambisce a diventare un parlante competente della lingua straniera. In questo modo il lavoro prende una direzione glottodidattica che viene successivamente sviluppata nell'ultimo capitolo.

Il capitolo 2 contiene le nozioni fondamentali e il quadro di riferimento degli studi della pragmatica linguistica. In primo luogo, viene introdotto il campo di studi sulla pragmatica e la sua impostazione transculturale. In secondo luogo, viene presentata la teoria degli atti linguistici necessaria per l'analisi svolta nei capitoli successivi. In terzo luogo, dopo aver preso in considerazione i Principi Comunicativi di P. Grice, vengono descritte le teorie di cortesia sviluppate nei diversi ambiti socio-culturali. In tal modo vengono formulati i principi e meccanismi della comunicazione in un'ottica descrittiva, per poterli applicare all'analisi del corpus.

Il capitolo 3 illustra il piano di lavoro e fornisce, quindi, le spiegazioni metodologiche, descrive la scelta del metodo e dei partecipanti, discute obiettivi e possibili limiti della ricerca.

La seconda parte del lavoro comprende i capitoli dal 4 all'8, nei quali viene sviluppata l'analisi degli atti linguistici di richiesta, protesta, scusa, risposta al complimento e ringraziamento in prospettiva translinguistica e interlinguistica. Ogni capitolo contiene:

- descrizione teorica dell'atto linguistico con riferimento agli studi esistenti;
- griglia delle strategie con la definizione degli atti testati e delle mosse di sostegno necessarie per veicolare la forza illocutoria in questione, e i possibili mezzi di mitigazione;
- l'analisi pragmlinguistica delle strategie individuate in chiave contrastiva transculturale;
- *rationale* sulle caratteristiche individuate dell'interlingua dei parlanti russofoni;
- riflessioni conclusive.

Preme sottolineare che questa parte mette in secondo piano lo scopo di intercettare un determinato comportamento linguistico e di definire le generalizzazioni stereotipate. L'analisi che è presentata in questo lavoro può essere sfruttata come modello di interpretazione e una facile chiave d'accesso alle tendenze principali nel modo di formulare gli atti linguistici.

Con questa consapevolezza è stata scritta la terza parte della tesi che presenta alcune questioni problematiche, spunti di riflessione e qualche proposta concreta nel campo dell'insegnamento della pragmatica.

Il capitolo 9 viene suddiviso in quattro sottocapitoli. Il primo mette in evidenza la scarsità della dimensione pragmatica nei libri di testo usati dagli apprendenti russofoni nel contesto formale e informale dell'insegnamento. Il secondo sottocapitolo riprende il concetto di competenza pragmatica discusso nel capitolo 1 e parla dello sviluppo della competenza pragmatica dal punto di vista della linguistica acquisizionale. Questa riflessione si evolve nel terzo sottocapitolo verso la definizione degli orientamenti teorici della glottodidattica che concernono l'apprendimento degli aspetti funzionali. L'ultimo ma non meno importante sottocapitolo ha un'impostazione applicativa e contiene una proposta dell'unità d'apprendimento con la descrizione di una fase di sperimentazione in classe, alla quale seguono le riflessioni conclusive relativamente al lavoro sul campo.

L'appendice contiene un fac-simile del questionario distribuito, le schede con i dati personali sui parlanti che hanno partecipato allo studio come informanti per la prima parte e come apprendenti per l'ultima parte del lavoro. Sono state inoltre fornite le risposte al questionario dei parlanti italiani e non nativi e, infine, le risposte dei russofoni, corredate dalla traduzione in italiano.

Questo lavoro pone come obiettivo quello di fornire un modello operativo di riflessioni come strumento di analisi per un eventuale miglioramento dell'insegnamento della pragmatica.

## 1. Dalla competenza comunicativa alla competenza pragmatica

In questo capitolo vengono affrontate le principali nozioni della glottodidattica contemporanea con l'intento di descrivere il clima nel quale è sorta la necessità di definire il concetto di competenza comunicativa e di enfatizzare lo sviluppo della competenza pragmatica.

### 1.1. Verso la competenza comunicativa

Quando si parla dell'apprendimento delle lingue straniere ci si riferisce a una pratica antica diffusa a partire dai primi contatti tra i popoli. Lo studio delle lingue straniere è sempre stato considerato una questione di prestigio, di curiosità oppure caratteristico di una buona educazione. All'epoca premetodologica delle pratiche intuitive, l'attività di imparare un nuovo codice linguistico era considerata come una capacità cognitiva di sviluppo delle abilità di leggere e scrivere (Clavel-Arroitia 2012). Questa conoscenza acquisita permetteva l'accesso a un certo numero di situazioni comunicative limitate dalle ragioni di tempo e spazio. Successivamente le scoperte tecnologiche del XX secolo hanno agevolato la comunicazione interculturale e si è cominciato a ragionare in termini di efficacia e rapidità del modo di imparare. Il contatto con le persone, che richiede agli interlocutori una capacità immediata di reagire, ha fatto emergere la sterilità del metodo di apprendimento basato sullo studio delle grammatiche. Il metodo diretto rappresentava perciò una risposta reazionale al dominio della modalità deduttiva nell'insegnamento, attraverso la proposta di rinunciare alla parola scritta, alle spiegazioni esplicite e all'uso della lingua madre (Balboni 2012). Naturalmente l'idea di imparare una lingua straniera allo stesso modo in cui si è imparata quella materna sembrava molto accattivante, ma si è rivelato presto che lo studio della lingua non può essere visto solo come la sostituzione mentale di un codice con un altro. In effetti, come è noto, non tutti gli apprendenti raggiungono lo stesso livello di competenza. Questa consapevolezza ha messo in dubbio la trasmissione diretta del sapere e ha segnato la fine dello sviluppo delle metodologie create sulla base delle risorse disponibili senza prendere in considerazione le risorse interne degli apprendenti quali la loro motivazione e la capacità di imparare.

In effetti, come è ben noto, gli approcci tradizionali prima delle scoperte linguistiche degli anni '60 ponevano l'allievo al centro di un insegnamento protettivo, vale a dire, all'interno di un percorso deduttivo tramite il quale egli veniva a conoscenza delle nozioni grammaticali esposte in una sequenza di lezioni. L'educazione linguistica era basata sul concetto della lingua come un sistema governato da regole che possono essere ricavate partendo da possibili esempi di frasi emesse da un parlante ideale, una macchina di produzione linguistica. In linea con questa visione Noam Chomsky presuppone l'esistenza di un dispositivo per l'acquisizione del linguaggio che sia in grado di ricevere gli input linguistici sin dai primi attimi di vita. Per Chomsky, dunque, l'uomo ha una capacità innata per il linguaggio per cui imparare una lingua fa parte di un

processo naturale tipico della nostra specie. La competenza in tal caso precede l'esecuzione, nel senso che le conoscenze acquisite si organizzano successivamente sotto l'influsso dell'ambiente. Chomsky, dunque, focalizza la sua attenzione solo sulla capacità cognitiva e non vede l'acquisizione del linguaggio come facente parte del processo di socializzazione (Saville-Troike 2006).

Dal punto di vista dei funzionalisti sembra invece inutile aspettarsi che la persona esposta all'input incentrato sugli aspetti formali della lingua sviluppi anche la capacità necessaria per agire in qualsiasi situazione comunicativa e per creare le mappature delle forme e funzioni in base al contesto. Secondo questo filone di studi (Halliday 1973, Eckman 1977) lo sviluppo della conoscenza linguistica necessita dell'uso comunicativo. Il significato della struttura linguistica perciò non può essere preso in considerazione senza le condizioni del suo uso. La focalizzazione sui fattori esterni della comunicazione ha fatto arrivare a una conclusione piuttosto banale: bisogna imparare come parlare.

La questione dello sviluppo delle abilità orali è apparsa ancora prima dei funzionalisti con l'arrivo degli approcci di stampo strutturalista, ad esempio, con il progetto ASTP (Clavel-Arroitia 2012), quando si è passati dall'*insegnare sulla lingua* all'*insegnare la lingua stessa* tramite l'esposizione a una serie di enunciati che venivano memorizzati e riprodotti negli esercizi. L'acquisizione della lingua è diventata perciò pari all'acquisizione delle abitudini. In effetti, questo metodo insegna a produrre oralmente diverse frasi che rimangono tuttavia prive della dimensione contestuale e quindi non tengono conto di come, dove e perché tale enunciato deve essere proferito. Invece è importante ribadire che per l'acquisizione linguistica contano certamente la conoscenza delle strutture e la capacità di produzione orale, ma tuttavia non devono mancare la dimensione contestuale e l'ancoraggio alle pratiche comunicative.

L'accesa discussione tra le diverse scuole di pensiero linguistico (innatisti, funzionalisti e strutturalisti) su che cosa rappresenta l'acquisizione del linguaggio è stata interrotta dalla pungente necessità di orientarsi verso le esigenze del mondo contemporaneo e di capire come e con quali risorse si possono creare le circostanze ottimali per uno sviluppo linguistico costante. La prospettiva didattica si è prefissa come scopo quello di insegnare a interagire, a comunicare, a capire e farsi capire.

Nella società globalizzata di oggi, dunque, parlare una lingua straniera significa avere accesso a un vasto spazio comunicativo potenziato dalle tecnologie telematiche. Per stare al passo con i tempi una persona del XXI secolo ha bisogno di fronteggiare diversi compiti comunicativi in modo immediato e efficace. La lingua si impara per molteplici ragioni: per svago, per lavoro, per motivi familiari, semplicemente per stare in contatto con il mondo. Come si diceva poche righe sopra, le regole prescrittive oppure le pratiche di immersione risultavano valide nel passato per via della scarsità delle risorse spazio-temporali mentre risultano inadeguate ai nostri tempi,

radicalmente diversi, caratterizzati dalla velocità degli spostamenti e dalla possibilità di conversare online. Il video promozionale di David Marsh<sup>1</sup> mostra una ragazza all'aeroporto che dice a un'altra a proposito dell'apprendimento linguistico:

«I found my mum's old English textbook the other day, and it was full of these sentences like "This is a woman", "This is a man", "The man is sitting in the tree, the woman is looking at him", "This is a catfish". It's not really going to help you if you need to buy a train ticket at Heathrow».

Qui la ragazza mette in dubbio l'utilità della memorizzazione di esempi grammaticalmente corretti avulsi da ogni contesto. Sono cambiati gli obiettivi dell'educazione linguistica, che oggi si prefigge lo scopo pratico di favorire la spendibilità del linguaggio acquisito. Nel clima degli ultimi decenni una particolare attenzione è stata data alla dimensione glottodidattica che, focalizzandosi sullo sviluppo della competenza comunicativa, abbraccia una prospettiva più ampia rispetto allo sviluppo dell'accuratezza della grammatica e lessico.

Il termine stesso *competenza comunicativa* è stato coniato sotto la forte influenza della sociolinguistica e denota a grandi linee la capacità di agire nelle diverse situazioni comunicative in modo efficace e appropriato (Hymes 1972: 269-292), e quindi *insegna a usare la lingua*. Secondo questo approccio il parlante non è più una macchina di produzione di enunciati corretti, ma rappresenta piuttosto un attore sociale che agisce all'interno di una situazione comunicativa. Egli sviluppa il suo modello "SPEAKING" che ingloba tutti gli elementi costitutivi di un atto comunicativo, ad esempio, per quanto riguarda una discussione di laurea (Hymes 1980):

*Setting* – le circostanze spazio-temporali e la definizione culturale dell'evento (l'Aula Magna dell'università, l'evento che chiude il ciclo formativo);

*Participants* – i partecipanti (laureandi, la commissione, parenti e amici dei laureandi);

*Ends* – gli scopi e gli esiti (la discussione della tesi e l'attribuzione del voto);

*Act sequencies* – le forme e i contenuti (lo scambio delle informazioni che vertono sull'argomento della tesi);

*Key* – maniera e tonalità di interazione (serietà, non è ammesso l'uso ironico);

*Instruments* – stile e registro utilizzato (modalità orale; italiano standard, registro formale);

*Norms* – norme sociali che regolano lo svolgimento dello scambio comunicativo e la partecipazione delle parti (il tempo concesso di venti minuti, il turno di parola viene deciso dalla commissione, ecc.)

*Genres* – il genere comunicativo (testo argomentativo).

---

<sup>1</sup> <http://quietube.com/v.php/http://www.youtube.com/watch?v=4YoCQYJezNA&feature=related>, YouTube, 2,39 by David Marsh, caricato 05/01/2007, 0,26 – 0,41 sec.

Questo schema mette in evidenza i fattori costitutivi dell'interazione e può far emergere i fattori che spiegano le differenze stilistiche.

Si è arrivati in tal modo alla piena consapevolezza che il linguaggio viene prodotto in un ambiente sociale e si indirizza verso il mondo tramite le persone che lo elaborano e interpretano. La visione del linguaggio come strumento di interazione influisce sulla scelta dei contenuti da insegnare, che non sono organizzati come una serie di paradigmi, di frasi utili e ricorrenti, ma si basano sugli effettivi bisogni comunicativi dell'apprendente. L'introduzione di questo approccio segna la fine del concetto di lingua come codice confezionato e porta alla luce il rapporto tra la lingua e i suoi parlanti<sup>2</sup>. Widdowson (1978: 3) ha usato la dicotomia tra *usage* e *use* in chiave glottodidattica spiegando il termine *usage* con riferimento alla correttezza formale del codice e *use* come denotante l'appropriatezza dell'uso nelle interazioni sociali. Bisogna notare che la tendenza verso l'appropriatezza non esclude la necessità di insegnare i contenuti linguistici, una lettura "forte" della competenza comunicativa. In effetti, essa nella sua totalità è costituita dalla competenza linguistica, extralinguistica e pragmlinguistica, che si realizzano nelle cinque abilità di monologare, dialogare, leggere, ascoltare e scrivere, che a loro volta si traducono in azione sociale (Balboni 2012: 25-27). La competenza comunicativa include quindi non solo la conoscenza della lingua e dei codici semiotici del comportamento, ma anche la conoscenza su come *fare la lingua*, le abilità di produzione linguistica, e su come *fare con la lingua* in un modo contestualmente appropriato.

In altri termini, la competenza comunicativa denota sia la conoscenza teorica su come usare il linguaggio a scopo comunicativo sia la capacità di agire nelle diverse situazioni comunicative. Tra le sue principali caratteristiche vengono elencate:

- la lingua come strumento dell'interazione sociale;
- la capacità azionale della parola;
- la focalizzazione sull'intenzione del parlante e sul successo comunicativo;
- la priorità della lingua parlata.

L'approccio comunicativo privilegia, dunque, la dimensione funzionale della lingua e riguarda soprattutto l'intenzione del parlante di agire in maniera appropriata nelle diverse situazioni comunicative. All'interno di questo approccio è nato un metodo nozionale-funzionale che organizza i contenuti in base alle situazioni e funzioni specifiche. L'input fornito deve rispondere alle esigenze degli apprendenti che interagiscono tra di loro e usano la lingua come strumento di comunicazione. La grammatica quindi non viene spiegata esplicitamente ma attraverso l'impiego degli atti comunicativi; allo stesso modo, anche le strutture e i vocaboli si basano sul loro valore comunicativo. Questo approccio linguistico inoltre è arricchito dalle caratteristiche che erano state poste in secondo piano dall'eccessiva focalizzazione sul modello della lingua-codice,

---

<sup>2</sup> Secondo Morris (1946 [1963]) la pragmatica è proprio la branca di semiotica che si occupa del rapporto tra il segno e gli utenti.

ovvero mette in risalto la parola che ha la capacità di cambiare il mondo e di generare diverse interpretazioni. La nostra conoscenza pragmatica ci permette di inferire la lettura iperbolica di una frase “qui si muore dal caldo” e interpretarla come una constatazione, una richiesta oppure una lamentela. Interagendo con altre persone si ha bisogno di informazioni, talvolta basilari, su come rispondere a un semplice “come stai?” (in modo sincero spiegando tutti i problemi personali, in modo rituale continuando lo scambio comunicativo con la stessa domanda, ignorando la domanda ecc.), ma che non sono immediatamente accessibili in quanto rispecchiano le norme comportamentali esistenti nella lingua-cultura L2. Si è aggiunta inoltre la consapevolezza dell’influenza delle varietà sociolinguistiche sulla scelta dell’espedito linguistico. Si ribadisce che in questo metodo viene sottolineata l’importanza del concetto di “bisogno (scopo) comunicativo” dell’apprendente, concetto che è diventato ormai più importante della capacità di descrizione esauriente della lingua. Il metodo nozionale-funzionale ha ricevuto maggior diffusione grazie al progetto del QCER con la costruzione del Livello Soglia in cui vengono specificate le liste di funzioni, forme grammaticali e il lessico che garantiscono la sopravvivenza dell’individuo in un ambiente in cui viene parlata una lingua straniera.

Nonostante si sia verificata una grande svolta, i manuali comunicativi che presentano una lista di funzioni e nozioni sono stati criticati da Ciliberti (2012) come manifestazione del comportamento linguistico prescrittivo, che fornisce formule fisse e frasi ricorrenti per comunicare, ma non insegna come comunicare tramite la lingua. Con questa modalità si torna ai presupposti dello strutturalismo, cioè all’acquisizione di diverse abitudini che non permettono ai parlanti di compiere le scelte in maniera autonoma a seguito di una valutazione olistica della situazione comunicativa. Si può ribattere che imparare a comunicare significa invece imparare a interpretare, relazionarsi, negoziare e inferire i significati piuttosto che acquisire delle conoscenze prestabilite. All’imperativo di *insegnare come usare la lingua* si può aggiungere quello di *insegnare come imparare a usare la lingua*. Vista l’importanza dell’interazione come scopo e mezzo per raggiungere la competenza comunicativa, l’attenzione si sposta dalla lingua come oggetto di studio agli altri elementi del processo didattico, ovvero al ruolo dell’insegnante e alla sua cooperazione con l’apprendente:

Chi è l’apprendente?

- È un soggetto sociale governato da una dimensione cognitiva;
- È un essere umano del quale viene considerata la sfera emotivo-affettiva;
- È un essere umano caratterizzato da un comportamento di tipo intenzionale.

Chi è l’insegnante?

- È una guida nel processo della scoperta delle regole e norme d’uso di una lingua;
- È un collaboratore linguistico che aiuta a selezionare le pratiche potenzialmente utili.



In tal modo il rapporto a due direzioni tra l'insegnante e l'allievo si sviluppa in un ambiente condiviso e favorisce la fruizione dei contenuti e delle informazioni rendendo l'insegnamento una pratica socialmente significativa.

## 1.2. Dalla competenza comunicativa alla competenza pragmatica

Si è arrivati, dunque, alla consapevolezza che la lingua non va considerata solo nei termini di una struttura che consente la comunicazione mediante l'applicazione delle sue regole formali, ma va invece vista come un sistema di usi linguistici.

Considerando la molteplicità dei fenomeni da cogliere non c'è da meravigliarsi che il concetto di competenza comunicativa si sia frammentato in diverse sottocompetenze. Canale (1983: 2-21), nella versione rivisitata di Canale e Swain (1980), distingue quattro componenti della competenza comunicativa:

- Competenza grammaticale: conoscenza formale del linguaggio;
- Competenza sociolinguistica: la consapevolezza e la padronanza delle varietà sociolinguistiche e delle norme di cortesia;
- Competenza discorsiva: abilità di comporre dei testi coesi e coerenti e di riconoscere i generi testuali;
- Competenza strategica: una competenza compensatoria che riguarda la conoscenza della gestione conversazionale e in particolare l'abilità di superare le difficoltà in caso di una mancata comprensione e produzione.

Lo studioso fa riferimento sia alla conoscenza della lingua sia all'abilità di usarla nelle pratiche discorsive, tuttavia, la rilevanza delle dinamiche conversazionali e della natura interpersonale degli scambi comunicativi è ancora poco presente. Sembra che Canale (1983), in linea con Hymes (1972), descriva le competenze che servono per agire adeguatamente all'interno di una situazione comunicativa piuttosto stabile e perciò consentono "una padronanza di una situazione linguistica ideale" (Zuanelli Sonino 1981: 43).

Come nota Thomas (1995: 188), la griglia di Hymes può essere adeguata solo per le situazioni puramente cerimoniali, ad esempio, un battesimo, una laurea o un dibattito politico. Il problema di questo approccio sta nel fatto che esso non tiene conto di come qualcuno raggiunga i propri scopi comunicativi mentre qualcun altro fallisca. Si ricorda l'esempio della discussione della laurea dal paragrafo precedente:

«Hymes's framework leaves no room for the individual's contribution, for showing how one speaker successfully exploits a situation to achieve his or her goals, while other fails dismally» (1995: 189).

In un modello alternativo *activity type* ripreso da Levinson (1979), Thomas include (1995):

- gli scopi dei partecipanti e non più gli scopi degli eventi, in quanto gli interlocutori possono avere degli scopi comunicativi divergenti all'interno dello stesso evento comunicativo;
- la manipolazione dei parametri pragmatici, ovvero una soluzione per raggiungere il proprio scopo a scapito delle restrizioni contestuali;
- il grado di sospensione delle massime conversazionali (ad esempio, la Massima di Quantità è più apprezzata durante un'intervista ma un po' di meno quando si racconta a un amico un fatto di natura personale);
- il grado di sospensione delle massime interpersonali (alternare il grado di cortesia percepita);
- il controllo sulla presa di turno e sulla scelta dell'argomento;
- la manipolazione dei parametri pragmatici per negoziare le costrizioni e le regole dello scambio comunicativo.

Questo modello fa vedere come i parlanti compiono costantemente delle scelte strategiche che permettono loro di raggiungere sia gli scopi interazionali sia quelli relazionali, e si riferisce alle abilità comunicative piuttosto che alle conoscenze dei fattori costitutivi dell'evento comunicativo.

Berruto (1974) riconosce che la competenza comunicativa è un concetto che include una serie di abilità extralinguistiche oltre all'abilità di produrre e capire i messaggi corretti e sensati. Secondo la sua visione il sociolinguista ha il merito di aver riconosciuto l'esistenza di una rete di significati sociali ed emotivi, oltre a quello referenziale, legati all'intenzione del parlante. Lo studioso non fornisce una lista esaustiva di tutte le sotto-competenze ma ne nomina solo alcune (pp. 45-47):

- competenza linguistica *sensu stricto*;
- competenza cinesica di comunicare mediante segni gestuali;
- competenza performativa di realizzare le funzioni linguistiche;
- competenza pragmatica, cioè la capacità di maneggiare i segni linguistici in modo adeguato alla situazione e alle proprie intenzioni;
- competenza socio-culturale, ovvero la capacità di concepire e interpretare i significati propri di una determinata cultura.

Si nota che in questa classifica rientra la competenza pragmatica, che sembra essere vista come una condizione necessaria per acquisire la competenza performativa. Tuttavia, qui non è stata definita una netta distinzione tra il processo e il prodotto delle competenze.

Il documento ufficiale il *Quadro comune di riferimento per la conoscenza delle lingue* (QCER) suggerisce di includere tali competenze:

- le competenze linguistiche (lessicale, grammaticale, semantica, fonologica, ortografica, ortoepica);
- le competenze sociolinguistiche (differenze di registro, regole di cortesia, rapporto sociale);
- competenze pragmatiche:
  - a. competenza discorsiva (capacità di strutturare e gestire il discorso);
  - b. competenza funzionale (conoscenze per utilizzare le funzioni comunicative).

Si rileva il ruolo sempre più importante del versante funzionale, oltre alla presenza delle altre competenze che sono già state delineate da Canale e Swain (1983).

Uno dei contributi più significativi dal punto di vista glottodidattico è stato fornito da Celce-Murcia et al. (1995) e Celce-Murcia (2007), che presenta una versione aggiornata del modello. Il suo tentativo è quello di dimostrare le interrelazioni e subordinazioni tra varie componenti della competenza comunicativa. Al centro dello schema viene posta la competenza discorsiva che denota la capacità di produrre e di analizzare i testi strutturalmente complessi. Tale capacità è legata alle quattro componenti della competenza comunicativa:

- linguistica: riguarda la conoscenza del funzionamento del codice linguistico al livello fonologico, morfologico, lessicale e sintattico.
- formulaica: riguarda la conoscenza delle frasi di routine, collocazioni, e frasi idiomatiche;
- socio-culturale: riguarda la capacità di produrre i messaggi appropriati al contesto socio-culturale di proferimento;
- interazionale: riguarda la produzione efficiente di atti linguistici e l'organizzazione dello scambio comunicativo, inclusa la capacità di incorporare gli elementi soprasegmentali e non-verbali.

Infine, la competenza strategica riguarda la capacità di sviluppare l'auto-riflessione e di sfruttare le strategie di apprendimento per una implementazione efficace delle strategie elencate. La rappresentazione grafica di questo modello (Celce-Murcia 2007: 45) dimostra un'interazione tra il prodotto (la competenza discorsiva) e il processo di acquisizione (competenza strategica) tramite gli obiettivi curricolari. Anche se la studiosa non chiama in causa la competenza pragmatica, vari componenti di questo modello rispecchiano chiaramente la necessità di trattare il linguaggio come strumento d'azione all'interno di situazioni comunicative culturalmente determinate.

La competenza pragmatica appare nel libro “Fundamental Considerations in Language Testing” di Bachman (1990) dove viene suddivisa a sua volta in quella illocutoria e sociolinguistica. Se l’ultima ha a che fare con la lingua all’interno dell’evento comunicativo e utilizza le variabili diatopiche, diafasiche e diastratiche per compiere le scelte in base al contesto di proferimento e per realizzare le scelte stilistiche, quella illocutoria, che può essere altrimenti chiamata azionale, concerne la realizzazione delle funzioni linguistiche. La lingua diventa uno strumento d’azione con cui il parlante raggiunge gli scopi stabiliti e negoziati nello scambio conversazionale. Se la competenza sociolinguistica assicura l’uso appropriato della lingua, la competenza illocutoria implica anche il suo uso efficace. Bachman (1990) individua inoltre la competenza organizzativa, che riguarda l’abilità di controllare e organizzare gli aspetti formali della lingua. La sua componente grammaticale, chiamata nelle versioni precedenti linguistica, concerne la conoscenza fonologica, lessicale e morfosintattica della lingua, mentre la competenza testuale riguarda la conoscenza dei fattori costitutivi dei testi quali coerenza e coesione, come la competenza discorsiva di Canale (1983).

Se si prende in considerazione la competenza pragmatica bisogna considerare la sua divisione in quella pragmalinguistica e sociopragmatica (Leech 1983, 2014). La prima si riferisce all’uso delle formule linguistiche e del repertorio degli atti linguistici con diversa forza illocutoria svincolata dalla prospettiva interazionale, mentre la seconda chiama in causa anche le variabili sociali come un fattore determinante nella scelta della strategia linguistica. La pragmalinguistica implica una conoscenza su come usare le formule e le strategie linguistiche con uno scopo pragmaticamente rilevante, mentre la sociopragmatica richiede la capacità azionale di incorporare tale conoscenza in uno scambio comunicativo efficace. Non esiste una netta distinzione tra queste due competenze poiché la scelta della forma linguistica inevitabilmente porta con sé il calcolo delle possibili variabili contestuali. Secondo Leech (2014: 15) “they are both *facets* of pragmatics: one facing toward language and the other toward society”. In altre parole, l’uso efficace e appropriato della lingua prevede una conoscenza dei parametri sociali e culturali.

Va da sé che l’acquisizione e messa in pratica di tale conoscenza avviene in modo diverso rispetto a quella delle strutture grammaticali. Gli studi neurolinguistici sostengono che le regole grammaticali e i tratti sintattici sono elaborati dal sistema della memoria procedurale, mentre la conoscenza dei fatti e degli eventi è organizzata dalla memoria dichiarativa (Nuzzo e Rastelli 2011). La conoscenza pragmatica interagisce attivamente con gli altri tipi di conoscenza, ad esempio, nella proposta di V. Žegaras e M. Pennington (Spencer-Oatey 2008: 142) si tratta di *mental sets*, una forma di pensare che riguarda la risoluzione di un particolare compito comunicativo in una determinata situazione. Quando queste rappresentazioni mentali non coincidono si parla del *transfer* pragmatico visto come il risultato di una valutazione delle variabili contestuali e una scelta degli espedienti linguistici influenzate dal modo di pensare in lingua materna (Bou-Franch 1998). L’acquisizione spontanea della competenza

pragmalinguistica e sociopragmatica pone delle difficoltà serie per l'apprendente e di conseguenza questo aspetto è soggetto alla rivalutazione e alla riflessione esplicita che lascia lo spazio all'insegnamento. Bisogna entrare in una prospettiva glottodidattica per analizzare e prevedere una scelta inopportuna, poiché il rapporto tra la forma linguistica, le funzioni pragmatiche e i fattori contestuali non risulta sempre evidente. Si può pensare che una scelta infelice di una strategia sociopragmatica possa far sì che la persona sembri maleducata o scortese agli occhi dei parlanti nativi (Thomas 1983) oppure crei delle situazioni di imbarazzo (un *faux pas*). In altre parole, si tende a stereotipizzare un identikit pragmatico dell'apprendente formulato sulla base delle convenzioni sociali a loro volta radicate nella matrice culturale. Si attribuiscono all'interlocutore dei valori errati e si creano dei pregiudizi che rafforzano la percezione dell'alterità nel rapporto e mettono a repentaglio la costruzione dell'identità dell'apprendente. Si cita a questo proposito un brano tratto da R.B. Le Page e A. Tabouret-Keller (1985: 181): "Speech acts as acts of projection: the speaker is projecting his inner universe, implicitly with the invitation to others to share it".

Per concludere si vuole sottolineare che la proliferazione delle metodologie che tengono conto delle regole, tendenze e strategie di cui il parlante deve essere in possesso per strutturare la propria produzione linguistica ai fini comunicativi ha preso l'avvio dalla critica del modello unidirezionale della comunicazione. La natura azionale del linguaggio consente di mettere in rilievo il rapporto tra l'intenzione e l'effetto comunicativo che viene ulteriormente complicato dai fattori socio-culturali di una nuova realtà linguistica. Preme esaminare nel capitolo successivo le principali tendenze dello studio della pragmatica per capire quali aspetti funzionali possano rappresentare maggior difficoltà per gli apprendenti della lingua straniera e quindi essere descritti al fine di un lavoro pedagogico mirato.

## 2. Orientamenti teorici della ricerca

In questa sezione viene descritto il quadro teorico relativo all'ambito degli studi sulla pragmatica che permette di impostare la parte sperimentale della presente ricerca. Nel primo paragrafo viene descritta la pragmatica in chiave contrastiva nella sua dimensione trans- e interlinguistica. In seguito vengono descritti gli strumenti che permettono di compiere le operazioni di analisi di queste dimensioni. In primo luogo, viene presentata la teoria degli atti linguistici in linea con l'approccio funzionale al linguaggio; in secondo luogo, vengono introdotti i principi di conversazione che permettono ai parlanti di usare il linguaggio in modo efficace; infine si passa a trattare il fenomeno della cortesia che ingloba la prospettiva sociale, cognitiva e linguistica, consentendo di agire in modo appropriato.

### 2.1. Pragmatica tra le lingue e culture diverse

Questa breve sezione fornisce un ulteriore chiarimento terminologico che riguarda l'intersezione della pragmatica tra le lingue e culture diverse. In particolare, negli ultimi decenni è affiorato un filone di studi che si occupano della pragmatica transculturale, atto a indagare i modi di comunicare tra i parlanti appartenenti a culture diverse (Blum-Kulka, Kasper, House 1989, Frescura 1987, Barron 2003, Ogiermann 2009 per citarne alcuni). Questi studi attingono allo scopo di raccogliere un repertorio delle strategie per la realizzazione degli atti linguistici, alla luce delle teorie di cortesia e con lo scopo di decifrare le tendenze universaliste. I dati empirici hanno dimostrato che le formule linguistiche e le funzioni ad esse associate vengono codificate in base alla lingua-cultura di appartenenza e rappresentano solo la parzialmente prevedibile fusione dei valori culturali, delle norme sociali e delle convenzioni linguistiche. Le stesse etichette attribuite ai diversi atti linguistici, come scusa oppure lamentela, fanno trasparire i valori culturali che li hanno generati. In questo modo le basi del relativismo culturale hanno orientato lo sviluppo del pensiero scientifico nei lavori di Wierzbicka (2003) e Goddard (2002) che hanno ideato un metalinguaggio semantico capace di descrivere qualsiasi fatto culturalmente vincolato senza ricorrere all'uso di un linguaggio specifico. Tutte le teorie di cortesia con delle audaci pretese universaliste sono condannate a fallire per la loro inadeguata terminologia che riflette i valori del mondo anglosassone, ad esempio la tendenza di evitare l'imposizione oppure di essere indiretti.

L'atteggiamento piuttosto intransigente che caratterizza i tentativi di elaborare una proposta universale è legato all'esperienza di migrazione che rende particolarmente sensibili alle differenze nelle interpretazioni delle pratiche culturali. Ad esempio, la sopra citata studiosa polacca Anna Wierzbicka si è trasferita a vivere in Australia. L'esperienza di un'altra polacca Eva Hoffman descritta nel suo libro "Lost in Translation" afferma l'importanza del fattore autobiografico. L'autrice si è immedesimata in una protagonista che soffre lo sradicamento dal suo suolo culturale che immancabilmente porta ad una definizione nuova degli orientamenti,

valori e stili comunicativi. Dal suo romanzo autobiografico si evince che imparare una lingua nuova non è una questione di addestramento linguistico ma rappresenta una vicenda di costruzione del nuovo mondo linguistico-culturale in base alla condivisione dei sensi comuni.

I mutamenti delle abitudini incidono sulla formulazione dell'identità che si manifesta nelle scelte dello stile comunicativo e nell'interpretazione degli enunciati in base alle cornici mentali acquisite e alla loro importanza gerarchica. Si mette in crisi l'idea dell'arbitrarietà e l'inscindibilità del segno linguistico in quanto:

«Mostly, the problem is that the signifier has become severed from the signified. The words I learn now don't stand for things in the same unquestioned way they did in my native tongue. "River" in Polish was a vital sound, energized with the essence of riverhood, of my rivers, of my being immersed in rivers. "River" in English is cold – a word without an aura. It has no accumulated associations for me, and it does not give off the radiating haze of connotation. It does not evoke» (Hoffman 1998: 106).

Un'altra esperienza migratoria è presentata da Elias Canetti nella sua autobiografia "La lingua salvata" dove i disagi familiari si intrecciano con i cambiamenti storici. Il piccolo mondo del bambino è scosso dalle periodiche sottrazioni dall'ambiente familiare. Il bulgaro e il giudeo-spagnolo, le lingue parlate nella prima infanzia, vengono sradicate dal suo vissuto e sostituite all'inizio con l'inglese britannico, poi con il tedesco austriaco. Ogni nuova lingua apriva un'altra pagina nella sua vita creando delle reti di amicizie e cambiando il suo rapporto con i familiari.

Queste esperienze fanno pensare al processo di acquisizione linguistica in termini affettivo-emotivi e suggeriscono la necessità di un insegnamento di tipo istruttivo e non prescrittivo. Il modo di esporsi, parlare e negoziare il rapporto potrebbe essere dettato dalle consuetudini precedentemente assorbite che vanno ripensate alla luce delle modalità espressive nuove. Pur vivendo l'esperienza migratoria in prima persona ritengo tuttavia che siano necessarie le pratiche di confronto transculturale con la massima apertura verso la riscoperta delle tendenze comuni. Gli strumenti teorici per compiere queste operazioni si descrivono nel quadro teorico dei paragrafi successivi.

La presente ricerca si focalizza inoltre sull'interlingua di un parlante non nativo che comunica con i parlanti nativi nella società ospitante. Si entra perciò nel campo della pragmatica interlinguistica che indaga in particolar modo l'acquisizione degli atti linguistici con l'intento di ipotizzare un percorso evolutivo per lo sviluppo della competenza pragmatica (Kasper e Rose 2002). Le deviazioni da questo percorso si spiegano con il fenomeno di transfer, visto che la conoscenza pragmatica pregressa influisce sulla comprensione, produzione e apprendimento di un'informazione nuova (Kasper 1992). Alla proposta di Leech (1983) di dividere la competenza pragmatica in quella pragmalinguistica e sociopragmatica, Thomas (1983) risponde con la sua visione del "fallimento pragmatico" legato all'uso delle formule linguistiche e strategie nel primo

caso e riguardante i giudizi dei parlanti e la percezione sociale di appropriatezza nel secondo caso. Il fallimento pragmalinguistico si attesta quando il nesso tra forma e funzione produce un significato diverso mentre quello sociopragmatico riguarda il giudizio dei parlanti sull'appropriatezza soggetta alle regole e convenzioni sociali. La delicatezza del compito che assumono gli insegnanti intenti a correggere gli errori pragmatici è espressa in queste parole di Thomas (1983: 99):

«Pragmatics, language in use, is the place where a speaker's knowledge of grammar comes into contact with his/her knowledge of the world. But both systems of knowledge are filtered through systems of beliefs - beliefs about language and beliefs about the world».

L'interlingua degli apprendenti viene organizzata dunque in base alle cornici mentali esistenti e non è soggetta all'introspezione. La maggior consapevolezza sui meccanismi di comunicazione vigenti nella cultura linguistica di appartenenza agevola la valutazione e produzione degli enunciati nella L2. Tuttavia, le deviazioni dalla norma linguistica non si spiegano solo con l'ipotesi della proiezione delle conoscenze pregresse alle nuove situazioni comunicative. Gli studi della linguistica acquisizionale (Kasper e Rose 2002, Nuzzo e Gauci 2012) vedono che l'interlingua dell'apprendente ripercorre le stesse tappe dello sviluppo a prescindere dalla loro L1. L'apprendente analizza e mette in atto le ipotesi sulla correttezza e appropriatezza in base alla sua esperienza di parlante e all'istruzione ricevuta.

La pragmatica interlinguistica, dunque, trae beneficio dai dati ricevuti dalla pragmatica transculturale che permette di anticipare possibili questioni di incongruenze delle formule e strategie applicate.

Infine, le discrepanze esistenti tra due modi differenti di pensare la situazione comunicativa si rafforzano quando i rappresentanti di due culture cercano di comunicare tra di loro. In questo caso entra in campo la pragmatica interculturale che studia il fenomeno della creazione di un terzo spazio culturale negoziato e ricreato tra le persone appartenenti a culture diverse.

## 2.2. Teoria degli atti linguistici

Si è visto nel capitolo precedente che dal punto di vista glottodidattico l'entità astratta del linguaggio si è trasformata in una colonna portante della comunicazione. Questo spostamento teorico è dovuto parzialmente alla fioritura delle teorie funzionali del linguaggio che indagano la lingua non solo come sistema ma anche in rapporto alla realtà esterna. I primi modelli matematici di comunicazione basati sulla codifica, trasmissione e decodifica di messaggi in cui emittente e ricevente sono semplici terminali di un processo meccanico (ad esempio, Shannon e Weaver 1949) sono stati preceduti da una visione teorica che mette in primo piano le intenzioni comunicative del soggetto parlante. Questo modo di pensare ha contribuito ulteriormente a promuovere una concezione interazionale della comunicazione che viene vista come un agire



interconnesso dei soggetti partecipanti (Sbisà 1989). L'uso del linguaggio come sistema di comunicazione è stato affrontato nella teoria degli atti linguistici fondata e sviluppata dai filosofi analitici L. Wittgenstein, J. Austin e J. Searle i cui contributi si vedono in seguito.

Al filosofo Wittgenstein (1958) viene attribuita la nota metafora dei “giochi linguistici”, che descrive l'uso del linguaggio in termini di regolarità e in relazione alle pratiche sociali. Sebbene egli abbia dimostrato che il linguaggio è un prodotto sociale, Wittgenstein non ha fornito le tassonomie precise che spiegano il meccanismo degli usi e le loro corrispettive restrizioni. Il pensiero di Austin si fonda invece sull'idea di opporre gli enunciati constativi a quelli performativi. Se i primi possono essere valutati secondo il criterio della veridicità, i secondi si descrivono in termini di performatività. Ad esempio, se si proferisce una frase come (1) *Adesso Chiara è in ufficio*, questa asserzione corrisponde alla realtà se la ragazza in questione si trova effettivamente in ufficio. Se invece si proferisce un enunciato come (2) *Chiara vieni subito in ufficio!*, il suo significato di per sé non corrisponde ad un reale stato di cose, ma contiene piuttosto una forza orientata a cambiare e adattare le parole al mondo, cioè a far sì che Chiara venga in ufficio velocemente. In effetti, quando *si dice* l'enunciato (2) *si fa* una richiesta quindi si compie un atto linguistico. La teoria degli atti linguistici dunque è un paradigma teorico che tratta il linguaggio come uno strumento d'azione.

Un'altra scoperta importante fatta da Austin consente di assegnare all'uso di una frase tre dimensioni:

- locutoria, che contiene una proposizione dotata di un significato semantico e assemblata secondo una certa grammatica;
- illocutoria, che corrisponde ad un'intenzione del parlante inferibile in base al contesto di proferimento;
- perlocutoria, che tratta gli effetti raggiunti grazie al proferimento di un'illocuzione.

Si prende come esempio la frase (3) *In questa stanza fa freddissimo*:

- locuzione: la temperatura in questo ambiente è percepita come molto bassa;
- illocuzione: una richiesta di accendere il termosifone, di chiudere la finestra, di cambiare stanza; una lamentela sul fatto che quest'anno l'impianto centrale funziona a malapena, ecc.
- perlocuzione: una finestra chiusa, un termosifone bollente, la compassione di un'altra persona.

Ogni frase può essere descritta in base a queste categorie. La corrispondenza tra la locuzione e l'illocuzione si risolve grazie all'impiego della formula performativa chiamata da Searle (1969: 62) *illocutionary force indicating device*, ‘il dispositivo indicatore della forza illocutoria’, che contiene delle proprietà semantiche riconoscibili da un determinato gruppo di parlanti come un modo convenzionale di eseguire un atto, ad esempio il verbo *chiedere* potrebbe indicare la forza

di una richiesta mentre il tempo futuro funge da condizione necessaria per il proferimento di una promessa. Tuttavia, si è visto che la forza illocutoria dell'enunciato è ricavabile non tanto dal contenuto proposizionale quanto dal contesto.

La riflessione sul contesto e sul contenuto dell'enunciato permette di aprire una discussione sulle cosiddette condizioni di felicità. Si tratta delle condizioni che devono sussistere per una corretta produzione e interpretazione dell'atto linguistico e riguardano la proposizione, gli elementi contestuali, l'intenzione del parlante e l'esistenza della convenzione sociale.

Ad esempio, la proposizione (4) *Vi proclamo marito e moglie* ha la forza illocutoria di una proclamazione e ottiene l'effetto perlocutorio di un matrimonio avvenuto con successo. La stessa proclamazione non "funzionerebbe" se la facesse una cameriera davanti ai suoi clienti in un bar oppure se la frase pronunciata in chiesa avesse una formula diversa, ad esempio (5) *E il matrimonio sia*. Questo punto sarà approfondito in seguito.

L'idea di performatività ha portato Austin a comporre un elenco dei verbi ascrivibili a diverse classi di illocuzione. Nel suo libro *How to Do Things With Words* egli distingue cinque classi di verbi performativi (Austin 1971 [1962]). La sua intenzione non era quella di fornire una tassonomia netta di tutte le possibili forze illocutorie bensì di stabilire un criterio semantico-grammaticale per la distinzione dei verbi performativi. Oltre alle sovrapposizioni notate nella sua classificazione, l'esempio (3) permette di capire che nel linguaggio naturale i parlanti non si servono solo delle formule performative e l'esempio (4) dimostra invece che l'uso del verbo performativo risulta fallimentare se non sono soddisfatte le condizioni di felicità. Si può perciò concludere che il contributo di Austin è stato prezioso per aver portato in luce la questione di performatività del linguaggio ma non è sufficientemente categoriale per poter abbracciare tutti gli usi del linguaggio.

L'allievo di Austin John Searle include nella sua versione della teoria degli atti linguistici la distinzione tra la forza illocutoria e il contenuto proposizionale (Bazzanella 2005: 157). Le condizioni di felicità per l'uso di qualsiasi dispositivo indicatore della forza illocutoria includono:

- la condizione essenziale che specifica il tipo di atto illocutorio;
- la condizione preparatoria che specifica i requisiti contestuali;
- la condizione di sincerità che specifica l'intenzione del parlante;
- la condizione di contenuto proposizionale che specifica il tipo di proposizione.

Ad esempio, la frase (4) pronunciata dalla cameriera entra in conflitto con la condizione preparatoria e la frase (5) viola la condizione di contenuto proposizionale.

La tassonomia di Searle non si basa come quella di Austin sul criterio di performatività e i corrispettivi verbi performativi ma sullo scopo illocutorio, la direzione di adattamento al mondo (come nell'esempio 2) e lo stato psicologico espresso, cioè l'intenzionalità del parlante. Questa

tassonomia comprende (elaborato da Searle 1985 e riportato da Verschueren 1999, Bazzanella 2005, Caffi 2009, De Marco 2010):

1) gli atti rappresentativi – lo scopo di questi atti è di impegnare il parlante alla verità della proposizione e di esprimere le credenze. Il loro repertorio non si limita solo alle affermazioni o dichiarazioni ma include tutti i casi in cui le parole si adeguano al mondo esteriore. I verbi performativi che rappresentano questa classe sono *vantarsi, dedurre, classificare, descrivere, asserire*.

2) gli atti direttivi – lo scopo consiste nel tentativo di indurre l'ascoltatore a fare qualcosa e quindi cambiare lo stato di cose nel mondo. Il contenuto proposizionale riguarda un'azione futura. I verbi che appartengono a questa classe sono *ordinare, chiedere, supplicare, sfidare, invitare*.

3) gli atti commissivi – lo scopo è quello di impegnare il parlante in grado diverso ad assumere una certa condotta futura, ad esempio *promettere, rifiutarsi di, giurare, avere l'intenzione di*. La direzione d'adattamento va dal mondo alle parole.

4) gli atti espressivi – lo scopo è quello di esprimere lo stato psicologico specificato nella proposizione espressa, la verità del quale è dato per scontato. I verbi che esprimono questo scopo sono *congratularsi, ringraziare, scusarsi, ecc.* Le parole pronunciate in tal caso si adeguano al mondo interiore.

5) gli atti dichiarativi – lo scopo è quello di provocare una felice esecuzione che produce la corrispondenza fra le parole e il mondo e ha una doppia direzione d'adattamento. Le dichiarazioni fanno riferimento a un'istituzione extralinguistica che fornisce le regole costitutive per la realizzazione dell'atto. Sono i casi per eccellenza in cui dire significa fare. Le locuzioni e i verbi che appartengono a questa categoria sono *scomunicare, battezzare, conferire una nomina, dichiarare una guerra*.

Leech (1983) aggiunge un'ulteriore categoria dei verbi rogativi *domandare e indagare* che permettono di circoscrivere un altro tipo di atti illocutori con i quali si indaga lo stato di cose del mondo esterno. Questi atti inducono l'ascoltatore a fornire un bene verbale e rappresentano un sottotipo degli atti direttivi.

Si anticipa che nel corso dell'analisi si verificheranno delle incongruenze nella definizione degli atti linguistici e si scoprirà che alcuni di loro non rientrano pienamente in nessuna delle categorie descritte e risultano ibridi e mutevoli. La tassonomia di Searle perciò non può essere definita solo in base ai criteri semantico-sintattici senza tener presente la prospettiva interpersonale in uno scambio conversazionale.

Sembra opportuno inquadrare la realizzazione degli atti linguistici nell'ottica delle pratiche sociali (per gli approfondimenti sulla cortesia si veda il paragrafo 2.4). La proposta di Leech

(1983) introduce la nozione dello scopo sociale di istaurazione e mantenimento del rispetto reciproco<sup>3</sup> come uno dei criteri per la classificazione degli atti linguistici:

- Atti competitivi: lo scopo illocutorio compete con lo scopo sociale, diventa essenziale calibrare il grado di cortesia (per esempio gli atti direttivi).
- Atti collaborativi: lo scopo illocutorio non riguarda lo scopo sociale (per esempio gli atti rappresentativi).
- Atti conviviali: lo scopo illocutorio coincide con lo scopo sociale e si orienta alla cortesia (per esempio gli atti espressivi).
- Atti conflittivi: lo scopo illocutorio entra in conflitto con lo scopo sociale (per esempio gli atti espressivi orientati a danneggiare la faccia dell'interlocutore).

La riflessione di Leech è fondamentale se si vogliono indagare gli atti linguistici nella dinamica del comportamento socialmente apprezzato.

Un altro punto cruciale di questa riflessione è il fatto che la funzione dell'atto non sempre coincide con la forma linguistica ad esso associato. Nella concezione tradizionale a un determinato tipo sintattico viene associata la sua funzione pragmatica, ad esempio la frase imperativa è un tipo sintattico convenzionale per l'atto direttivo. Tuttavia, molto spesso (l'esempio 3) l'atto illocutorio viene eseguito *indirettamente* tramite l'esecuzione di un altro atto, in questo caso la forza direttiva viene veicolata tramite una frase dichiarativa. Tale discrepanza tra forma e funzione può essere colmata grazie alle inferenze delle implicature conversazionali di cui si parlerà nella prossima sezione.

### 2.3. Principio comunicativo di P. Grice

Alla luce di quanto sopra esposto sembra che la conversazione abbia una natura strumentale, in quanto il parlante usa gli strumenti della lingua per perseguire i propri scopi. Tuttavia, per far sì che le intenzioni del parlante vengano riconosciute dall'interlocutore deve esistere una base di conoscenze condivise e determinate da convenzioni e pratiche regolative. Se si torna a considerare l'esempio 3 ci si pone una domanda: come si riesce a capire cosa è stato inteso? Questa domanda si pone in particolare davanti all'uso degli atti indiretti, come in questo caso, oppure all'uso metaforico (6) *Sei un fulmine!* che può essere letto anche in chiave ironica. Come mai nella pratica comune si è radicata l'impressione che il parlante non dice sempre quello che vuole dire? Grice (1975) ha risposto al quesito con una distinzione fondamentale per gli studi pragmatici tra il significato dell'enunciato (ciò che il parlante dice) e il significato del parlante (ciò che il parlante intende dire). Da questa ripartizione sorge la necessità di considerare l'implicito veicolato e di spiegare il meccanismo con il quale si arriva a interpretare correttamente le intenzioni del parlante. Si ipotizza che la razionalità umana funga da carburante per questo meccanismo il cui funzionamento viene regolato da quattro massime conversazionali.

---

<sup>3</sup> "The social goal of establishing and maintaining comity" (1983: 104).

Lo scambio delle intenzioni risulta efficace se gli interagenti assumono un atteggiamento cooperativo e si attingono a rispettare quanto segue:

- Massima della Quantità: fai un contributo tanto informativo quanto è richiesto e non fare il tuo contributo più informativo di quanto è richiesto;
- Massima della Qualità: non dire ciò che ritieni falso e non dire ciò di cui ti mancano le prove;
- Massima della Relazione: sii pertinente;
- Massima del Modo: sii chiaro e breve, evita ambiguità, sii ordinato.

Malgrado sia stato usato il modo imperativo nella formulazione delle massime esse devono essere lette in chiave descrittiva. Il Principio Cooperativo regola e facilita la fruizione delle intenzioni tra i parlanti che trattano l'interazione come un'attività logica, sensata e fruttuosa. Tuttavia, basti osservare qualsiasi campione del parlato spontaneo per rendersi conto che questo modello comunicativo mostra delle imperfezioni:

- A: Cosa facciamo per cena?
- B: Ci sarà Anna.

A prima vista si attesta la violazione della Massima della Relazione: a una domanda di A che riguarda la preparazione della cena, B riceve una risposta che verte su un altro argomento, quello degli ospiti. Però siccome si ritiene che l'interlocutore B sia una persona pronta per cooperare e per fornire un contributo pertinente, A inferisce il significato in base al contesto e alla sua conoscenza pregressa, quindi può riformulare la risposta come "Anna è vegetariana quindi facciamo qualcosa a base di verdure". Un apparente intralcio viene superato grazie al calcolo dell'implicatura conversazionale che fa leva sulle conoscenze condivise tra gli interlocutori. L'implicatura dunque è ciò che non è stato detto ma che può essere recuperato grazie al processo interpretativo. In questo modo una mancata soddisfazione delle massime di Grice segna la presenza del significato implicito chiamato implicatura conversazionale particolarizzata (Grundy 2000), che è prettamente legata al contesto di proferimento.

L'importanza del contesto viene meno nel caso delle implicature conversazionali generalizzate che non subiscono le reinterpretazioni contestuali, scaturiscono dalla forma del messaggio e si basano sulla presenza tacita delle massime conversazionali. In effetti, se un parlante asserisce "ho tre figli", il rispetto della Massima della Quantità fa pensare che egli abbia precisamente tre figli e non di più o di meno.

Infine, le implicature che non si poggiano sui presupposti contestuali bensì sulle convenzioni d'uso si chiamano implicature convenzionali. Come si evince da un esempio riportato da Caffi (2009: 78), l'uso convenzionale del connettivo "ma" oltre a segnalare la contrapposizione implica anche il significato "contrariamente alle aspettative", come nella frase (7) *Gianna è*

*bella, ma intelligente* che implica che tutte le ragazze belle tendenzialmente sono stupide però contrariamente a quanto pensassimo questa ragazza è anche intelligente. L'esistenza delle implicature convenzionali suscita un gran dibattito sul rapporto tra la semantica e la pragmatica in quanto, ad esempio, il significato pragmatico può essere definito in base al significato semantico non-cancellabile (si vedano gli studi di Moeschler 2007)<sup>4</sup>.

Gli studi di Sperber e Wilson (1993, citato da Bianchi 2003) riducono tutte le massime di Grice all'unica Massima della Pertinenza che tiene conto della realizzazione contestuale di un determinato enunciato in relazione agli interlocutori e si basa sulla capacità cognitiva di metarappresentazione e dello sforzo minimo. Se per Grice la nozione cardine rimane l'intenzione del parlante, la teoria della pertinenza considera le possibili inferenze che l'interlocutore può trarre tramite un processo di arricchimento e disambiguazione contestuale. Questa teoria ha fornito degli spunti interessanti per considerare i processi inferenziali da un punto di vista cognitivo, ad esempio, come avviene nella costruzione dei concetti *ad hoc* in accezione metaforica. Tuttavia, sembra riduttivo adottare solo una di queste visioni ma preme invece applicarle integralmente allo studio conversazionale in cui gli impliciti e i sensi vengono costruiti, negoziati e ridefiniti da entrambi i locutori con un riferimento alle convenzioni sociali, emotive e cognitive.

#### 2.4. Teorie della cortesia

Nel paragrafo precedente si è visto che la razionalità del comportamento umano non può spiegare tutte le dinamiche che si riscontrano in una conversazione faccia a faccia tra due o più persone con i propri scopi, stati ed atteggiamenti emotivi. Fin dall'infanzia i membri più esperti della società insegnano a quelli meno esperti come realizzare la funzione interpersonale senza rischiare di compromettere il rapporto con gli altri. Si parte dalle banalità delle convenzioni sociali tese a instaurare (quando e come salutare una persona), mantenere (ringraziare quando qualcosa è stato offerto) e prolungare (complimentarsi per un successo ottenuto) le relazioni con altre persone. Si formula in tal modo la consapevolezza delle restrizioni sociali del nostro comportamento verbale e non verbale che può essere percepito come cortese, sgarbato, offensivo, conflittuale, impositivo, ecc. Dunque, la cortesia come *folk term* riguarda un costrutto non-tecnico fondato sulla prassi quotidiana di quello che si fa per sembrare educati e simpatici e che deriva "dalla corte" cioè dai modi di comportarsi affabili, gentili e altruisti. Sembra che ci sia un fondo morale della cortesia che determina una norma di benevolenza nei confronti di altri esseri umani. Il galateo in questo senso contiene le regole prescrittive su come agire, ad esempio, quando si comincia a mangiare, si stringe la mano, si cede un posto sull'autobus, ecc. A nostro avviso queste considerazioni se applicate alla lingua portano fuori campo in quanto forniscono una descrizione ambigua del concetto di "buona educazione" e inappropriate rispetto alle innumerevoli e mutevoli situazioni delle interazioni umane. La cortesia linguistica riguarda

---

<sup>4</sup> Ripetibile su <http://reboul.isc.cnrs.fr/Moeschler.pdf>

invece tutto ciò che conta come appropriato non in base alle intuizioni dei parlanti e alle regole prestabilite, ma in base ai parametri scalari di natura socio-emotiva (ad esempio, il potere, la distanza, l'affetto nei rapporti umani, i corrispettivi costi-benefici, obblighi, opzionalità del rapporto). Gli studi sulla pragmatica cercano perciò di sintetizzare la variabilità e confluenza dei vari fattori sulla formulazione linguistica.

#### 2.4.1. Tre approcci allo studio della cortesia

Per poter riportare le riflessioni sulla pragmatica linguistica si segue la proposta di Fraser (1990) che individua tre approcci fondamentali al fenomeno della cortesia linguistica:

1. fondato sulle massime conversazionali (Leech 1983, Lakoff 1973);
2. fondato sul concetto sociologico della faccia (Brown and Levinson 1987);
3. fondato sulla visione contrattuale della conversazione (Fraser 1990).

Nei prossimi paragrafi saranno descritte le corrispettive teorie.

##### 2.4.1.1. Approcci fondati sulle massime conversazionali

Si comincia dal primo modello di Lakoff (1973) che ha ridotto la capacità di produrre gli enunciati appropriati alla presenza delle tre regole di cortesia in aggiunta alle massime di Grice. Secondo Lakoff, la cortesia è una forma del comportamento che riduce la frizione nelle interazioni interpersonali. È interessante notare a questo proposito che il termine inglese *polite* risale etimologicamente al participio passato di *polire* (latino), letteralmente traducibile come “smussare, lucidare”<sup>5</sup>. La rappresentazione della cortesia come un *lubrificante sociale* (Watts 1992: 45) è un'altra lettura metaforica dell'idea di trattare la cortesia come un mezzo per ridurre l'attrito e la conflittualità dei rapporti e per eliminare il disagio reciproco nelle interazioni. Secondo la proposta di Lakoff questo fine è raggiungibile grazie alle tre regole:

1. Non ti impone (marca la distanza nella conversazione formale);
2. Lascia delle alternative (marca la deferenza nella conversazione tra i pari);
3. Fai sentire il tuo interlocutore a proprio agio (marca la fratellanza nella conversazione informale).

Un contributo importante di Lakoff è la visione della cortesia come un pre-requisito per una efficace collaborazione tra gli interagenti che ricollega i fattori sociali (distanza e dominanza sociale) ai fattori linguistici (registro adottato). La studiosa afferma che:

«Politeness usually supersedes: it is considered more important in a conversation to avoid offense than to achieve clarity. This makes sense, since in most informal

---

<sup>5</sup> <http://www.etymonline.com/index.php?term=polite>

conversations, actual communication of important ideas is secondary to merely reaffirming and strengthening relationships» (Lakoff 1973: 297-298).

La cortesia dunque verte sulla considerazione dell'effetto che provoca con le parole pronunciate.

Leech (1983) ipotizza la presenza del principio della cortesia che regola il comportamento socialmente determinato e spiega che molto spesso gli interagenti evitano di comunicare in modo prescritto dalle massime conversazionali per mantenere l'equilibrio delle relazioni interpersonali. L'atteggiamento cortese può essere veicolato con il riferimento a sei massime:

- Massima del Tatto - minimizzare il costo per l'altro, massimizzare il beneficio per l'altro;
- Massima della Generosità - minimizzare il beneficio per sé, massimizzare il costo per sé;
- Massima dell'Approvazione: minimizzare il biasimo dell'altro, massimizzare la lode per l'altro;
- Massima dell'Accordo - minimizzare il disaccordo tra sé e l'altro, massimizzare l'accordo tra sé e l'altro;
- Massima della Modestia - minimizzare l'elogio di sé, massimizzare la critica di sé;
- Massima della Simpatia - minimizzare l'antipatia tra sé e l'altro, massimizzare la simpatia tra sé e l'altro.

Queste massime hanno un carattere universale ma la preferenza di una massima rispetto all'altra può essere spiegata alla luce delle differenze culturali che mettono in rilievo una tendenza rispetto all'altra. Le massime di Leech rappresentano una serie di valori che si dispongono tra il polo positivo e quello negativo, ad esempio, il costo e beneficio, la simpatia e antipatia, l'approvazione e disapprovazione. Di conseguenza, il numero di queste massime potrebbe essere moltiplicato fino a raggiungere un numero indefinito se il criterio utilizzato fosse quello della validità morale delle sue componenti. I fattori in gioco escludono la dimensione socio-affettiva del rapporto tra gli interlocutori e trattano la conversazione come una contrattazione dei benefici di vario genere nel modo meno impositivo possibile. Da questo modello è stato ereditato un tentativo di spiegare alcune tendenze interazionali come un meccanismo di sospensione e attivazione delle massime in base alla loro importanza culturale. Infine questo approccio olistico è stato criticato per l'impossibilità di spiegare la scelta di una particolare strategia oppure la decisione di optare per la rinuncia a una delle massime.

Nella versione aggiornata di Leech (2014) viene ipotizzato un meccanismo che vede le massime come realizzazione specifica del principio generale della Cortesia (*General Strategy of Politeness*). La cortesia viene vista come una strategia del comportamento intenzionale dove i valori positivi vengono attribuiti all'interlocutore (oppure la persona menzionata nel discorso) e quelli negativi spettano al parlante. Non si tratta più di massimizzare oppure minimizzare le



credenze sulla buona condotta bensì di attribuire una valutazione positiva o negativa ad un particolare aspetto della comunicazione che abbia un effetto sempre positivo sull'interlocutore.

#### 2.4.1.2. Approcci fondati sul concetto sociologico della faccia

Se si potesse scegliere una teoria di grande successo nelle ricerche sulla pragmatica transculturale, il modello elaborato da Brown e Levinson (1987) senza dubbio otterrebbe il primo posto nella classifica. Il nocciolo della loro analisi linguistica è il concetto sociologico di “faccia” (Goffmann 1967), cioè l'immagine di sé che un individuo riporta agli altri e cerca di rafforzare oppure proteggere in ogni scambio conversazionale. In ogni interazione quindi si riscontra sia l'intenzione del parlante di perseguire i propri scopi (la natura egocentrica della conversazione) sia la necessità di mantenere stabile il rapporto o quantomeno preservare la propria faccia e quella degli interlocutori (la natura cooperativa della conversazione). La cortesia dunque è chiamata in causa quando viene minacciata la faccia delle persone. Si ipotizza che la minaccia può essere misurata e calcolata in base ai tre fattori sociali:

- La distanza sociale;
- La dominanza sociale;
- Il grado di imposizione.

Si presuppone che la necessità di proteggere la faccia dagli atti minacciosi sia una condizione universale definita appunto dalle variabili sopra elencate. Si vede in seguito in che cosa consistono.

La distanza sociale è un insieme di tratti psicologici e sociali che definisce il rapporto sull'asse orizzontale e implica un certo grado di intimità e di familiarità. Sulla distanza emotiva tra gli interlocutori incidono diversi fattori quali la lunghezza e l'opzionalità della conoscenza, la somiglianza sociale, l'affetto, ecc. Lungo un *continuum* tra gli amici stretti e le persone totalmente sconosciute si dispongono molte possibilità intermedie. La distanza scelta può essere flessibile e particolarmente sensibile ai parametri dell'evento comunicativo. Questa flessibilità garantisce la gestione *ad hoc* del rapporto tra gli interlocutori. La variabile è condizionata dai tratti psicologici, mentre la dominanza sociale viene definita dal grado di potere esercitato.

La dominanza sociale perciò può essere composta da vari tipi di potere: quello coercitivo, legittimo, dell'esperto, di ricompensa e di riferimento (French e Raven 1956 cit. in Spencer-Oatey 2008: 38). Queste due variabili interagiscono all'interno della cornice discorsiva e possono mutare nel corso della stessa conversazione. Preme considerare che la dominanza sociale si dispone in una opposizione binaria (presente o assente) ma pare inconveniente misurare nei termini dicotomici anche la distanza sociale, in quanto essa si colloca sui vari livelli emotivi. Si parte dal presupposto che la dominanza sociale non implichi necessariamente una maggiore distanza sociale. Questi due fattori pur essendo correlati non si sovrappongono. Si

pensi ad esempio a un giovane professore e un suo allievo che hanno un rapporto gerarchico dettato dalle regole istituzionali ma mantengono una bassa distanza sociale per la questione dell'età<sup>6</sup>. La dimensione di superiorità/inferiorità viene definita dai seguenti fattori:

- l'autorità o superiorità sociale (include i tipi di potere specificati da French e Raven);
- la superiorità generazionale, costituita dall'età;
- la superiorità situazionale (una condizione momentanea, es. padrone di casa) (Renzi, Salvi, Cardinaletti 1995: 365).

Le variabili elencate possono essere valorizzate in base ai criteri dipendenti sia dall'ambiente socio-culturale sia dalla percezione soggettiva innescata in un particolare contesto d'interazione relativo ai diritti e obblighi degli interlocutori.

Infine, il grado di imposizione è definito in base al "costo" che paga il parlante mentre proferisce l'atto minaccioso per la faccia. Sono state definite due categorie dell'imposizione che richiedono: a) servizi e b) merce, inclusa quella non materiale (Brown e Levinson 1987: 77). Questa categoria è flessibile poiché le imposizioni sono percepite in modo disomogeneo, a patto che siano incluse le altre coordinate della distanza e della dominanza sociale con i rispettivi diritti e obblighi dei parlanti stipulati nell'ambiente socio-culturale. Inoltre il grado di imposizione pare discutibile in quanto enfatizza l'accento sui diritti e sull'autonomia di ogni individuo nella cultura anglosassone. Le critiche di questo genere sono state espresse nei lavori di alcuni linguisti (Gu 1990, Matsumoto 1988, Wierzbicka 2003). De Marco (2010) ribadisce che lo stesso termine "imposizione" ha delle forti implicazioni culturali. L'imposizione inoltre non è una componente intrinseca di qualsiasi atto linguistico. Ad esempio, non è opportuno parlare del grado di imposizione negli atti conviviali, come nel caso di congratulazioni oppure condoglianze. Il "peso" per l'interlocutore che implica il concetto di imposizione può mutare fino ad assumere una dimensione positiva e diventare un fattore per gli atti che potenziano la faccia, ad esempio, l'offerta di un bene. Inoltre il costo è un valore ben lungi dall'essere del tutto obiettivo e risulta essere soggetto alla valutazione dell'interlocutore con le proprie caratteristiche psicologiche. Pare che il grado di imposizione rappresenti un fattore definibile solo in base alle due categorie precedentemente menzionate.

Una volta misurata una potenziale minaccia si procede a matenere e rafforzare il costrutto sociale della faccia, ossia l'immagine dell'individuo esposta, che si sdoppia in due componenti correlate: la faccia positiva e quella negativa. La faccia positiva corrisponde al desiderio umano di appartenere al gruppo delle persone e di sentirsi valorizzati e voluti, mentre la faccia negativa soddisfa il bisogno umano di preservare lo spazio libero dalle impostazioni e limitazioni altrui. La distinzione tra la faccia positiva e quella negativa è stata ripresa in altri lavori sulla cortesia.

---

<sup>6</sup> Thomas (1995: 192-194) descrive come cambia lo stile conversazionale tra due persone quando loro perseguono diversi scopi interazionali e perciò entrano nei diversi ruoli comunicativi (la conversazione durante un ricevimento e la chiacchierata a un bar tra lo studente e il professore).

Terkourafi (2007) afferma che queste considerazioni si basano sul meccanismo biologico di *approach/withdrawal* inerente alla natura degli esseri umani e che sta alla base della comunicazione emotiva. L'identità sociale e l'identità individuale si fondono insieme e si manifestano in una comunicazione. La cortesia in questo modo va oltre ai modi "cortesi" acquisiti e apprezzati dalla società e arriva a considerare il presupposto dell'agire umano in corrispondenza all'agire altrui.

Anche Bravo (2001, 2005) non si sofferma sul concetto sdoppiato della faccia e analizza piuttosto le due categorie "vuote" di autonomia e affiliazione che corrispondono al desiderio umano di essere visti rispettivamente in qualità di individui e membri sociali. Secondo l'autrice queste categorie vengono riempite con le norme socioculturali della lingua in questione. In effetti, sia il concetto della faccia positiva, sia quello di *approach* oppure di affiliazione possono essere caricati di significati culturalmente specifici, quali la sincerità, la confidenza, l'apprezzamento, ecc. Pur essendo utili al fine di capire il meccanismo psicologico sottostante alla conversazione, questi termini risultano troppo vaghi per poter abbracciare solo i concetti universalmente riconoscibili. Nel suo articolo "Brown & Levinson's face: How it can - and can't - help us to understand interaction across cultures" O'Driscoll (2007) riduce il campo di battaglia solo ai concetti spaziali di *togetherness* and *apartness* e lascia fuori discussione tutti i sensi culturalmente determinati, come la vergogna oppure la stima.

Tornando al paradigma di Brown e Levinson, il loro concetto della faccia come un costrutto socialmente determinato viene impiegato per tener conto di tutti i casi in cui essa si trova in pericolo e necessita di essere mantenuta e salvata. Gli studiosi individuano cinque blocchi di strategie tese a ridurre la minaccia alla faccia dell'interlocutore che viene calcolata in base ai parametri di variazione. Bisogna aggiungere che la loro teoria si focalizza sul livello illocutorio e riguarda la selezione delle strategie per la realizzazione degli atti linguistici, cioè come si agisce in una particolare situazione comunicativa. Ad esempio, se uno studente ha bisogno di chiedere gli appunti ad un compagno del corso egli può:

- Rinunciare alla realizzazione dell'atto.

Si rinuncia alla propria intenzione comunicativa se risulta troppo minacciosa e può mettere a repentaglio il rapporto tra gli interlocutori.

- Proferire l'atto indirettamente, ufficiosamente (*off record*).

L'intenzione comunicativa è nascosta in una forma di messaggio ambiguo; il parlante in tal modo si burla delle massime conversazionali per far nascere gli impliciti (*ho perso la lezione; come sarebbe bello avere gli appunti della scorsa lezione*).

- Proferire l'atto direttamente, ufficialmente (*on record*).

Si proferisce un enunciato in modo corrispondente alle massime conversazionali senza considerare possibili ripercussioni sul rapporto (*mi presti gli appunti?*).

- Proferire l'atto con un'azione riparatrice rivolta alla faccia positiva.

L'intenzione comunicativa viene corredata dagli altri atti comunicativi che pongono l'accento sul terreno comune tra gli interlocutori (*carissimo, avrei bisogno del tuo aiuto*).

- Proferire l'atto con un'azione riparatrice rivolta alla faccia negativa.

Si opta per una mossa comunicativa che ponga l'accento sul bisogno di autonomia e lasci la possibilità di non agire (*so che posso sembrare sfacciata ma non è che mi presteresti degli appunti?*).

Non a caso questo esempio è un atto di richiesta che incrina la libertà di azione di un'altra persona, perciò risulta impositivo. Il paradigma di Brown e Levinson si occupa *in primis* della cortesia linguistica che è funzionale allo scopo di minimizzare la minaccia inerente agli atti linguistici e di applicare le pratiche difensive. Secondo la critica di Wierzbicka (2003) questo approccio sottovaluta la potenzialità dei diversi valori e credenze culturali che definiscono la cortesia. In sostanza le critiche rivolte a Brown e Levinson su questo versante mettono in discussione la loro eccessiva focalizzazione sul principio di non-imposizione. Essa può essere dovuta all'importanza della *privacy* nella cultura anglosassone e quindi si riduce il suo campo di applicazione ove questo concetto non assume un'importanza del valore culturale. È da notare inoltre che i due aspetti della faccia hanno diversi meccanismi di realizzazione. La cortesia negativa si è strutturata con le forme corrispettive all'interno del linguaggio, ad esempio in italiano sono impiegati le costruzioni impersonali, l'imperfettivo di cortesia, il modo condizionale, ecc. La cortesia positiva non ha invece degli aspetti grammaticali ben definiti, bensì risulta essere dettata dall'empatia e rivolta verso le necessità emotive altrui. Nell'elenco delle strategie tese a sostenere la faccia negativa e quella positiva si trovano diversi postulati, dalle considerazioni di tipo grammaticale che riguardano la faccia negativa (usare la negazione, fare delle domande) ai suggerimenti di tipo comportamentale (considerare la reciprocità, prestare attenzione al parlante). L'elenco delle pratiche che incidono sulla (ri)creazione della "maschera sociale" non è definito in modo esaustivo e peraltro rischia di essere riduttivo se basato sulla nozione di faccia sviluppata in un solo ambiente socio-culturale.

La critica maggiore viene lanciata dalle culture orientali, ad esempio in Cina e Giappone la faccia non è una proprietà individuale bensì un costrutto interpersonale che segna l'appartenenza al gruppo sociale. Se la concezione di Brown e Levinson è essenzialmente strategica (Bargiela-Chiappini 2003) e rispecchia il modo di comportamento nelle culture individualistiche<sup>7</sup>, la cortesia nella cultura cinese è sostanzialmente di natura prescrittiva e normativa (Gu 1990). La

---

<sup>7</sup> basato su cinque dimensioni culturali individuate da Hofstede (2010)

cortesia in questa accezione riflette i principi morali e la corrispondenza alle aspettative di rispetto, modestia, cordialità e raffinatezza e quindi si avvicina al sistema di valori. Le studiose giapponesi Ide (1989) e Matsumoto (1988) propongono una divisione tra la cortesia volitiva e il discernimento suggerita dalla necessità di trattare separatamente le scelte opzionali in base allo scopo conversazionale specifico e quelle obbligatorie dettate dalla posizione sociale dei parlanti. Ad esempio, nella lingua giapponese esiste un sistema di suffissi onorifici, quindi le regole di cortesia diventano grammaticali. Tuttavia, come nota Pizziconi (2003: 1488) i suffissi onorifici e i marcatori stilistici hanno la funzione simile alle strategie della cortesia e quindi le scelte del parlante non si limitano alla marcatura sociale e includono anche il calcolo delle variabili contestuali.

Queste osservazioni e critiche innescano una riflessione sulla duplice natura della cortesia linguistica. Ad esempio, Kasper (1990) specifica due tendenze nel definire la cortesia. La prima si focalizza su un insieme di strategie per mantenere un rapporto sano e per evitare i conflitti (teorizzata dai modelli considerati finora); l'altra marca lo status sociale a prescindere dagli scopi comunicativi. Grundy (2000) nota che in ogni cultura da un lato esiste la cortesia strategica che riguarda la gestione della conversazione e le pratiche sociali ed è quindi soggetta alla negoziazione in base agli scopi interazionali. Da un altro lato esiste anche la cortesia sociale (ossia la deferenza), la cui realizzazione linguistica marca lo status del parlante. La deferenza riguarda le variazioni sistematiche del registro e la deissi sociale e può essere studiata all'interno del campo sociolinguistico. La cortesia però diventa un fenomeno pragmatico quando è chiamata in causa per raggiungere un particolare scopo nella conversazione (Thomas 1995) e non tratta le prescrizioni normative. Preme a questo proposito sottolineare che la conoscenza delle formule condizionate dalle proprietà sociolinguistiche non porta alla competenza sociopragmatica che implica il calcolo delle altre variabili riguardanti i ruoli e le relazioni tra i parlanti all'interno di una dinamica conversazionale.

Chiusa questa parentesi terminologica, si torna a considerare un'altra critica promossa per il modello di Brown e Levinson che riguarda un rapporto unilaterale stabilito tra la forma indiretta del messaggio e la cortesia: più l'enunciato è indiretto, più è percepito come cortese. Qui di nuovo si svela la tendenza di attribuire il primato alla cortesia negativa anche se una strategia indiretta può causare fraintendimenti oppure offendere in una situazione di maggiore confidenza. Blum-Kulka (1987) annota che il livello della dirittezza è correlato alla questione gerarchica: più il rapporto è asimmetrico, più indiretto sarà il messaggio. Ogiermann (2009) e Wierzbicka (2003) mettono in dubbio l'universalità di questa affermazione appoggiandosi sugli esempi della lingua russa e polacca dove la forma imperativa del verbo non è esclusiva di un rapporto familiare e simmetrico. L'indirittezza come un mascheramento dei propri scopi lascia inferire il messaggio implicito all'interlocutore e quindi può sembrare uno strumento manipolativo. Sifianou (2001) dopo aver analizzato il fenomeno della cortesia nella società greca è giunta alla conclusione che i messaggi veicolati in modo esplicito sono valorizzati dal punto di vista della cortesia positiva. Quindi la forma indiretta non è un rimedio universale usato a scopo di sembrare

cortesi ma piuttosto uno dei meccanismi della cortesia negativa applicato in modo appropriato in base alla valutazione del ruolo e alla percezione socio-emotiva della situazione.

Ricapitolando, uno dei due aspetti della cortesia può essere valorizzato in un contesto culturale e rimane marginalizzato in un altro. Sempre con il riferimento ai paesi slavi e mediterranei si può individuare la tendenza verso la cortesia positiva mentre nei paesi anglosassoni viene prediletta quella negativa. Nell'immaginario collettivo le pratiche dell'avvicinamento e della considerazione sono percepite come più cortesi rispetto alla manifestazione della riservatezza e reticenza.

Questa sezione si chiude con una puntualizzazione terminologica di Scollon e Scollon (1983) che propongono di raggruppare le strategie della cortesia positiva sotto il termine ombrello della "cortesia della solidarietà", che afferma l'esistenza di un terreno comune tra gli interlocutori; e quelle della cortesia negativa all'interno del gruppo della "cortesia della deferenza", che afferma l'esistenza di una distanza tra gli interlocutori. Il tipo di cortesia applicata dipende dal rapporto del potere e della distanza instaurato tra gli interlocutori. Se nel rapporto simmetrico vige solo una delle cortesie, in quello asimmetrico i parlanti fanno delle scelte basate sulla loro posizione sulla scala gerarchica.

Tutto sommato, sebbene il modello di Brown e Levinson possa mostrare delle imperfezioni rimane un quadro interpretativo valido per le ricerche transculturali in quanto si fonda sui presupposti biologici, cognitivi e sociali universalmente condivisi.

#### 2.4.1.3. Approcci fondati sulla natura contrattuale della conversazione.

Seguendo la divisione di Fraser (1990) si arriva all'ultimo modello del contratto conversazionale proposto da Fraser e Nolen (1981). Si riprende l'idea della conversazione come pratica sociale che dovrebbe essere preservata dalla conflittualità. I diritti e obblighi dei parlanti sono stabiliti lungo diverse dimensioni:

1. convenzionale (presa di turno, volume di voce);
2. istituzionale (dettate dalle istituzioni sociali);
3. situazionale (una valutazione reciproca del ruolo, status e autorità dei parlanti);
4. storica (le interazioni precedenti tra i parlanti concreti).

Secondo questo modello il termine cortesia può essere sostituito dall'appropriatezza soggetta ad un continuo mutamento in base alla valutazione soggettiva dei parlanti coinvolti nella conversazione. Secondo l'autore la visione normativa della cortesia dovrebbe essere respinta in favore di quella contrattuale (Fraser 1990: 234). Anche se questa teoria offre uno spunto teorico interessante non è applicabile alla ricerca empirica per il suo carattere astratto e impreciso (Thomas 1995: 177). Su questa linea di ragionamento si muove anche Watts (2003) che propone una distinzione tra il comportamento cortese e quello diplomatico (*politic behaviour*) come "linguistic behaviour which is perceived to be appropriate to the social constraints of the ongoing

interaction” (Locher e Watts 2005: 17). In altre parole, il comportamento diplomatico rappresenta la ricerca dello stato di equilibrio nelle relazioni umane scosse da una mancanza di rispetto e di responsabilità. Il cosiddetto stato di equilibrio viene percepito come tale grazie alla presenza tacita delle norme sociali e morali e quindi viene anticipato nella conversazione. Se il comportamento diplomatico non risulta marcato e assicura uno stabile sviluppo del rapporto, il comportamento cortese è positivamente marcato in quanto rappresenta un rafforzamento dell’*io* rispetto all’*altro*. Si ipotizza che la cortesia priva della sua forza riparatoria non viene comunicata e quindi regolata dalle massime della cortesia ma viene piuttosto anticipata tramite le reciproche aspettative dei parlanti nell’accordo con la Massima di Pertinenza di Sperber e Wilson (Jary 1998).

Dunque, sia la proposta di Fraser sia quella di Watts convergono in una visione della cortesia in termini di un contratto stipulato dai parlanti in base ai loro bisogni, obblighi, scopi e prerogative; basterebbe fare un minore sforzo cognitivo per percepire le corrispettive posizioni.

#### 2.4.1.4. Sviluppi successivi

Pare opportuno concludere questa rassegna con altre teorie poco applicate nel campo delle ricerche empiriche ma non prive di punti di forza.

Spencer-Oatey e Jiang (2003) aggregano tre prospettive della cortesia sopra descritte e ipotizzano l’esistenza dei principi sociopragmatici interazionali (SIPs).

Questi principi possono regolare le basiche motivazioni umane che influenzano la produzione e interpretazione dei messaggi: bisogni della faccia, doveri e diritti reciproci (inclusa la considerazione dei costi e benefici) e il perseguimento dello scopo conversazionale. La scelta delle strategie non è condizionata solo dalle variabili immediate, come il potere e la distanza sociale, ma è ricavabile dai principi di natura razionale (raggiungimento dello scopo), di natura emotiva (considerazione della faccia) e di natura socio-istituzionale (diritti e obblighi dei parlanti). Un punto forte di questo modello è il suo carattere olistico che tiene conto dei vari fattori contestuali e individua i principi di secondo ordine (a grandi linee corrispondono alle scale di Leech) che riflettono le scelte convenzionali e culturalmente determinate:

- Dirittezza/indirittezza;
- Cordialità/riservatezza;
- Modestia/approvazione;
- Routine/creatività.

Arndt e Janney (1985) spostano la loro attenzione dalle forme linguistiche e convenzioni sociali alle persone in carne e ossa come fattore determinante della cortesia. Il rapporto umano è contraddistinto dal tratto di emotività che presuppone uno scambio di atteggiamenti, emozioni e altri stati affettivi. La cortesia perciò riguarda l’intento del comportamento umano di creare

l'armonia con un'altra persona, di fornire sostegno e di cooperare senza provocare delle offese. Questo aspetto non è legato alle variabili sociali ma piuttosto alla natura empatica dell'essere umano. Da un altro lato esiste la cortesia sociale che ha un carattere regolativo e serve per facilitare lo sviluppo delle pratiche conversazionali, ad esempio, come segnalare lo status del parlante, cominciare e terminare la conversazione, ecc. Si ribadisce a questo proposito il fatto che l'interazione con altre persone non è solo un'attività orientata a degli obiettivi ma anche un modo di mantenere e promuovere un rapporto interpersonale. Si veda a questo proposito il concetto di mitigazione nel paragrafo 2.4.4.

Infine, Axia (1996: 76) conduce un'analisi del livello motivazionale della cortesia e arriva alla conclusione che essa nasce dalla fonte affettiva primaria, cioè dal nostro desiderio e dalla capacità di provare affetto per le altre persone. Il parlante ha bisogno di avere una facoltà metacognitiva per poter intuire lo stato mentale dell'altro, inclusi i suoi sentimenti e le sue aspirazioni.

In questo paragrafo è stato dimostrato che la cortesia si orienta verso il raggiungimento dello scopo in modo efficace e appropriato al contesto ed è capace allo stesso modo di promuovere, mantenere e incoraggiare un rapporto umano. Per non limitare la rassegna solo alle teorie del mondo anglosassone con una sporadica critica promossa dagli altri ambiti socio-culturali si propone un quadro interpretativo della cortesia nel contesto russo.

#### 2.4.2. Fenomeno della cortesia nella Russia

Il termine *vežlivost'* che denota la cortesia in russo è derivato dal verbo *vedat'* (sapere) quindi etimologicamente cortese e sapiente in russo appartengono allo stesso campo semantico. Essere cortese in questa accezione vuol dire comportarsi in modo ragionevole.

Oggigiorno la definizione della cortesia linguistica proposta da Formanovskaja (2002) comporta l'uso delle strategie semantiche e sintattiche che trasmettono i concetti di rispetto, riverenza, galanteria, educazione, compitezza, ecc. La sua visione della cortesia è affine al concetto cinese della cortesia sostanzialmente prescrittiva per la sua natura che stabilisce i ruoli dei parlanti (Gu cit. in Eelen 2001: 9-10, Ide cit. in Pizziconi 2003: 1476). I fenomeni della cortesia si realizzano tramite gli atti linguistici conviviali (saluto, ringraziamento, complimento) che trasmettono l'accordo sociale, perciò la cortesia riguarda solo l'uso degli atti intrinsecamente cortesi. Tuttavia, preme ribadire che le funzioni cerimoniali vengono stabilite non solo a seconda delle regole socio-culturali ma anche in base alla valutazione continua dei ruoli dei partecipanti nello scambio comunicativo, quindi questa visione ritualistica risulta essere riduttiva.

Zemskaja (1997) sembra invece sviluppare una proposta concordante con quella di Leech secondo la quale le regole della conversazione razionale e efficace vengono sospese in favore della cortesia per garantire lo *status quo* dei rapporti sociali. In particolare, la studiosa introduce un termine *implicitnaja kategorija kommunikativno-pragmatičeskogo charaktera* 'la categoria



implicita di natura comunicativo-pragmatica'. Questo costrutto include tutte le regole del galateo verbale e la scelta della deissi sociale quindi diventa affine alla categoria del discernimento proposto da Ide (1989). Si prenda in considerazione il fatto che questa categoria è strettamente legata al contesto politico, economico e sociale nel suo continuo mutamento. Questa considerazione apre una parentesi importante in quanto introduce la presenza degli altri fattori decisivi oltre a quelli culturali diffusamente chiamati in causa. Questi fattori raggruppati insieme si realizzano in una forma dell'ideologia che rappresenta un costrutto sovrastante alla cultura popolare. Per questa ragione nella letteratura scientifica russa il termine "culturale" è intercambiabile con quello "nazionale" in quanto l'Unione Sovietica ha lasciato una traccia imprescindibile che *in primis* ha influenzato lo stile comunicativo e le norme sociali a loro sottostanti. La studiosa russa propone una carrellata eclettica dei fenomeni linguistici e paralinguistici associati comunemente alla percezione della cortesia. Sulla scia di Leech, nella fattispecie, introduce alcune massime di cortesia che regolano la conversazione e i ruoli tra i parlanti (l'appropriatezza, la modestia, la dirittezza), individua la scortesia come scopo comunicativo, l'uso referenziale ironico e non adeguato, la protezione dello spazio personale, accenna alla stratificazione diastratica della cortesia (le norme della cortesia popolare e la cortesia standard), alla deissi sociale, alla scelta della parola offensiva nell'atto comunicativo. La sua descrizione della cortesia parte dalle intuizioni su un presunto comportamento scortese ma non produce un quadro operativo per spiegare le scelte dei parlanti.

La tendenza di fondere il fenomeno della cortesia con la deferenza si può rintracciare nel lavoro di Krongauz (2004) che parla del galateo linguistico e con riferimento a Balakaj (2002) include:

- in senso molto ampio: le norme e regole del comportamento linguistico con *la positività emotiva*;
- in senso ampio: il sistema delle formule linguistiche prescritte e prestabilite dalla società per effettuare le funzioni comunicative;
- in senso stretto: il campo funzionale-semantico della cortesia che agisce tramite gli atti di saluto, ringraziamento, scusa, consiglio, suggerimento, accordo, complimento, condoglianze e stabilisce e mantiene un rapporto cortese, ufficiale oppure cordiale.

Il galateo linguistico detta le regole che a loro volta generano le formule di cortesia ("unità di galateo") e ne stipula la scelta in base ai vari parametri. Si nota tuttavia che una maggior teorizzazione riceve una dimensione affettiva della cortesia che coincide a grandi linee con la cortesia positiva (Brown e Levinson 1987) oppure con la cortesia della solidarietà (Scollon e Scollon 1983) che viene realizzata tramite le formule prestabilite e prescritte dalla società.

L'impronta ideologica nelle riflessioni degli studiosi russi può essere resa evidente con il riferimento al lavoro di Vološinov (1980) che si intitola "Il linguaggio come pratica sociale". L'interpretazione del significato da parte dell'interlocutore è limitata alla decodifica dei segni ideologici che si trasmettono attraverso il contesto verbale e il contesto extraverbale, anch'esso

permeato da una valutazione spazio-temporale dei parlanti (1980: 10). In questa prospettiva il locutore può realizzarsi nell'atto di parlare soltanto basandosi sull'Io collettivo, il noi. La classe dei lavoratori ad esempio si situa all'interno di questa categoria che non presuppone la rivalutazione o negoziazione dei ruoli sociali. Si è sviluppato un linguaggio che scinde dalla superficialità dei giochi rituali della cortesia diffusi nella classe borghese e perciò visti in luce negativa. La standardizzazione del linguaggio ha influenzato i movimenti puristi che hanno fatto strada alla branca della linguistica intitolata "la cultura del linguaggio" che studia l'appropriatezza sociale delle espressioni linguistiche. Questa impostazione teorica predilige l'approccio prescrittivo che tuttora influenza la concezione della cortesia linguistica. La cortesia stessa diventa uno strumento di inclusione e esclusione sociale e in altre parole l'ideologia sovietica ha sradicato l'orientamento della cortesia verso l'individuo (Rathmayr 2003: 34). A questo proposito bisogna sottolineare che la dicotomia *noi-altri* ha un significato ponderoso nella definizione del profilo socio-culturale russo e in particolare nella percezione della cortesia come fattore cruciale per determinare la dominanza sociale.

La *perestrojka* ha risuscitato i tentativi di imporre una concezione positiva della cortesia. I cambiamenti politici, economici e sociali che ne conseguono hanno rivalutato l'importanza dell'individuo e hanno permesso l'applicazione dei parametri descritti da Brown e Levinson. In effetti, negli ultimi decenni questa teoria è stata adottata come modello di riferimento nei lavori dei linguisti russi tantoché si comincia a parlare della cortesia russa rinnovata (Rathmayr 2008). Lei (1996: 24) propone una seguente definizione del galateo linguistico che mette in piena vista l'accordo con le teorie della cortesia legate alla concezione della faccia e delle possibili minacce: "Il galateo è una specie di stabilizzatore nei rapporti quotidiani che permette di comunicare con le persone con uno status sociale diverso senza minacciare la propria stima".

Anche più aperta alla considerazione delle teorie occidentali Larina (2003) con l'intento di mettere in rilievo le strategie comunicative regolate dalla cortesia propone la seguente definizione:

«una categoria culturalmente specifica che include il sistema delle strategie ritualizzate del comportamento verbale e non verbale mirante alla comunicazione armonica e non conflittuale che comporta il rispetto delle norme convenzionali negli scambi comunicativi» (Larina 2003: 17).

In poche parole la cortesia riguarda le tattiche che servono ad evitare di compromettere il rapporto tra gli interlocutori e di provocare una drastica riconsiderazione dei ruoli sociali. Il fatto molto importante che la cortesia nei lavori più recenti dei linguisti diviene meno prescrittiva e più strategica.

Come si può ben immaginare, tale fusione della visione essenzialista della "cultura del linguaggio" e la scoperta di una dimensione interpersonale fa sì che la formulazione degli atti linguistici sia ancora definita in base al galateo. Questo tratto è visibile soprattutto nei manuali

per gli stranieri che insegnano a usare gli atti linguistici conviviali come una dimostrazione del “galateo del linguaggio” (Akišina, Formanovskaja 1983). Tuttavia, come nota giustamente Axia (1996), la cortesia non può essere ricondotta a regole convenzionali di “buona educazione” ma richiede l’attenzione e sensibilità nei confronti di altre persone, dei loro scopi e atteggiamenti. Se la cortesia negativa induce il rispetto, la cortesia positiva presuppone la capacità e volontà di immedesimarsi in un’altra persona per agire in corrispondenza ai suoi sentimenti e bisogni. Questa rassegna dimostra la mancanza di consapevolezza degli aspetti negoziabili e mutevoli della conversazione che rendono la rigidità dell’approccio prescrittivo inadeguata.

#### 2.4.3. Fenomeno della cortesia nella società contemporanea

Dopo aver messo in rassegna i quadri teorici più importanti e aver esaminato il fenomeno della cortesia nell’ambito accademico russo, ora si passa a considerare brevemente i recenti sviluppi sulla cortesia linguistica che dovrebbero essere tenuti in considerazione.

L’orientamento alla logica del mercato e del consumismo ha rivelato la dimensione egocentrica della persona e ha chiaramente spostato l’accento da “noi” come collettivo omogeneo con una normativa prestabilita e tramandata da rispettare all’“io” creatore e attore in uno spazio interattivo. Questa presa di coscienza ha permesso una legittima entrata dell’approccio postmoderno della cortesia che si focalizza sulla natura eterogenea della cultura e sugli aspetti dinamici dell’identità sociale (Ogiermann 2009: 18). Nella modernità liquida (Bauman 2000) la cortesia, la sua percezione e realizzazione viene costruita e negoziata nel corso della conversazione. La conversazione stessa diventa un’attività che protegge le persone le une dalle altre (corrisponde alla famigerata faccia negativa) ma che consente loro di godere la reciproca compagnia (faccia positiva). La cortesia è percepita come “una capacità di interagire con gli estranei senza imputar loro la condizione di estranei e senza cercare di convincerli ad abbandonare in parte o in toto i tratti che ne fanno estranei” (Bauman 2000: 116).

Le teorie postmoderne hanno accolto tutte le questioni irrisolte dalle teorie precedenti. In primo luogo vengono banditi tutti i tentativi di formulare una teoria universale della cortesia. In secondo luogo, si mettono in dubbio tutti gli elementi sui quali si appoggiano le teorie precedentemente discusse. Lo stesso termine “cortesia” risulta essere semanticamente vago e perciò ingannevole. Si torna al concetto hoffmanniano della faccia negoziabile nel corso della conversazione piuttosto che vista come un costrutto assegnato *a priori*.

Questo approccio pare piuttosto allettante in quanto tiene conto dei fenomeni socio-politici in corso e permette un’agevole ridefinizione del campo della ricerca, dal singolo atto linguistico in isolamento alla sequenza conversazionale dove vige una piena considerazione dei ruoli dei parlanti e delle dinamiche dell’interazione. Tuttavia, tale approccio teorico è privo di uno sbocco pratico in quanto non fornisce una soluzione operativa secondo la quale si possa rintracciare la realizzazione e la percezione della cortesia. Se si assume che la cortesia è una proprietà emergente nel corso della conversazione, allora non rimane nessun materiale per le pratiche

dell'insegnamento (Bella, Sifianou, Tzanne 2015). La presente ricerca perciò non prevede una mera osservazione di fenomeni sfuggevoli per la quale non esiste una solida base teorica.

Il compito delicato di mantenere l'equilibrio dell'accordo, di portare avanti i propri scopi e di realizzare un'intenzione comunicativa emerge nella prospettiva più ampia dell'interazione verbale. Un approccio empirico che si basa sulla raccolta dei dati reali è uno dei modi migliori per cogliere gli aspetti interazionali e per seguire la negoziazione del significato all'interno di uno scambio conversazionale.

#### 2.4.4. Mitigazione

Si evince dall'analisi della cortesia che il suo campo di applicazione viene definito in base ai bisogni strumentali (l'intenzione veicolata e inferita) e ai bisogni relazionali (la gestione delle distanze emotive). La mitigazione è una categoria che ingloba sia la dimensione cognitiva sia quella emotiva senza soffermarsi solamente sui fattori sociolinguistici. Secondo Caffi (2007) la pragmatica potrebbe essere un terreno perfetto per una felice convergenza della linguistica e della psicologia che non sia limitata alla questione della cortesia strategica basata sulla nozione della faccia. In effetti, se si confina il concetto della faccia solo ai termini spaziali dell'avvicinamento e allontanamento rimangono tagliati fuori tanti "principi di secondo ordine" come sono stati individuati da Spencer-Oatey e Jiang (2003), ad esempio, i valori della cordialità o della compassione oppure la correlazione tra la cortesia e l'indirittura. Nella teoria degli atti linguistici la condizione di sincerità ipotizzata da Searle (1968) dimostra la debolezza terminologica in quanto svela solo l'intenzione del parlante di compiere l'atto linguistico ma non riguarda le sfumature di questo impegno, ad esempio, quando si sceglie un modo indiretto o ambiguo di veicolare la forza illocutoria. Come nota Huebler (1987), Grice interpreta la nozione di sincerità solo nei termini di onestà che appunto non può essere misurata e ridotta ad una scala. Sarebbe più corretto interpretare la sincerità come un grado di coinvolgimento emotivo poiché l'intenzione di comunicare non è legata solo alla questione di razionalità ma rispecchia anche la motivazione dell'individuo. Il modo di formulare l'enunciato contiene l'atteggiamento del parlante non considerato dalle classiche teorie sulla cortesia che vedono gli essere umani come portatori di maschere oppure macchine razionali che calcolano i costi e benefici. Non si tratta solo di ridurre l'imposizione provocata dall'atto minaccioso ma anche di evitare gli altri rischi interazionali sorti durante la manifestazione dell'intenzione comunicativa. L'idea cardine di questa riflessione è il meccanismo della riduzione della responsabilità, la cui esistenza è confermata dagli studi nell'ambito della comunicazione psichiatrica. In tal senso, la mitigazione potrebbe essere definita come una categoria chiamata in causa per calibrare il grado dell'impegno emotivo realizzato sul livello proposizionale, interpersonale e interazionale:

- La mitigazione incentrata sul livello locutorio è vista come vaghezza (*bushes*);
- La mitigazione incentrata sul livello illocutorio è vista come indirittura (*hedges*);
- La mitigazione incentrata sull'*origo* deittica dell'enunciato è vista come riduzione della responsabilità (*shields*).

Questo modo di formulare le intenzioni lascia più spazio all'interlocutore per definire la forza illocutoria e un effetto perlocutorio subito mentre il lavoro del parlante presuppone un'intelligenza emotiva. Non si tratta solo di riparare i danni della faccia ma di considerare un possibile impatto emotivo provocato dal modo di formulare l'intenzione comunicativa. Il termine mitigazione è stato applicato alla ricerca sulla pragmatica transculturale (Blum-Kulka et al. 1989, Barron 2003, Trosborg 1995) come un sinonimo di attenuazione, che occupa una posizione sia interna sia esterna rispetto all'atto linguistico. Si usa questo termine in modo complementare alla nozione della cortesia che tenga conto dell'origine psico-emotiva della comunicazione.

#### 2.4.5. Riflessioni conclusive

Una conclusione importante che si potrebbe trarre dall'analisi presentata è quella di non limitare la logica della cortesia al dominio sociolinguistico. Altrimenti si accentua la fossilizzazione del comportamento ritualizzato visto come un modello ideale che rispecchia i valori moralistici. È stato dimostrato che la scelta della strategia cortese dipende sia dal calcolo delle variabili relativamente stabili quali il rapporto gerarchico e l'età sia dal contesto situazionale, dallo stato emotivo dei parlanti e dalla loro distanza affettiva. Inoltre la motivazione e la decisione di agire in concordanza alle norme di cortesia presuppone una capacità di valutazione della situazione extralinguistica, la capacità cognitiva di identificarsi con un'altra persona e di considerare i suoi scopi e sentimenti. La cortesia non è solo una questione di tatto ma anche di comprensione dei bisogni e dei sentimenti altrui che non può essere ricondotta alla manifestazione del galateo linguistico. La cortesia infine potrebbe avere un suo sbocco "manipolativo", in quanto agevola la realizzazione degli scopi comunicativi se viene ostacolata da un problema sociale del tipo relazionale. Poiché si tratta di un fenomeno complesso ancorato alle convenzioni sociali, culturali e linguistiche indubbiamente rappresenta una sfida per l'apprendimento della lingua.

### 3. Descrizione del lavoro

Il capitolo 3 illustra il piano di lavoro in quanto fornisce le spiegazioni metodologiche, descrive la scelta del metodo e dei partecipanti, discute obiettivi e possibili limiti della ricerca.

#### 3.1. Metodo di raccolta dati

Al fine della ricerca è stato deciso di applicare il metodo di raccolta dati *Discourse Completion Task* (DCT) che permette di raccogliere le formule e strategie applicate dagli apprendenti per realizzare un atto linguistico. Un DCT classico mette a disposizione una breve descrizione della situazione per contestualizzare l'atto linguistico da sollecitare e fornisce un'informazione sufficiente per capire il rapporto instaurato tra gli interlocutori. I soggetti sono invitati a completare un dialogo con un turno mancante oppure a fornire una risposta verbale a seconda dell'atto linguistico in questione. Uno dei sistemi di codificazione dei dati ricevuti più diffuso è stato applicato per la *Cross-Cultural Speech Act Realization Project* (CCSARP) realizzato da Blum-Kulka nel 1989 per indagare la realizzazione delle richieste e scuse da parte dei nativi e non nativi nei diversi paesi con l'ambizione di formulare i principi universali che trasmettono la cortesia (Blum-Kulka, House, Kasper 1989). Il suo contributo ha fornito una solida base metodologica per contestualizzare l'atto linguistico da elicitare che prevede la manipolazione dei fattori esterni e interni alla situazione comunicativa e prende in considerazione le possibili divergenze culturali (Blum-Kulka, House, Kasper 1989: 273). Tuttavia, questo metodo di raccolta dati è solo uno dei tanti applicati nell'ambito della pragmatica transculturale come, ad esempio, i *role-play* oppure le registrazioni del parlato spontaneo. Pare necessario riportare alcuni aspetti positivi e negativi del DCT rispetto ad altri metodi sperimentali descritti nella letteratura (adattato da Beebe e Cummings 1996, Varghese e Billmyer 1996, Trosborg 1995, Rose e Kasper 2002, Barron 2003).

Il DCT riceve una valutazione positiva in quanto:

- permette di raccogliere i dati che riguardano il comportamento difficile da osservare nelle situazioni spontanee in un breve periodo con una manipolazione dei fattori contestuali;
- permette di svolgere uno studio longitudinale;
- rileva le strategie simili ai dati raccolti dai *role-play*;
- rileva il sapere pragmatico acquisito con un focus sulla conoscenza dichiarativa e non su quella procedurale;
- risulta adatto per l'analisi degli atti linguistici isolati;
- permette di individuare le strategie per effettuare un atto linguistico e organizzare un repertorio delle formule applicate;

- indaga il modo stereotipato e canonico per realizzare gli atti linguistici;
- permette di capire quanto sia adeguata la scelta in considerazione dei fattori situazionali e contestuali;
- diminuisce il carico cognitivo e l'ansia che possono sorgere in una conversazione spontanea;
- rappresenta un modo autentico di veicolare i messaggi orali in un canale scritto messo in diffusione dal parlato mediato tramite SMS, *Messenger*, *Whatsapp*, *Telegram*, ecc. che riproducono molti elementi del discorso orale.

Si registra da un altro lato che il DCT:

- non prevede l'attestazione dei fattori che riguardano la dinamica conversazionale;
- esclude lo studio sulle strategie di *code-switching* e *code-mixing*, sui segnali discorsivi, sulle false partenze, sugli elementi prosodici e su tutte le pratiche relative alla gestione della conversazione e anche sulle caratteristiche generali del parlato;
- svaluta in certa misura la dimensione psicologica e i fattori affettivo-emotivi che definiscono il tono e il contenuto;
- cattura solo una coppia dei turni che delimita la capacità creativa e spinge a operare le formule prestabilite;
- condiziona i soggetti che copiano il contenuto espresso nella descrizione del compito nella loro risposta;
- non rappresenta una conversazione spontanea e sollecita l'uso delle strategie più comunemente usate.

Riassumendo, il DCT consente ai ricercatori di raccogliere grandi quantità di dati in un breve periodo di tempo con la possibilità di modulare le variabili sociali per la sollecitazione degli atti linguistici. Il materiale raccolto può essere sottoposto alla descrizione sia dal punto di vista quantitativo sia qualitativo. Questo strumento però non è adatto per raccogliere le informazioni sugli aspetti interazionali della conversazione e riflette solo la conoscenza dichiarativa degli apprendenti.

Nella letteratura si distinguono quattro tipi di DCT (Barron 2003):

1. Nel dialogo da ricostruire è incluso il primo turno del parlante e una sua risposta;
2. Le risposte del presunto interlocutore non sono fornite quindi il soggetto è invitato a ricostruire tutto lo scambio conversazionale e a rispondere anche al posto dell'interlocutore mancante. Questo modello permette di rintracciare la sequenza dei turni e di scoprire gli aspetti della gestione conversazionale;

3. Una risposta aperta che invita a scrivere una descrizione di ciò che il parlante ritiene opportuno dire in una data situazione;
4. Una risposta aperta simile alla precedente ma in cui il parlante può esimersi dal dare una risposta verbale.

Rispetto alle situazioni formulate per il CCSARP e al modo convenzionale di completare il DCT sono state adattate le seguenti modifiche:

- a) Il soggetto non completa il turno al posto di qualcun altro. Si ha la necessità di avere una risposta *autentica* e non una riflessione sulla risposta presuntamene *tipica* per escludere le possibili incongruenze tra l'ipotesi del parlante che riguarda il comportamento verbale altrui e i dati reali;
- b) In alcune situazioni ove possibile è stata omessa la replica dell'interlocutore come una possibile risposta immaginata dal ricercatore per sollecitare lo svolgimento del dialogo. Si tiene presente che oltre a essere piuttosto arbitrario questo contributo può impedire di avere una percezione spontanea sulle variabili contestuali che incidono sulla scelta della strategia. Si mantiene in questo caso l'ancoraggio al contesto fornito. Lo studio di Rose (1992) che ha paragonato le risposte dei soggetti con e senza la presenza del *rejoinder* non ha rilevato delle differenze significativi. L'autrice giunge però alla conclusione che questo esito può essere dovuto alla specificità della lingua inglese, quindi in un altro contesto linguistico la sollecitazione dei dati con la presenza del presunto interlocutore può essere percepita in maniera diversa (Rose 1992: 59);
- c) La descrizione delle situazioni comprende più dettagli possibili relativi al *setting* fisico, variabili della distanza e dominanza sociale con l'intento di inglobare una prospettiva affettivo-emotiva.

### 3.2. Partecipanti allo studio

Nel periodo ottobre-dicembre 2015 il test è stato sottoposto alla compilazione da:

- 10 parlanti non nativi di madrelingua russa, dottorandi/studenti universitari, che hanno avuto un apprendimento di tipo formale (corso di italiano per stranieri organizzato dal Centro Linguistico dell'Ateneo di Padova di durata semestrale, livello B1/B2 e C1) e hanno soggiornato in Italia per almeno 6 mesi;
- 10 parlanti madrelingua italiani, studenti/lavoratori residenti nella regione Veneto;
- 10 studenti/lavoratori parlanti russo residenti nella città di Kaliningrad, Russia.

Tutti i parlanti sono di sesso femminile a parte un parlante non nativo e un parlante italiano e appartengono ad una fascia d'età compresa tra i 20 e i 32 anni. Tutti i partecipanti hanno



concesso il trattamento e la citazione dei dati ricevuti nella tesi di dottorato a patto che venga mantenuto l'anonimato. Lo scopo della ricerca non è stato specificato.

La compilazione del questionario è stata effettuata per via telematica per i parlanti russi senza la presenza fisica della sottoscritta. Tutti i soggetti hanno ricevuto un file docx. del questionario che veniva compilato e rispedito tramite la mail.

Lo stesso procedimento è stato adottato per i parlanti nativi di italiano salvo il caso in cui il questionario veniva distribuito stampato e di conseguenza compilato a mano.

La compilazione del questionario da parte dei parlanti non nativi di italiano è stata preceduta da un colloquio informale durante il quale si raccoglievano delle informazioni riguardanti l'esperienza di formazione, la durata del soggiorno e lo scopo della permanenza. Si è prestata attenzione al fatto che le persone non consultassero dei parlanti più esperti oppure dei dizionari.

Tutti i parlanti non hanno ricevuto delle istruzioni particolari oltre alla richiesta di scrivere una risposta opportuna per le situazioni presentate che è stata specificata nel questionario. È stata lasciata la possibilità di non rispondere alle situazioni ritenute poco plausibili.

### 3.3. Scelta degli atti linguistici

Nel questionario sono state inserite 30 situazioni che sollecitano cinque atti linguistici: richiesta, protesta, scusa, risposta al complimento e ringraziamento. Viene preso in considerazione il fatto che l'assenza di studi contrastivi tra l'italiano e il russo ha consentito una maggior libertà di scelta in quanto tutti gli atti comunicativi ricorrenti nella vita quotidiana possono diventare oggetto della ricerca. In linea di principio si adotta il ragionamento di Leech (1983: 2014) che mette a fuoco l'interesse di indagare quanto lo scopo illocutorio entri in relazione con lo scopo sociale. In tal modo si escludono dall'analisi pragmatica transculturale gli atti rappresentativi e dichiarativi poiché non risultano rilevanti dal punto di vista del lavoro interpersonale e non sono condizionati dalle variabili sociali. Gli atti espressivi suscitano invece un particolare interesse in quanto sono fondati sulla sincerità del parlante ma allo stesso tempo chiamano in causa la cortesia, cioè dimostrano un intreccio tra i tratti personali e il ruolo sociale. Va da sé infine che gli atti direttivi in quanto anche conflittuali rappresentano una fonte preziosa per indagare le dinamiche della cortesia. Si prendono, dunque, in considerazione solo gli atti linguistici ritenuti da Leech *politeness-sensitive* (2014: 180).

Per inquadrare gli atti illocutori nella prospettiva più ampia delle funzioni linguistiche si può riprendere il modello glottodidattico proposto da Balboni (2012). Gli atti linguistici scelti per l'analisi conseguono uno scopo interpersonale e regolativo-strumentale quindi risultano inscindibili per una comunicazione a due sensi in cui le intenzioni del parlante inevitabilmente vengono influenzate dall'interlocutore. Come ha notato Leech (1983: 105):

«Hence, in considering polite and impolite behaviour, we may confine our attention mainly to competitive and convivial illocutions, with their corresponding categories of negative and positive politeness».

Un altro vantaggio degli atti linguistici scelti per l'analisi è la loro vasta occorrenza nelle situazioni quotidiane e quindi una maggior importanza per l'analisi nell'ambito della pragmatica transculturale e la successiva applicazione nelle pratiche di insegnamento.

#### 3.4. Situazioni del questionario e procedura di analisi

Sono state proposte cinque situazioni per ciascun atto linguistico che contengono delle informazioni non solo sul bisogno comunicativo ma anche sul ruolo dei partecipanti, ovvero il loro rapporto gerarchico (P) e la distanza sociale (D). Per le situazioni che sollecitano il ringraziamento si è pensato di proporre dieci situazioni in quanto alcune lasciavano la possibilità di rispondere con un rifiuto, un altro atto linguistico da prendere in considerazione. Le combinazioni sono le seguenti: D (+) P (-); D (+) P (+); D (-) P (+); D (-) P (-). Si è deciso, dunque, di inserire due situazioni con la combinazione D (+) P (-) in cui viene modificata la variabile della distanza. Mentre la variabile del potere potrebbe essere vista come una combinazione bipolare e istituzionalmente dettata, la distanza sociale è una variabile scalare che dipende dalla valutazione soggettiva del rapporto.

Tutte le situazioni rappresentano gli archetipi del comportamento quotidiano e si aspetta che siano frequenti nella vita dei giovani studenti. Alcune situazioni sono state prese e elaborate dagli studi sulla pragmatica transculturale (Blum-Kulka et al. 1989, Barron 2003, Trosborg 1995, Pomerantz 1978) oppure ipotizzate grazie all'esperienza personale.

Sono stati analizzati 300 output per ogni gruppo di parlanti con un totale di 900 risposte consultabili nell'appendice. Le risposte dei parlanti russi sono corredate dalla traduzione. Il questionario completo è consultabile nell'appendice 1 mentre le situazioni proposte sono presentate nei corrispettivi capitoli.

La definizione delle strategie per la realizzazione degli atti linguistici e la terminologia scelta sono fondate sulla ricerca nell'ambito della pragmatica transculturale che permette di verificare l'esistenza dei *pattern* generici del comportamento linguistico. La classificazione segue il criterio pragmatico che definisce ogni strategia in termini strumentali e permette di verificare il piano d'azione che gli apprendenti mettono in atto. Blum-Kulka e Olshtain (1984: 200) offrono la nozione di *head act*, qui tradotta come atto testa, mentre Edmondson e House (1981: 46) introducono quella di *supportive move*, qui tradotta come mossa di sostegno. L'atto testa, dunque, trasmette la forza illocutoria e costituisce il suo nucleo, mentre la mossa di sostegno anticipa oppure motiva l'atto testa a favore dell'efficacia comunicativa e dei valori della cortesia. L'atto testa si realizza tramite una formula performativa chiamata da Searle (1969: 62) *illocutionary force indicating device* 'il dispositivo indicatore della forza illocutoria' che contiene delle proprietà semantiche riconoscibili da un determinato gruppo dei parlanti come un

modo convenzionale di eseguire un atto. Tutte le mosse di sostegno a loro volta sono soggette a rispettare un criterio semantico secondo il quale ogni locuzione può avere una forza illocutoria pertinente allo scopo comunicativo. In questo lavoro si presentano sia le strategie tese a veicolare la forza illocutoria dell'atto testa sia quelle che si realizzano tramite le mosse di sostegno.

Lo sbocco quantitativo della ricerca permette di identificare la distribuzione delle strategie rilevate che sono espresse nei numeri di occorrenza dato il numero basso dei partecipanti.

L'analisi qualitativa delle strategie e delle formule linguistiche utilizzate da parte dei parlanti non nativi consente di rintracciare l'uniformità delle loro risposte alle risposte dei parlanti nativi oltre ad avere il quadro delle problematiche generiche.

Tutti gli esempi sono riportati nella loro forma originale. Le risposte dei russofoni sono state traslitterate secondo la norma ISO 9 e sono state tradotte in italiano. Dopo ogni esempio tra parentesi è stata indicata la posizione nelle tabelle 27-32 per i dati dei non nativi (NN) e il numero ordinale della situazione per i dati dei nativi italiani (ItN) e russofoni (RuN).

### 3.5. Obiettivi della ricerca

In primo luogo, in una prospettiva pragmalinguistica si prevede di:

- raccogliere il repertorio delle strategie per la realizzazione degli atti linguistici;
- definire un repertorio del linguaggio formulaico di cui si servono i parlanti;
- analizzare i meccanismi di modificazione e mitigazione della forza illocutoria.

In secondo luogo, in una prospettiva sociopragmatica si pensa di:

- indagare in che misura diverse variabili contestuali incidano sulla scelta della strategia.

L'analisi delle dimensioni pragmalinguistica e sociopragmatica avviene in una prospettiva:

- transculturale – la realizzazione degli atti linguistici da parte dei parlanti nativi di russo e di italiano;
- interlinguistica - l'interfaccia pragmatica dell'interlingua dell'apprendente russofono.

Più specificamente, in una prospettiva transculturale si prefigge lo scopo di:

- valutare quanto siano diverse le strategie nel trasmettere lo scopo comunicativo e nel veicolare la forza illocutoria in due contesti socioculturali diversi;
- analizzare in base alle risposte dei parlanti nativi quali meccanismi di modificazione siano universali e culturalmente specifici;
- commentare le scelte dei parlanti dal punto di vista della cortesia linguistica.

Infine, in una prospettiva interlinguistica si prevede di:

- analizzare l'interlingua degli apprendenti per scoprire quanto si allontanano e si avvicinano alla norma individuata nella L1 e L2;
- ipotizzare l'esistenza del fenomeno del *transfer* sul livello pragmalinguistico.

Il capitolo 9 riporta la ricerca dal campo pragmatico al campo glottodidattico e permette di:

- anticipare le fonti delle possibili incongruenze sul livello pragmatico;
- proporre un percorso didattico incentrato sull'insegnamento degli atti linguistici utilizzando i dati ricevuti.

### 3.6. Limiti degli studi e futura ricerca

Sono state rilevate le seguenti insufficienze dello studio:

- La limitata raccolta dei dati. È stata analizzata l'interlingua di 10 parlanti non nativi in confronto alle risposte fornite da 10 parlanti nativi di ciascun gruppo. Non si possono di certo fare delle generalizzazioni valutative del comportamento linguistico in base a un bacino di dati di queste dimensioni. Tuttavia, questa ricerca costituisce un punto di partenza per una ricerca più ampia in quanto fornisce gli strumenti di analisi qualitativa e le coordinate di paragone.
- Una mancata fase di sperimentazione estesa in classe. L'efficienza del percorso didattico incentrato sugli atti linguistici non viene verificata in classe con diversi gruppi di apprendenti e si appoggia solo sulle riflessioni teoriche e su una serie di incontri formativi con due apprendenti russofone.

Vista la presenza di questi punti deboli si aspira a continuare la ricerca sia nel campo della pragmatica transculturale sia nel campo della glottodidattica.

#### 4. Richiesta

Questo capitolo si prefigge lo scopo di presentare le strategie della richiesta e di analizzare la loro distribuzione tra i tre gruppi dei parlanti. Dopo aver fornito un riassunto degli studi precedenti, si passa a formulare una griglia delle strategie per la formulazione degli atti testa e delle mosse di sostegno. In seguito viene riportata l'analisi del repertorio pragmalinguistico con la focalizzazione sugli atti testa, sulle mosse di sostegno, sulla prospettiva dei parlanti e sulla modificazione grammaticale e lessicale. Infine viene presentata l'analisi dell'interlingua degli apprendenti a confronto con le risposte dei parlanti nativi seguita dalla conclusione.

##### 4.1. Premessa e quadro teorico

Secondo la classificazione degli atti linguistici proposta da Searle (1976: 11) la richiesta rientra nel gruppo degli atti direttivi, ossia quelli orientati ad ottenere beneficio dalle azioni future dell'interlocutore. La condizione di sincerità è quella del desiderio mentre il contenuto proposizionale specifica la futura azione da compiere.

Le condizioni di felicità dell'atto illocutorio di richiesta sono le seguenti (Benincà et al. 1977: 505):

1. P non può (o non vuole fare) A.
2. P ritiene che:
  - I sia capace di fare A,
  - Non ha già fatto e non sta facendo A,
  - I possa fare A (cioè non abbia impedimenti esterni),
  - I non abbia deciso di fare e non farà A indipendentemente dalla richiesta,
  - I accetti e non abbia motivi per non fare A.
3. P vuole o ha un motivo perché I faccia A.

L'azione che l'interlocutore intende a realizzare può essere di natura verbale e non verbale collocata nei diversi livelli sulla scala di costi-benefici per l'interlocutore. Una fornitura dei beni verbali richiede meno sforzo e tempo rispetto alla concessione di beni e servizi materiali e rappresenta un sottotipo della richiesta lessicalizzata in italiano come domanda. Alcuni autori come Goldschmidt (1998) e Saeli (2016) ipotizzano un eventuale sottotipo della richiesta di favore con una minore forza coercitiva e maggiore attesa di complicità presupposta da una delle condizioni di felicità. La complicità intrinseca pone maggior rilievo sulla cortesia positiva e quindi l'imposizione risulta meno penosa per l'interlocutore a patto che la formulazione della richiesta sia stata modificata anche nel rispetto della faccia negativa. La disponibilità dell'oggetto della richiesta influenza la forza direttiva in base alla concordanza con le norme e variabili sociali.

Secondo il modello di Brown e Levinson (1987) la richiesta è un atto minaccioso per la faccia per eccellenza<sup>8</sup> che nasce dal desiderio del parlante di indurre l'ascoltatore a fare qualcosa. In base alla stima del potenziale rischio il parlante sceglie come realizzare l'atto in modo diretto e indiretto con una mossa riparatrice rivolta alla salvaguardia della faccia positiva e negativa. Tuttavia, il tentativo del parlante di costringere l'interlocutore a eseguire un atto può avere diverse ripercussioni sul grado di imposizione se basato non solo sulla sua volontà ma anche sull'autorità dettata dalle norme. Per una corretta analisi dell'atto di richiesta si ha bisogno di considerare i seguenti fattori:

- 1) Il livello di dirittezza degli atti testa;
- 2) La prospettiva dei parlanti.

### *Livello di dirittezza*

Sono stati analizzati gli atti testa con i quali si può realizzare la richiesta contrassegnati da un indicatore della forza secondo la proposta di CCSARP, il più grande progetto mirato alla raccolta dei dati cross-culturali riguardanti la realizzazione linguistica delle richieste e scuse nelle diverse lingue. In questo studio vengono identificati tre livelli di esplicitzza/dirittezza che ci si aspetta universalmente dalle strategie di richiesta, determinati dai fattori contestuali e dal grado di imposizione (basato su Blum-Kulka e Olshtain 1984):

- a. l'atto linguistico è considerato diretto se ottenuto tramite un tipo sintattico congruente, in questo caso si tratta del tipo iussivo della frase contenente un verbo all'imperativo oppure verbi performativi (*chiedere*).
- b. l'atto linguistico è considerato indiretto se la sua realizzazione si basa sulle condizioni contestuali convenzionali per una data lingua e se viene formulato senza la menzione dell'esecutore. Ad esempio, una domanda sull'abilità di eseguire una certa azione fa sorgere la dualità pragmatica al livello dell'enunciato, che può essere interpretato letteralmente oppure come un pre-requisito per la richiesta. Questo modo convenzionale e routinizzato richiede un minimo sforzo inferenziale e la sua interpretazione è altamente prevedibile (Ervin-Tripp 1976: 52).
- c. l'atto linguistico è considerato indiretto e non-convenzionale se la sua forza viene inferita grazie agli indizi contestuali oppure a un riferimento parziale alla condizione di realizzazione dell'atto. Si attesta la presenza della vaghezza pragmatica dovuta alla necessità di inferire le implicature conversazionali.

---

<sup>8</sup> "Requests are central to Brown and Levinson's politeness theory and the most frequently studied speech act in cross-cultural and interlanguage pragmatics" (Ogiermann 2009: 190).

Le strategie legate al diverso grado di esplicitezza nel veicolare la forza illocutoria della richiesta saranno riportate nel paragrafo 4.3.

### *Prospettiva dei parlanti*

La richiesta può incidere sulla forza illocutoria dell'enunciato se: (Blum-Kulka e House 1989):

- È orientata al parlante, che enfatizza il suo ruolo di recipiente e beneficiario;
- È orientata all'interlocutore, che mette in rilievo la centralità dell'ultimo per la realizzazione della richiesta;
- È orientata a entrambi, che contiene un "noi" inclusivo e implica una pseudo-partecipazione e condivisione della responsabilità (Ervin-Tripp 1976: 48);
- Non menziona i partecipanti coinvolti, opzione che permette di evitare un riferimento esplicito all'agente e deresponsabilizza entrambe le parti. Come nota Perelmutter (2010: 3218), la riduzione della responsabilità è una strategia prominente per la salvaguardia della faccia negativa nell'atto di effettuare e ricevere una richiesta.

#### 4.2. Situazioni per il DCT

Le situazioni per la compilazione del DCT sono state prese in prestito dallo studio di CCSARP con alcune modifiche contenutistiche. È stato aggiunto il valore della distanza sociale per la situazione "appunti" per poterla contrapporre alla situazione "passaggio", che si differenzia solo per il costo dell'oggetto richiesto. È stata inoltre inclusa la situazione "annuncio" per poter ritracciare la particolarità della richiesta dei beni verbali.

##### Situazione 1 "appunti" (D+, P-)

Hai saltato una lezione importante e adesso hai bisogno degli appunti. Non hai ancora conosciuto personalmente nessuno che frequenti le lezioni di questo professore. Ti sembra di aver visto un paio di volte uno studente che adesso noti in aula. Gli dici:

- \_\_\_\_\_

##### Situazione 2 "passaggio" (D+, P-)

Di solito per tornare a casa prendi l'autobus. Stasera quando esci dall'università vedi alcuni ragazzi che vivono in un condominio accanto. Stanno per partire in una macchina. Per avere un passaggio dici loro:

- \_\_\_\_\_

##### Situazione 3 "annuncio" (D+, P+)

Stai cercando un lavoro per la stagione estiva. Su internet vedi un annuncio che ti ispira, si tratta di un lavoro di cameriere part-time in un bar. Vorresti sapere le ulteriori informazioni e chiami il numero indicato. Quando ti hanno risposto dici:

- \_\_\_\_\_

Situazione 4 “cucina” (D-, P-)

Ieri sera non eri a casa quando il tuo coinquilino ha fatto una cena con degli amici. Avevano fatto tardi e la mattina hai trovato la cucina piuttosto sporca. Dopo mezz’ora si alza il tuo coinquilino. Gli dici:

- \_\_\_\_\_

Situazione 5 “scadenza” (D-, P+)

Il tuo relatore ha messo la data di scadenza per la consegna della tesi alla prossima settimana. Hai avuto diversi imprevisti e non riesci a rispettare i termini. Gli dici:

- \_\_\_\_\_

### 4.3. Griglia delle strategie

#### 4.3.1. Atti testa

Sono state individuate le seguenti strategie in base alla loro convenzionalità nel veicolare la forza illocutoria. Gli esempi, ove possibile, sono tratti dal nostro corpus dei parlanti nativi d’italiano. La denominazione delle strategie risale allo studio di CCSARP e prende come spunto lo studio di Nuzzo (2007).

Il primo gruppo delle strategie è la realizzazione diretta dell’atto la cui forza illocutoria è deducibile direttamente dalla struttura sintattica e dal contenuto semantico dell’enunciato.

#### *Ordine*

Il modo verbale imperativo determina la forza illocutoria della richiesta e diventa un modo prototipico di fare una richiesta non mitigata:

(1) *Uberi, požalujsta, za soboj na kuchne* (RuN, sit. 4).

Pulisci, per favore, la cucina dopo aver sporcato.

#### *Performativa*

La frase trasmette la forza illocutoria tramite un verbo performativo:

(2) \*Ti prego pulire la cucina (NN, 4a).



### *Performativa mitigata:*

Il verbo performativo è corredato dai verbi esprimenti intenzione oppure dai verbi modali epistemicici:

(3) Le volevo chiedere se è possibile avere una proroga (ItN, sit. 5).

Il secondo gruppo riguarda gli atti indiretti convenzionali la cui proposizione specifica è una delle condizioni preparatorie per la sua realizzazione.

### *Conferma*

La frase contiene un verbo al modo indicativo che lessicalizza l'azione richiesta e implica una certezza del suo compimento dimostrandola come se fosse già avvenuta, quindi risulta più perentoria rispetto alle corrispettive iussive:

(4) La cucina la pulisci tu? (ItN, sit. 4).

(5) Non è che mi date uno strappo a casa? (ItN, sit. 2).

### *Desiderio*

L'azione richiesta è espressa nei termini di un desiderio oppure una necessità, sovente tramite un verbo modale con un valore epistemico:

(6) Vorrei avere delle informazioni circa l'annuncio per il lavoro di cameriere part-time (ItN, sit. 2).

### *Obbligo*

Un'azione richiesta è espressa nei termini di un dovere tramite un verbo modale con un valore deontico:

(7) Dopo bisognerà mettere in ordine (ItN, sit. 4).

### *Verifica delle condizioni preparatorie (abilità)*

La frase contiene un riferimento alla condizione preparatoria per la fattibilità di una richiesta che può includere l'abilità a seconda delle convenzioni usate per una certa lingua:

(8) Non è che potresti passarmi degli appunti? (ItN, sit. 1).

Questa strategia rappresenta un ottimo compromesso tra l'essere indiretti e la convenzionalità che permette di soddisfare la Massima del Modo (sii chiaro) e la Massima del Tatto (ridurre il costo per l'interlocutore).

Il terzo gruppo degli atti diretti non convenzionali contiene tutta la gamma degli enunciati che fanno leva sulle implicature conversazionali nella loro codifica.

### *Indizio*

L'intento illocutorio non è immediatamente derivabile dalla locuzione che contiene le precondizioni per la fattibilità dell'atto. A differenza delle strategie precedenti gli indizi non si esprimono con i mezzi convenzionali, perciò richiedono uno sforzo inferenziale maggiore:

(9) Avete fatto un po' di casino ieri sera, eh? (ItN, sit. 4).

#### 4.3.2. Mosse di sostegno

In seguito verranno elencate le mosse di sostegno individuate nel corpus dei dati, che costituiscono una cornice di preparazione e supporto all'atto testa.

### *Motivo per la richiesta*

Una richiesta può essere corredata da una giustificazione esplicita da parte del parlante, che riguarda la sua necessità di ricorrere all'atto di richiedere. Essa rappresenta una strategia della cortesia positiva tesa a instaurare un rapporto cooperativo tra i parlanti. Può essere utilizzata come una strategia della cortesia negativa che non dà per scontata la volontà dell'interlocutore di esibire l'atto richiesto ma propone piuttosto una spiegazione oggettiva per legittimarlo:

(10) Temo di non riuscire a terminare in tempo (ItN, sit. 5).

### *Minimizzazione di imposizione*

La richiesta è un atto manipolativo con il quale il parlante tenta di condizionare e cambiare la futura condotta dell'interlocutore. Per attenuare la responsabilità di quest'ultimo il parlante mostra un segno di riconoscimento per la sconvenienza, diminuisce i costi dell'azione richiesta e fissa un limite dell'imposizione:

(11) Ciao ragazzi! Per caso potrei scroccarvi un passaggio fino a casa, se siete di strada?  
(ItN, sit. 3).

### *Atto preparatorio*

L'atto preparatorio serve sia per accertarsi delle condizioni giuste per poter effettuare la richiesta, sia per preparare l'interlocutore a una futura imposizione:

(12) Tu frequenti il corso X? (ItN, sit. 1).

### *Scusa*

Con la scusa si esprime rincrescimento per la necessità di imporre un'azione. Non svolge solo la funzione fática di richiamare l'attenzione, ma veicola anche un sentimento di rammarico sfruttando diverse strategie (ad esempio, l'espressione di dispiacere e la richiesta di perdono):

(13) Professoressa *mi scusi* avrei bisogno di ulteriore tempo per ultimare la tesi (ItN, sit. 5).

(14) Professore, *sono desolata*, ma devo per forza chiedere la proroga per la consegna della tesi (ItN, sit. 5).

### *Pre-richiesta*

Il parlante preannuncia la necessità di ricorrere a una richiesta di favore e prepara l'interlocutore per un atto impositivo:

(15) *Vorrei chiederti un favore*: mi mostreresti, se puoi, gli appunti della scorsa lezione? (ItN, sit. 1).

Lo studio sulle richieste di favore (Saeli 2016) mostra alcune somiglianze dal punto di vista funzionale con la classificazione qui proposta in quanto si possono individuare le mosse che “preparano il terreno” e spiegano il motivo per l'imposizione (*pre-favour*) e le mosse tese a veicolare la forza illocutoria direttiva (*favour*) con la presenza (*conditional*) e assenza (*non-conditional*) dei diversi mitigatori semantici e sintattici.

### *Promessa di rimedio*

La richiesta viene controbilanciata da una promessa di assumere un atteggiamento rimediale:

(16) Certamente è una cosa reciproca (ItN, sit. 1).

Poiché la richiesta rappresenta un atto che mette l'interlocutore sotto imposizione e necessita di una sua collaborazione, oltre alla scelta della strategia principale si applicano le tecniche manipolative chiamate in causa per la salvaguardia del rapporto tramite la modificazione. I modificatori sono gli elementi che risultano grammaticalmente oppure semanticamente opzionali, ma che hanno una funzione pragmatica nel contesto in cui appaiono.

Una richiesta modificata può mitigare oppure aggravare la sua forza illocutoria in base alla necessità dettata dai diritti e dai ruoli dei parlanti. Si raggiunge in tal modo un compromesso tra l'efficacia nel perseguire lo scopo illo- e perlocutorio e la gestione del rapporto interpersonale. La modificazione può essere interna e esterna (Blum-Kulka et al. 1989, Barron 2003, Hassal 2001, Trosborg 1995). Come modificatori interni della forza illocutoria possono valere i mezzi morfosintattici che alterano la struttura grammaticale dell'enunciato, e i mezzi lessicali che vengono aggiunti senza cambiare il contenuto proposizionale. L'atto testa inoltre può essere corredato dalle mosse di sostegno funzionali alla sua appropriatezza, cortesia e efficacia.

## 4.4. Analisi pragmlinguistica delle strategie

### 4.4.1. Atti testa

Come ci dimostra il grafico 1, l'ordine è stato usato esclusivamente dai parlanti nativi di russo, ma solo nelle situazioni in cui gli interlocutori si conoscono. Sembra che in tal modo sia stata confermata l'ipotesi di Wierzbicka (2003) e Larina (2003) che assegnano un valore culturale di sincerità e cooperazione in funzione alla forza direttiva. L'assenza dei modificatori e la prevalenza della Massima della Maniera si spiega con la cortesia di solidarietà creata in una situazione con un rapporto simmetrico, come nel caso della situazione "cucina" (Scollon e Scollon 1995: 45):

(17) *Požalujsta, uberi za soboj* (RuN, sit. 4).

Pulisci dopo aver sporcato, per favore.

Questo dato è confermato anche dallo studio di Ogiermann (2009: 198) sulle richieste in russo, che nota però la marginalità degli ordini (35% di occorrenze) rispetto agli altri modi di richiedere. Il ricorso a questa strategia nella situazione 4 può essere giustificato da un mancato adempimento alle regole di casa<sup>9</sup>. In questa situazione i parlanti attribuiscono più peso ai loro corrispettivi doveri e obblighi per poter avere il successo comunicativo e ottenere un'azione desiderata a scapito della salvaguardia della faccia. Si può affermare che l'efficacia dello scopo comunicativo e il calcolo dei doveri reciproci, oltre alla condivisione di responsabilità, incidono sulla dirittezza dell'enunciato prima ancora di far entrare in gioco il valore culturale di sincerità che rimane astratto e poco utile a scopo d'indagine. Si è rilevato anche che l'uso degli atti indiretti non convenzionali è circoscritto alle situazioni con un alto grado di familiarità che permettono la fruizione dei messaggi impliciti senza bisogno di rivalutare i ruoli sociali:

(18) E questo casino chi lo mette in ordine? (ItN, sit. 4).

Tuttavia, la violazione della Massima della Relazione e della Maniera che porta ai messaggi poco pertinenti e ambigui è in funzione della cortesia negativa, che lascia inferire la forza direttiva all'interlocutore. Si nota in questo caso che lo stesso aspetto di dirittezza-indirittezza può assumere le interpretazioni differenti in base allo scopo della situazione comunicativa.

Passando alle strategie più comunemente usate da tutti i gruppi di parlanti, si attesta un notevole impiego della verifica delle condizioni preparatorie, che specifica l'abilità oppure la disponibilità per effettuare l'atto in questione. Essa è stata codificata come un atto indiretto di richiedere nelle lingue studiate, ma anche in un vasto campione delle lingue indoeuropee e asiatiche (Mills 1992, Blum-Kulka e House 1989, le Pair 1996, Felix-Brasdefer 2005, Ogiermann 2009, Woodfield 2008, Fukushima 1996). Questa strategia diventa la più diffusa tra i parlanti non nativi (22 occorrenze) che evitano di usare la forma imperativa non mitigata mostrandosi sensibili al contesto d'appartenenza. È da notare però che anche i parlanti di russo applicano questa strategia per tutte le situazioni (20 occorrenze).

---

<sup>9</sup> Un parlante italiano lo esplicita in una frase dichiarativa *Le sai le regole di casa*.

La tendenza a usare il performativo (quattro occorrenze) e il performativo mitigato (quattro occorrenze) rappresenta invece un tratto interlinguistico:

(19) \*Ti prego pulire la cucina (NN, 4a).

(20) \*Posso chiederti a prendere gli appunti? (NN, 1c).

In questo caso la chiarezza del contenuto proposizionale permette di evitare l'ambivalenza del significato e il pericolo di fraintendimento, ma rappresenta un errore sociopragmatico. In italiano i verbi performativi *chiedere* oppure *pregare* veicolano una maggior forza illocutoria negli atti direttivi basata sull'esercizio di potere (comando, ordine), e quindi non rientrano nell'uso convenzionale delle richieste non condizionate da un'alta incidenza del fattore gerarchico, almeno così risulta dai nostri dati ricevuti. La loro versione mitigata ulteriormente modificata tende a segnalare la deferenza nei confronti dell'interlocutore. Una richiesta con il verbo performativo *prosit'* in russo esprime in entrambi i casi un'insistenza legittimata dal diritto di potere morale, sociale oppure legale proveniente dall'interlocutore<sup>10</sup>.

Il riferimento all'obbligo e alla necessità viene riservato solo alle situazioni con le circostanze attenuanti che permettono di ottenere facilmente una licenza per effettuare la richiesta. In questo studio si tratta della situazione "cucina", nella quale il parlante chiede una riparazione che ripristinerebbe il corso regolare del rapporto. Questa richiesta è affine ad una protesta, in quanto scaturisce non solo dal bisogno personale del parlante, come nel caso di avere una proroga della tesi oppure un passaggio a casa, ma fa riferimento anche all'evento sgradevole da lui subito. L'appello alla norma e alle convenzioni sociali spiega seppur la minore presenza di questa strategia:

(21) Buondi, dopo bisognerà mettere in ordine (ItN, sit. 4).

È stato già notato in precedenza che nel proferire una richiesta il parlante esegue un calcolo dei costi e benefici per valutare il rischio per la faccia. Se per ottenere un risultato tangibile delle azioni si impiega più tempo e fatica, la richiesta di informazione esige un minimo sforzo da parte dell'interlocutore. Questo è il primo motivo per cui la richiesta di informazione nella situazione "annuncio" contiene l'espressione del desiderio del parlante per il beneficio che spetta all'interlocutore. Inoltre, una richiesta delle informazioni per via telefonica è una procedura altamente routinizzata, con esito piuttosto prevedibile e che rende possibile l'impiego degli indizi contestuali. Sovente i parlanti nativi (cinque occorrenze su dieci) spiegano solo il motivo della telefonata senza esplicitare la richiesta:

(22) Buongiorno, chiamo per via dell'annuncio in internet! (ItN, sit. 3).

(23) Buongiorno, chiamo in riferimento al vostro annuncio su internet per il posto di cameriere (ItN, sit. 3).

---

<sup>10</sup> Qui siamo costretti a contestare l'esempio riportato da Flowerdew *I'm asking you to look at my work* (1988: 77). Secondo l'autore uno studente russo può rivolgersi all'insegnante con questo enunciato senza sembrare sfacciato. A nostro parere questa richiesta performativa sembra poco cortese vista la posizione sottomessa dello studente.

Sebbene la forza illocutoria dell'enunciato sia quella direttiva, i parlanti passano subito alle domande pertinenti allo scopo della telefonata, che indagano sulle condizioni preparatorie (ad esempio, se il posto è ancora disponibile). Un minimo valore di imposizione limita la mitigazione solo al condizionale del verbo *volere* e esclude la presenza delle mosse di sostegno. I parlanti non nativi divergono dalla produzione dei parlanti nativi per la loro esplicitezza, in quanto dimostrano una scarsa conoscenza delle formule di routine usate per gli scambi telefonici:

(24) Buongiorno, vorrei fare qualche domanda sul lavoro di cameriere part-time che ho visto in un annuncio su Internet (NN, 3f).

Una strategia di conferma la cui forza direttiva è deducibile dal significato semantico della locuzione è un modo indiretto convenzionale di chiedere in una situazione che fa leva su una disponibilità scontata dell'interlocutore e, quindi, presuppone un alto grado di fiducia. Superficialmente è un atto rappresentativo che contiene le condizioni di felicità dei direttivi, cioè il desiderio del parlante che avvenga un'azione futura a suo beneficio:

(25) Mi daresti un passaggio? (ItN, sit. 2).

(26) Ragazzi non è che mi date uno strappo a casa? (ItN, sit. 2).

(27) *Privet, pomoeš posudu posle včerašnego* (RuN, sit. 2).

Ciao, laverai i piatti dopo quello di ieri.

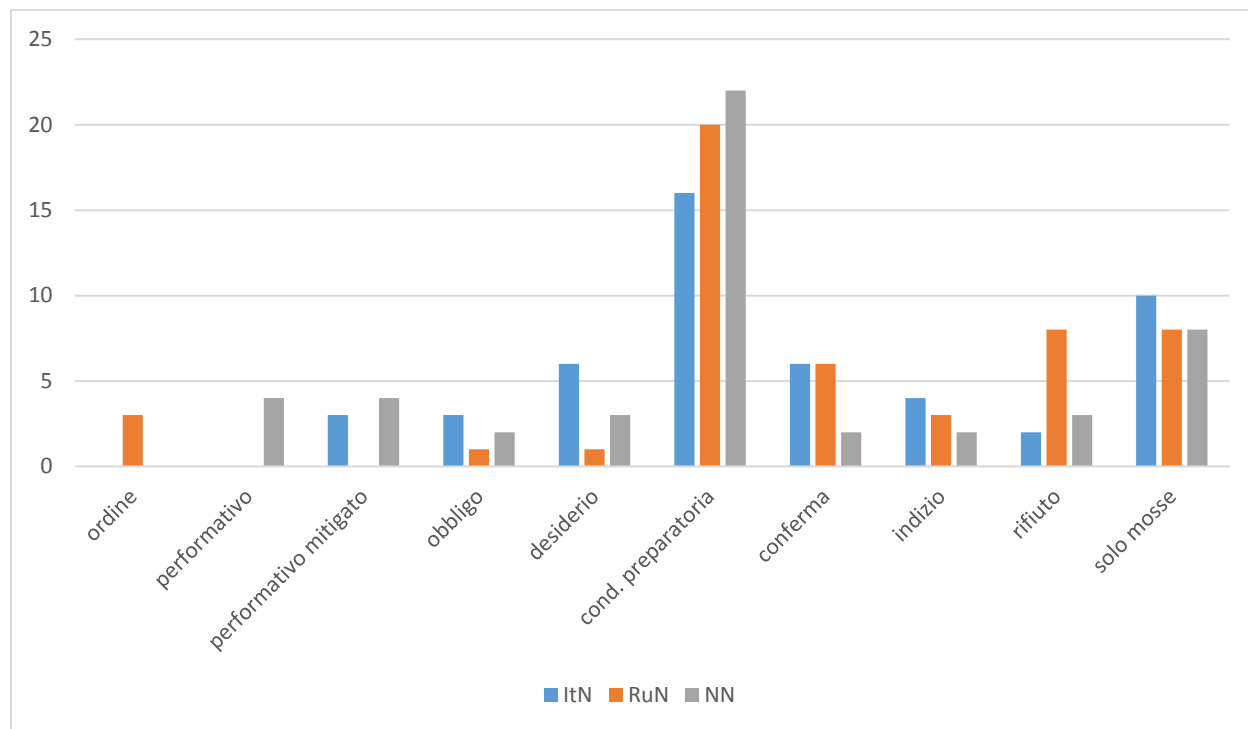
Malgrado questa strategia risulti ricorrente in russo e in italiano (sei occorrenze), è stata usata solo due volte dal parlante non nativo causa la complessità della sua modificazione sintattica, che in italiano può includere la negazione della frase scissa e il modo condizionale del verbo. La sua versione non modificata è usata dai parlanti russofoni (quattro occorrenze) che tendono a rappresentare un evento desiderato come se fosse già avvenuto e quindi risultano più impositivi proferendo le parole che cambiano il mondo nei termini di Searle (1976).

Infine, il rifiuto di effettuare la richiesta rappresenta una strategia di fuga se il rischio di perdere la faccia è percepito come elevato. Ad esempio, i parlanti di russo cinque volte su dieci rinunciano ad una richiesta di passaggio per salvare la faccia dell'interlocutore davanti ad un possibile rifiuto e non forniscono una risposta. Questo non accade con i parlanti non nativi, che non hanno sfruttato la possibilità di rinunciare a proferire l'atto.

Come è stato già accennato, soprattutto per la situazione "annuncio" i parlanti scelgono le mosse di sostegno senza fornire l'atto testa. Questa tendenza si spiega con il fatto che l'atto in questione esula dalla prospettiva di un'interazione faccia a faccia e quindi è regolata dalle modalità della conversazione telefonica dove si opta per una chiarezza dell'esposizione. Per questo motivo viene impiegata l'espressione del desiderio che non compromette la faccia dei parlanti, non attestata, tuttavia, nelle risposte dei parlanti russofoni.

Per quanto riguarda la situazione “appunti” l’atto preparatorio e il motivo chiamano per la maggior collaborazione con l’interlocutore e mettono in rilievo il valore della cortesia positiva senza esplicitare la forza illocutoria tramite l’atto testa. L’atto preparatorio appare anche nella situazione “passaggio” per cui si nota una certa occorrenza dell’impiego delle mosse di sostegno a scapito degli atti testa (Grafico 1). Per un’analisi più approfondita delle mosse di sostegno si veda il paragrafo successivo.

Grafico 1. Atti testa delle richieste



#### 4.4.2. Mosse di sostegno

In questa parte saranno analizzate le mosse di sostegno che motivano e spiegano la ragione per la richiesta e ne alleggeriscono il peso d’imposizione (grafico 2). Nel focus della nostra attenzione non rientrano i convenevoli di apertura del turno, che però assicurano l’efficacia del canale informativo e istaurano un rapporto con l’interlocutore. È da notare che i parlanti russi si presentano quando interagiscono con i pari nella situazione 1 (sei occorrenze), mentre i parlanti nativi d’italiano aprono il loro turno con l’atto di scusa per l’intrusione. La tendenza di avvicinamento all’interlocutore tramite uno scambio delle informazioni personali non è stata riscontrata nel comportamento dei parlanti non nativi (con l’eccezione di un parlante), che non si presentano all’interlocutore e si limitano ad un saluto. La scusa per i parlanti nativi viene impiegata sia per il rapporto simmetrico con i pari (situazione 1) sia per il rapporto asimmetrico (situazione 5), in quanto il grado del debito da riscontrare risulta maggiore e, quindi, anche l’imposizione subita. La necessità di un segno di rincrescimento per un atto dannoso che sta per accadere viene valutata in base al comportamento atteso e ai corrispettivi ruoli dei parlanti.

(28) Ciao! Scusami, non frequenti le lezioni di prof. X? Potresti aiutarmi? (NN, 1f).

(29) Relatore, mi scusi. Si può spostare la data della tesi? Ho alcuni problemi gravi! (NN, 5b).

Nell'individuare le mosse di sostegno si fa riferimento alla regola preparatoria che specifica la volontà/la necessità dell'interlocutore di eseguire un atto, oppure di non avere impedimenti di farlo.

Tra le mosse che indagano la presupposta volontà di rispondere positivamente all'imposizione è stata riscontrata la promessa di rimedio, una delle strategie della cortesia positiva.

(30) Scusa, ho saltato la scorsa lezione. Non è che potresti passarmi gli appunti? Ricambierò in futuro! (ItN, sit. 1).

Si istaura un rapporto di reciproco aiuto che vale soprattutto per le situazioni tra i pari (situazione 1 e 2) che impiegano i parlanti non nativi. È da ricordare che questi preferiscono assumere una prospettiva congiunta (es. 37 e 38), perciò si ipotizza una tendenza alla collaborazione con l'interlocutore da parte dei non nativi.

Un tratto comune rappresenta invece la prevalenza del motivo per la richiesta fondata su un bisogno giustificabile e quindi non derivante solo dalla volontà del parlante di imporre una possibile soluzione all'interlocutore.

(31) Professoressa mi scusi avrei bisogno di ulteriore tempo per ultimare la tesi. Per la prossima settimana non credo di farcela, perché ho avuto dei contrattempi. (ItN, sit. 5).

(32) *Kak prošel večer? Vsjo udačno? Ne mog by ty ubrat' na kuchne, a to tam očen' grjazno.* (RuN, sit. 4).

Com'è andata la serata? Tutto è riuscito bene? Non potresti pulire la cucina che è sporca.

(33) Posso chiederti a prendere gli appunti? Ero malata e non avevo la possibilità di andare a lezione (NN, 1c).

La pre-richiesta esegue un lavoro esplorante per una futura imposizione ed è stata usata solo per la situazione 1, in quanto "preannuncia" un atto linguistico esteso. Se ne servono di più i parlanti non nativi che tendono a rendere esplicita la forza direttiva per evitare ambivalenze.

(34) Ciao, sono Elena. Posso chiederti un favore? (NN, 1g).

Si riscontrano le mosse che specificano il bisogno di "preparare il terreno" per imposizione, cioè scoprire la possibilità di effettuare l'azione in base alla valutazione delle circostanze. Sono state usate per tutte le situazioni, in quanto i parlanti si informano sullo stato di cose antecedente la richiesta e quindi "preannunciano" una richiesta. I parlanti non nativi non si dimostrano preparati per fornire il contesto per l'atto impositivo.



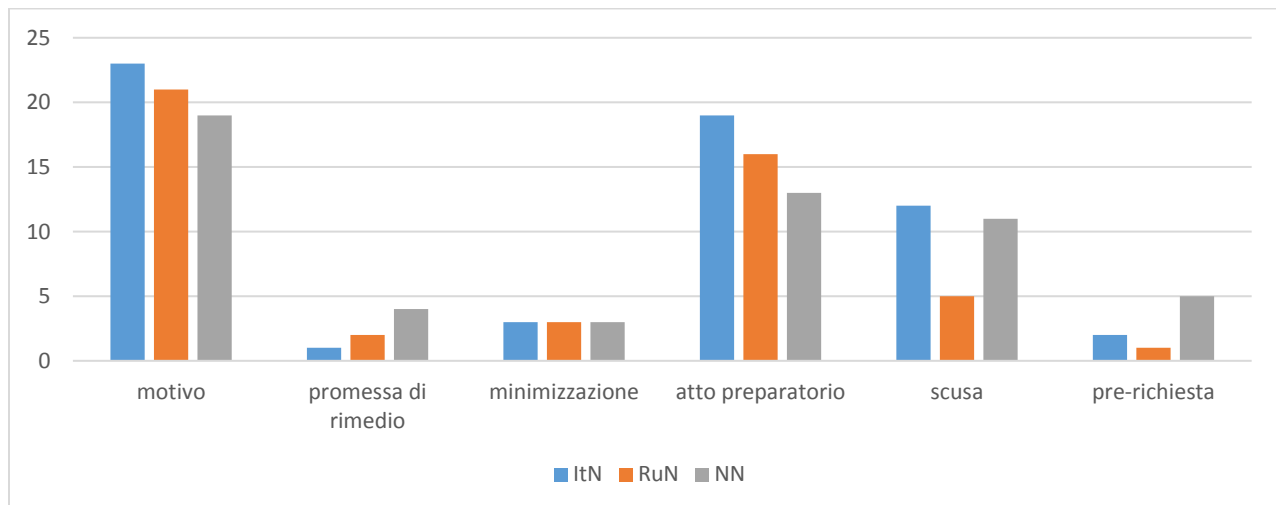
(35) Ciao! Piacere sono Anna. Tu frequenti le lezioni del professor X vero?... (ItN, sit. 1).

L'ultima strategia utilizzata riguarda il costo della richiesta e si riassume come minimizzazione dell'imposizione. È da notare, però, che come atto esterno è stata usata in misura minore rispetto alla mitigazione morfosintattica e lessicale, funzionante allo stesso scopo.

(36) Ciao ragazzi! Siccome sono appiedata riuscite a darmi uno strappo fino a casa? Abito a 1 minuto da qui (ItN, sit. 2).

All'interno dello stesso turno il parlante può impiegare diverse mosse di sostegno, il che dipende più dalla gravità dell'imposizione percepita che dall'asimmetria del rapporto. La compresenza di 3-4 mosse di sostegno nella situazione 1 fa arrivare alla conclusione che la difficoltà nell'ottenere l'oggetto della richiesta renda l'atto più elaborato.

Grafico 2. Mosse di sostegno delle richieste



#### 4.4.3. Prospettiva dei parlanti

Il presente studio conferma il fatto che il grado di imposizione percepito dall'interlocutore può essere attenuato dal cambio del centro deittico dell'enunciato. Il grafico 3 mostra una tendenza dei parlanti russofoni ad orientarsi all'interlocutore come responsabile per l'atto richiesto, mentre gli italiani enfatizzano il ruolo del parlante come recipiente dell'azione richiesta. La prospettiva impersonale, invece, è un modo attenuante di deresponsabilizzarsi e di presentare la richiesta e il suo esito come non dipendente da nessuno delle entrambe le parti. Se in italiano la prospettiva del parlante serve ad attenuare la forza direttiva e a minimizzare l'imposizione sull'interlocutore prestandogli la possibilità di non agire, in russo essa è percepita come un modo manipolativo che costringe l'interlocutore a inferire le intenzioni del parlante. Quest'ultimo in tal modo salvaguarda la propria faccia e ottiene lo scopo comunicativo a costo minore.

In primo luogo, il comportamento dei non nativi differisce da quello dei parlanti nativi poiché i primi ricorrono alla prospettiva congiunta che rappresenta non solo il parlante ma anche l'interlocutore come beneficiario della richiesta.

(37) *Ragazzi! Visto che siamo vicini! Possiamo andare in macchina insieme?* (NN, 2a).

In questo modo il parlante incoraggia l'interlocutore a compiere l'azione esaltando il valore di solidarietà. È da notare il fatto che questa strategia è stata usata per la situazione "scadenza", segnata da un valore di dominanza sociale che escluderebbe la parità e solidarietà tra i parlanti.

(38) *Possiamo posticipare la data? Non sono riuscita a finire in tempo, mi manca l'ultimo capitolo* (NN, 5e).

Ciononostante, l'aspirazione a creare una base di comprensione è stata notata anche dallo studio di Woodfield (2008: 252), in cui i parlanti nativi d'inglese usano questa strategia nella stessa situazione.

In secondo luogo, il modo di annullare l'agente tramite i verbi impersonali rimane una strategia mitigatoria specificamente russa, in quanto si riscontano solo casi marginali della sua comparsa nelle produzioni degli altri gruppi di parlanti.

(39) *Privet, možno vzjat' u tebjja konspekt lercii? Ja propustila, choču perepisat'.* (RuN, sit. 1).

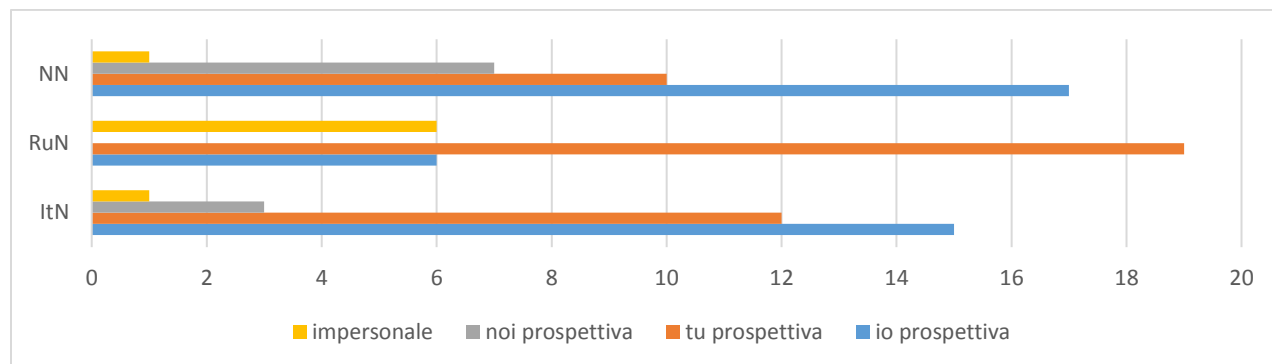
Ciao, si può prendere gli appunti della lezione? L'ho persa, voglio ricopiare.

Si attesta infine la preminenza del *focus* sul parlante, elemento che avvicina i non nativi alla norma italiana.

(40) *Ciao scusate, mi sa che voi vivete nel condominio accanto al mio... state andando a casa? Non è che posso chiedervi un passaggio?* (ItN, sit. 2).

(41) *\*Ragazzi, se non vi da fastidio potrei tornare a casa con voi oggi?* (NN, 2d).

Grafico 3. *Prospettiva dei parlanti nelle richieste*



#### 4.4.4. Modificazione interna

##### 4.4.4.1. Modificazione morfosintattica

L'attenuazione sfuma l'impegno assunto dall'interlocutore e veicola l'atteggiamento pessimistico del parlante per quanto riguarda la possibilità di avere un esito positivo della richiesta:

- L'interrogativa lascia la possibilità di evitare il compimento dell'azione desiderabile per il parlante. Essa non è marcata per la verifica delle condizioni preparatorie, ma svolge una funzione mitigatoria per la strategia di conferma;
- La negazione dell'interrogativa, che modifica la verifica delle condizioni preparatorie o la richiesta di conferma fa apparire il richiedente dubbioso sul fatto che la richiesta possa essere effettuata e lascia la possibilità di non compierla;
- L'incassatura è utilizzata spesso in combinazione con l'imperfetto o il modo condizionale e costituisce un eventuale filtro di indirittezza;
- Il condizionale è un modo verbale che indica che un'azione può avvenire a patto che se ne verifichi un'altra quindi lascia opzioni all'interlocutore;
- L'imperfetto si usa per distanziare i parlanti dalla realtà e per rappresentare un'azione in un altro piano temporale, funzione analoga a quella svolta dal modo condizionale.

La capacità di effettuare modifiche sintattiche all'interno dell'atto testa rappresenta un maggior ostacolo per i parlanti non nativi. In primo luogo, si attesta l'impiego del modo condizionale, ancorché usato unicamente con i verbi modali *potere* e *volere*.

(42) Mi potresti dare gli appunti dell'ultima lezione? (NN, 1j).

(43) \*Ho visto il vostro annuncio sul Internet e vorrei chiederla se lo anche già attuale?  
(NN, 3c).

D'altro canto, non è stata analizzata la potenzialità della frase interrogativa con la quale il parlante sfrutta la dualità pragmatica del proferimento. Si considera l'uso sovraesteso interlinguistico dell'incassatura che risponde alla necessità di mostrare deferenza usando un espediente consultativo (*consultative device* nella terminologia di Blum-Kulka e Olshtain 1984):

(44) \*Vorrei chiederla se è possibile di trovare un'altra data di scadenza? (NN, 5c).

(45) \*Sara grande problema se ti chiedo di darmi degli appunti? (NN, 1b).

Si ribadisce il fatto che la presenza delle strutture sintattiche nella lingua di partenza non garantisce il loro impiego da modificatore nella lingua d'arrivo. Mills (1992) mostra una rassegna degli atti indiretti convenzionali in russo modificati da una varietà dei mezzi

morfosintattici<sup>11</sup>. Ad esempio, la negazione funge da marcatore della forza direttiva insieme alla particella condizionale:

(46) *Ne mog by ty odolžit' ich nenadolgo?* (RuN, sit. 1).

Non potresti prestarmeli per un po'?

La negazione, tuttavia, non è stata trasferita nella produzione interlinguistica degli apprendenti per la sua complessità in quanto in italiano essa modifica le frasi scisse interrogative:

(47) Non è che tu potresti prestarmi i tuoi appunti? (ItN, sit. 1).

Il tempo imperfetto, infine, non è un modo convenzionalmente utilizzato nella lingua russa per veicolare i valori della cortesia per cui non si attestano le occorrenze di questo tipo di modificazione. L'imperfetto mitigatorio a stento trova lo spazio anche nella produzione interlinguistica.

I dati sulla modificazione morfosintattica sono riassunti nella Tabella 1.

Tabella 1. Modificazione morfosintattica delle richieste

	ItN	RuN	NN
Interrogativa	4	6	0
Negazione	9	6	0
Condizionale	14	7	15
Tempo	2	0	1
Incassatura	2	1	4

#### 4.4.4.2. Modificazione lessicale

Oltre alla modificazione morfosintattica i parlanti sfruttano le risorse lessicali per sfumare l'impegno dell'interlocutore e per mitigare la responsabilità.

Uno dei mitigatori lessicali più discussi è la locuzione *per favore*, comunemente associata al valore di cortesia, che controbilancia l'imposizione. In italiano *per favore/ per piacere* sono “le frasi parentetiche avverbiali che hanno la forza illocutoria direttiva ma specificano un tipo cortese dell'ordine” (Renzi, Salvi, Cardinaletti 1995: 152). Anche in russo la marca di cortesia

<sup>11</sup> Alcune studiose come Wierzbicka (1991) e Rathmayer (2003) ritengono che l'uso del condizionale nelle richieste sia marcato e riservato alle situazioni formali con il costo elevato per l'interlocutore, ipotesi che non è stata confermata da questo studio.

*požalujsta* ha la potenzialità di diminuire la forza illocutoria direttiva, ad esempio, cambiare un ordine in una richiesta. A tal proposito, però, bisogna menzionare che non è sempre immediata la distinzione tra le strategie a favore della cortesia positiva oppure negativa. Ad esempio, nello studio sulle richieste da parte dei parlanti di spagnolo uruguayano Felix-Brasdefer (2005: 71) nota che la modificazione interna può essere affidata al mitigatore lessicale *por favor* che “smorza la rudezza” della richiesta diretta e funge da indicatore della cortesia positiva. Contrariamente a questo punto di vista, Barron (2003: 123) affida al marcatore della cortesia *please* una funzione di salvaguardia della faccia negativa con la quale si riconosce l’aspirazione alla libertà dell’interlocutore. In una situazione con un’esigua distanza sociale non ci si aspetta l’utilizzo di *please*, che può avere un indesiderato effetto perlocutorio di ostilità (Aijmer 1996: 168).

Nel gruppo dei modificatori lessicali rientrano anche quelli discorsivi, che vengono impiegati nelle pratiche della gestione conversazionale e quindi non sono stati considerati in questo studio, che prevede una sollecitazione dei dati scritti. Fatismi e segnali discorsivi sottolineano il legame tra gli interlocutori e riducono la distanza psicologica, ma a stento trovano spazio nella raccolta dei dati manipolati, priva della dimensione emotivo-affettiva.

Vari attenuatori alleggeriscono il peso dello sforzo che dovrebbe compiere l’interlocutore per effettuare una richiesta ed agiscono tramite mezzi lessicali che fanno riferimento alla quantità o qualità dell’oggetto richiesto oppure tramite mezzi morfologici, ad esempio, il diminutivo. Quest’ultimo attenua il beneficio per il richiedente attraverso il significato denotativo “small” (Dressler e Merlini Barbaresi 1996) e diminuisce l’esattezza con le espressioni del tempo e della quantità. La lingua russa insieme alle altre lingue slave è caratterizzata dalla produttività delle forme diminutive dei nomi e degli aggettivi.

Il gruppo dei modificatori lessicali può includere anche i dubitatori che esprimono l’incertezza circa la possibilità dell’interlocutore di compiere l’azione. Gli attenuatori non solo incidono sul grado di imposizione, ma aggiungono anche un valore emotivo alla richiesta. Non si riscontra una grande differenza nella loro distribuzione causa la limitatezza dei dati.

I rafforzatori invece si orientano verso una direzione opposta e aumentano il peso dello sforzo che dovrebbe compiere l’interlocutore per effettuare la richiesta, oppure evidenziano un elemento negativo del contenuto proposizionale che legittima la sua necessità. Si fa ricorso alla norma sociale oppure morale che mette l’interlocutore in condizione di effettuare un’azione richiesta senza mitigare il suo costo. Ad esempio, nella lingua russa è consueto fare ricorso ad una caratteristica soggettiva del destinatario che lo obbliga a compiere un atto richiesto per conservare la faccia positiva. Tuttavia, in questa sede non è stato possibile rintracciare le differenze notevoli sulla distribuzione in quanto il rafforzatore (*sfacciatamente*) appare solo una volta nelle risposte dei parlanti nativi italiani.

Anche se meno doverosa rispetto alla modificazione morfosintattica, quella lessicale è meno usata e include i mezzi che puntualizzano il limite dell'imposizione nei termini temporali in russo:

(48) *Možno ja sejčas bysten'ko sdelaju kopiju i tebe vernu?* (RuN, sit. 1).

Si può fare ora velocemente (DIM) una fotocopia e restituirli (appunti)?

(49) *Ja mogu sdat' rabotu nemnogo pozdnee?* (RuN, sit. 1).

Posso consegnare il lavoro un po' più tardi?

oppure attribuiscono la casualità e poca importanza all'evento in italiano:

(50) Per caso potrei scroccarvi un passaggio fino a casa...? (ItN, sit. 2).

(51) Volevo chiederti se per caso mi prestavi i tuoi appunti della lezione che ho perso!  
(ItN, sit. 1).

L'uso degli attenuatori e dei rafforzatori non si limita solo all'atto testa, ma si estende anche alle mosse di sostegno. Pare interessante considerare una risposta da parte di un parlante nativo d'italiano che fa precedere l'atto testa da una pre-richiasta:

(52) Potrei chiederti sfacciatamente un favore piccolo piccolo? (ItN, sit. 1).

Con l'avverbio *sfacciatamente*, che rafforza l'imposizione, e la ripetizione *piccolo piccolo* che lo diminuisce, si esegue un lavoro equilibrato sulle esigenze della cortesia.

Nonostante il diminutivo fosse considerato un modificatore morfologico più diffuso nelle lingue slave (Wierzbicka 2003, Larina 2003), è stato riscontrato solo una volta all'interno dell'atto testa e un'altra nella mossa di sostegno. In tutti due i casi si diminuisce la durata dell'azione imposta.

Come anticipato, anche nei dati dei non nativi i mezzi lessicali non trovano maggior riscontro e si limitano all'avverbio *un po'*, denominante piccola quantità. Piuttosto si nota la preferenza a mitigare l'atto con la marca di cortesia *per favore* per tutte le prospettive interpersonali:

(53) \*Potrei andare a casa con voi, per favore? (NN, 2h).

(54) \*Potresti darmi gli appunti, per favore? (NN, 1h).

In russo la marca di cortesia non è compatibile con le domande sull'abilità e applicata soprattutto alle costruzioni imperative. Si conferma che i parlanti non nativi non trasferiscono questa restrizione nella lingua d'arrivo in quanto questo mezzo lessicale viene impiegato per l'indagine sull'abilità così come appare nelle risposte dei parlanti italiani.

Se tutti i mezzi lessicali che diminuiscono il costo per l'interlocutore sono stati impiegati in favore della cortesia negativa, la cortesia positiva emerge sul piano lessicale attraverso l'uso delle espressioni colloquiali oppure quelle di bassa ricorrenza, che formano un terreno di solidarietà con l'interlocutore, ad esempio, per la situazione 2:

- (55) Siccome *sono appiedata* riuscite a darmi uno strappo fino a casa? (ItN, sit. 2).  
 (56) Non è che mi *date uno strappo* a casa? (ItN, sit. 2).  
 (57) Per caso potrei *scroccarvi un passaggio* fino a casa se siete di strada? (ItN, sit. 2).  
 (58) Se siete diretti verso casa e avete posto, posso *rubarvi un passaggio*? (ItN, sit. 2).

Nella tabella 2 viene presentata la distribuzione dei mezzi lessicali.

Tabella 2. Modificazione lessicale delle richieste

	ItN	RuN	NN
Attenuatori	3	5	3
Rafforzatori	1	0	0
Marca di cortesia	1	3	4

#### 4.5. Analisi pragmatica dell'interlingua

In questa sezione verranno riportati alcuni esempi delle risposte, con l'intento di verificare la loro efficacia comunicativa e l'appropriatezza dal punto di vista della cortesia. Il calcolo della forza illocutoria è un'operazione delicata che richiede la conoscenza sia pragmalinguistica che sociopragmatica delle determinate strutture, per giustificare l'impiego delle mosse. Malgrado i parlanti non nativi riscontrino più difficoltà nel combinare l'atto esteso di richiesta, alcune loro risposte svelano il loro orientamento verso lo scopo della comunicazione:

- (59) Ciao! (*saluto*) Potresti darmi gli appunti (*verifica dell'abilità*), per favore (*marca di cortesia*)? (NN, 1h).

In seguito verrà illustrato che anche la conoscenza delle formule di routine e delle strategie ricorrenti non assicura la calibrata distribuzione delle stesse per la gestione del rapporto interpersonale.

A questo scopo si prende un esempio dalla situazione "appunti" con una risposta di un parlante non nativo e un parlante nativo (tra parentesi in corsivo la denominazione della strategia e del modificatore):

- (60) Scusa (*scusa per l'imposizione*), ho saltato la scorsa lezione (*motivo/giustificazione per la richiesta*). Non è che potresti passarmi gli appunti? (*atto di richiesta con la*

*verifica dell'abilità modificata*) Ricambierò in futuro! (*promessa di rimedio*) (ItN, sit. 1).

(61) Ciao. (*saluto*) Puoi aiutarmi? (*pre-richiesta*) Ho mancato una lezione di questo prof. (*motivo/giustificazione per la richiesta*). Sarà grande problema (*incassatura di una frase ipotetica*) se ti chiedo di darmi degli appunti? (*atto di richiesta con un verbo performativo*). Poi possiamo incontrarci per un caffè. (*offerta di rimedio*) (NN, 1b).

In entrambi casi l'atto di richiesta è composto da un atto testa modificato con i mezzi morfosintattici e tre mosse di sostegno. Quali sono le differenze che cambiano la percezione dell'atto? Innanzitutto, il parlante nativo si scusa per una futura imposizione mentre il parlante non nativo comincia con una richiesta di aiuto non mitigata dimostrando quindi poca attenzione alla sua faccia negativa. Il secondo punto divergente è la modificazione interna dell'atto testa. Il parlante non nativo si serve di una frase ipotetica incassata, mentre un italiano impiega la negazione della frase scissa interrogativa con un verbo al condizionale, un modo che risulta essere abbastanza diffuso in italiano per mitigare sia la conferma sia la verifica delle condizioni preparatorie (otto occorrenze)<sup>12</sup>. Se orientata all'interlocutore, l'ultima risulta più vincibile rispetto ad una frase con il verbo al performativo che svela la forza direttiva dell'atto nonostante la mitigazione morfosintattica. Infine, l'attesa di complicità assume la forma di una promessa di ripagare il debito in futuro, mentre il proferimento del parlante non nativo richiama la collaborazione in modo più impositivo coinvolgendo l'interlocutore nell'attività proposta tramite l'offerta di ripagare il debito.

Si può concludere che il parlante non nativo riscontra meno difficoltà a impiegare una strategia adatta rispetto a un contenuto semantico appropriatamente modificato. Pare che la scelta opportuna di un mezzo di mitigazione adatto segni una tendenza verso l'avvicinamento alla norma dei parlanti nativi. Si veda a scopo illustrativo un esempio di un parlante russo:

(62) *Privet, ja Rita. Kak tebja zovut? Ty ne možeš menja vyrucit'? Mne očen' nužen konspekt, ja propustila zanjatie. U tebja est' konspekt? Možno ja sejchas bystren'ko sdelažu kopiju i tebe vernu?* (RuN, sit. 1).

Ciao, sono Rita. Come ti chiami? (*saluto e presentazione*) Non puoi aiutarmi? (*pre-richiesta*). Ho tanto (*rafforzatore lessicale*) bisogno degli appunti (*espressione del desiderio*), ho perso una lezione (*motivo/giustificazione*). Ce l'hai gli appunti? (*verifica delle condizioni preparatorie*). Si può che adesso faccio<sup>13</sup> velocemente (DIM) una fotocopia e te li restituisco (*verifica dell'abilità incorporata in una conferma io-orientata*)?

---

<sup>12</sup> Una volta è stata negata una frase al condizionale: “ma non sarebbe possibile prolungare la scadenza di qualche giorno” (sit. 5).

<sup>13</sup> Per approfondire questo aspetto si rimanda a un'osservazione di Ogiermann (2009: 201-202): “... *možno* + infinitive “is it possible to”. ... Three Russian respondents combined *možno* with the first person pronoun *ja* which translates as “is it possible for me” and shifts the perspective from neutral to speaker's”.



La parlante sembra più propensa a esaltare la faccia positiva dell'interlocutore, in quanto cerca di instaurare un rapporto presentandosi e passa subito all'imposizione tramite la pre-richiiesta. Quest'ultima però è mitigata da una negazione, che agevola il rifiuto di effettuare l'atto. Ne segue l'espressione di bisogno rafforzata che alza il grado di imposizione e viene quindi percepita come implorazione (Trosborg 1995: 202). Tuttavia, il parlante non solo giustifica le sue esigenze ma si accerta anche che l'interlocutore abbia voglia di cooperare tramite una verifica. Infine, la richiesta interroga sull'abilità in modo impersonale per poi passare alla prospettiva del parlante che si dimostra responsabile per lo svolgimento dell'atto e limita la durata dell'imposizione con l'impiego del diminutivo. Si vede che egli ha a disposizione diversi meccanismi di avvicinamento e allontanamento, che si manifestano non solo tramite la mitigazione, ma risultano funzionanti per la scelta della strategia, per il suo contenuto semantico e per la prospettiva interpersonale. Tuttavia, alcuni elementi qui elencati quali il diminutivo, la negazione della frase interrogativa e la frase impersonale combinata con una conferma dell'atto sono assenti nel repertorio dei parlanti d'italiano e non vengono impiegati dai parlanti non nativi.

Si prende in esame anche un altro esempio della situazione "passaggio" con un atto preparatorio che risulta sufficiente per sostenere la richiesta contenente la conferma dell'atto. Il fatto che gli interlocutori siano vicini di casa rende il loro rapporto più permeabile alla dimensione di complicità:

(63) *Privet, rebjata! Vy domoj? Dokinete do doma?* (RuN, sit. 2).

Ciao, ragazzi! (*saluto con l'allocutivo*) Andate a casa? (*verifica delle condizioni preparatorie*). Date uno strappo fino a casa? (*richiesta tramite la conferma dell'atto*).

Questo non vale per gli italiani; nell'esempio 50 il parlante sostiene l'atto testa con due mosse che minimizzano l'imposizione e forniscono una giustificazione per la richiesta:

(64) Ciao ragazzi! (*saluto con l'allocutivo*). Siccome sono appiedata (*motivo/giustificazione per la richiesta*) riuscite a darmi uno strappo fino a casa (*richiesta con la verifica dell'abilità, voi-orientata*)? Abito a 1 minuto da voi (*minimizzazione dell'imposizione: puntualizza un limite temporale*) (ItN, sit. 2).

Quest'ultima si attesta anche nella produzione del parlante non nativo, ma include l'appello alla solidarietà tra gli interlocutori, che rafforza la pretesa di coesione con il verbo alla prima persona plurale contenuto nell'atto testa. Si nota che egli ha la preferenza per le strategie della cortesia positiva trasferita dalla lingua materna:

(65) Ragazzi! (*allocutivo*) Visto che siamo vicini! (*motivo/giustificazione della richiesta*) Possiamo andare in macchina insieme? (*richiesta con la verifica dell'abilità, noi-orientata*) (NN, 2a).

Gli esempi qui riportati sono le risposte verbali fornite per le situazioni in cui il rapporto tra i parlanti non è dettato dalle circostanze esterne, come nel caso della telefonata, e non è formalizzato dal punto di vista gerarchico, come nella situazione “scadenza”. Un rapporto non stabilito necessita di una negoziazione che si manifesta sul piano sintattico con l’impiego di più mosse di sostegno.

#### 4.6. Conclusione

In questa sezione si riassumono brevemente le osservazioni fatte in questo capitolo.

In primo luogo, il lavoro mitigatorio sulla proposizione, che include la modificazione morfosintattica e l’utilizzo degli elementi lessicali, si è dimostrato più doveroso per i parlanti non nativi. Si conferma che la conoscenza grammaticale delle strutture sintattiche non porta automaticamente al loro impiego pragmatico anche se viene usato a tale scopo nella lingua materna. In secondo luogo, i mezzi per attenuare la forza illocutoria dell’atto risultano disponibili per i parlanti non nativi che si servono delle strategie convenzionali, mostrando però la scarsità del repertorio delle formule semantiche. In terzo luogo, la scelta della prospettiva della prima persona da parte dei non nativi afferma la loro sensibilità per questa dimensione. Essi si discostano, tuttavia, dalla produzione dei parlanti nativi, in quanto preferiscono coinvolgere l’interlocutore nella decisione dell’esito finale della richiesta.

La tipologia delle strategie di cui si servono i parlanti per formulare e supportare l’atto testa non trova le sostanziali differenze nelle lingue in esame, che rispecchiano le condizioni di felicità comuni. Si raggruppano intorno alla specificazione del bisogno e del desiderio e trattano il problema dell’imposizione. Malgrado ci siano queste caratteristiche comuni, la loro distribuzione e combinazione non risultano accessibili per i parlanti non nativi, in quanto si tratta di varie modalità della cortesia usate con un grado diverso di convenzionalità nelle lingue. La tabella 3 mostra la griglia delle strategie della cortesia individuate da Brown e Levinson (1987) con gli esempi riscontrati in questo studio per tutte e due lingue.

*Tabella 3. Strategie della cortesia nelle richieste*

On-record cortesia negativa	realizzazione linguistica
essere indiretti	atto di richiesta indiretto convenzionale e non convenzionale
domandare, non dare per scontato	atti preparatori che indagano sulla possibilità di effettuare l’atto pre-richiesta
essere pessimisti	negazione, modo condizionale
minimizzare l’imposizione	mossa di sostegno che puntualizza oppure diminuisce l’imposizione, diminutivi, avverbi temporali

scusarsi	richiesta di perdono espressione di dispiacere
impersonalizzarsi	uso delle costruzioni impersonali
presentare l'atto come una regola generale	appello alla norma sociale
dare opzioni	negoziare la richiesta: offrire delle possibilità per agire
off-record cortesia positiva	
marcare l'identità sociale	allocuzioni, presentazioni, uso del lessico informale, diminutivi
fare leva sull'inclusione	impiego di noi-inclusivo
essere ottimisti	richieste dirette non mitigate
le cose in comune: la deissi dell'enunciato	orientamento all'interlocutore; orientamento a entrambi gli interlocutori
fornire (chiedere) spiegazioni	motivo della richiesta
assumere reciprocità	attesa di complicità

Pare che non sia giustificata la divisione olistica delle culture in quelle più propense alla cortesia positiva oppure negativa ma preme piuttosto sensibilizzare le condizioni situazionali che palesano questi aspetti. Come è stato rilevato precedentemente, le variabili sociali non svolgono un ruolo decisivo per la scelta della strategia, che è basata sulla legittimità dell'oggetto richiesto a seconda delle norme sociali e degli *script* stabiliti. La necessità di negoziare un rapporto appena iniziato porta alla proliferazione delle mosse di sostegno che anticipano tutti i possibili dubbi posti dall'interlocutore per mostrare l'empatia e la partecipazione (Edmondson e House 1991).

Alla luce di quanto sopra esposto, pare necessario formulare le chiavi di interpretazione degli atti linguistici e della loro modificazione, considerazione che permette di identificare le fonti di possibili fallimenti pragmatici.

## 5. Protesta

Questo capitolo viene dedicato alle situazioni conflittuali che sollecitano le proteste. Dopo aver descritto gli studi che teorizzano l'atto linguistico di protesta e avanzano i dubbi sulla sua denominazione, si passa a proporre una griglia delle strategie che vengono analizzate nelle situazioni proposte. Il capitolo si chiude con l'analisi dell'interlingua e con la conclusione.

### 5.1. Premessa e quadro teorico

La protesta è un atto linguistico piuttosto complesso che veicola una reazione negativa ad un atto “socialmente inaccettabile” realizzato dall'interlocutore, cioè qualcosa che entra in conflitto con le aspettative del parlante relative al comportamento dell'interlocutore. Da un lato, come ipotizzato da Searle (1976), le proteste rientrano nel gruppo degli atti espressivi in quanto esprimono uno stato psicologico del parlante, in questo caso la frustrazione e disapprovazione per un'azione subita. Dall'altro lato, con la protesta il parlante cerca di ottenere il risarcimento per il comportamento ritenuto inaccettabile. Come notano Edmondson e House (1981: 145): “a complaint essentially implies that the addressee does something to repair or compensate for the wrong he has caused”. Sotto questo aspetto, l'atto di protesta rientra negli atti direttivi che impongono sull'interlocutore la necessità di compiere una certa azione rimediale. Secondo Olshtain e Weinbach (1993: 108) le precondizioni per la realizzazione di una protesta sono:

- a. L'interlocutore compie un atto socialmente inaccettabile che contraddice le norme comportamentali condivise dai parlanti;
- b. Il parlante percepisce quest'atto come avente conseguenze sgradevoli per sé e per gli altri;
- c. L'espressione verbale del parlante riguarda *ex post facto*, direttamente oppure indirettamente l'atto inaccettabile quindi veicola la forza illocutoria della censura;
- d. Il parlante ritiene che 1) il comportamento inaccettabile del destinatario gli permetta (almeno parzialmente) di esimersi da un rapporto cooperativo con il destinatario e di esprimere la frustrazione/fastidio nonostante si registri un tipo “conflittuale” dell'illocuzione; 2) il comportamento inaccettabile conceda un legittimo diritto di chiedere una riparazione.

L'assenza e la presenza dell'ultima condizione permette di tracciare una linea di distinzione tra una protesta diretta e indiretta. Quest'ultima, che per una comodità terminologica si può nominare lamentela, risponde alla necessità di esprimere il proprio disagio e di condividere il sentimento di disapprovazione con l'interlocutore non ritenuto responsabile per l'evento

percepito come negativo<sup>14</sup>. La lamentela, dunque, non orienta il comportamento futuro dell'interlocutore nella direzione di una riparazione, bensì si limita ad una fruizione dei sentimenti negativi. Se condivisa essa può esercitare una certa forza coesiva in quanto unisce i due interlocutori sulla base di una comune insoddisfazione. Come nota la Boxer (1996: 219): “the underlying social strategy of much complaining behaviour in the community is not negative but positive in nature, e.g. as conversational openers”. Apparentemente la lamentela prevede le precondizioni diverse per la sua realizzazione e non può essere confusa con la parte espressiva della protesta.

Se invece l'atto sgradevole prende le sue origini dalle azioni del parlante, entrambi gli interlocutori entrano in un rapporto conflittuale. Sia la componente espressiva che quella direttiva eseguono un lavoro per ottenere una riparazione, senza penalizzare un rapporto interpersonale. Siccome la protesta rientra nella classe degli atti conflittuali che divergono dallo scopo sociale (Leech 1983), essa viene corredata dalle mosse di sostegno miranti a restaurare l'equilibrio mancato. In effetti, il primato dello scopo sociale è quello di tramandare il regolare adempimento alle norme sociali anche a scapito dell'apparente armonia.

Tornando alla definizione dell'atto, preme distinguere gli eventi passati e presenti a cui si riferisce una protesta. Un atto “socialmente inaccettabile” è un evento culturalmente vincolato che include gli elementi razionali e morali codificati attraverso un'esperienza individuale diretta e mediata che permette di valutare gli atteggiamenti e comportamenti appropriati. Spencer-Oatey (2008: 15) propone un quadro teorico che include la gestione delle regole e dei doveri sociali come uno dei fattori di base della comunicazione. Le norme sociali corredate dai valori culturali consentono di valutare i seguenti eventi come negativi:

- non-esecuzione di una promessa;
- violazione delle aspettative;
- rifiuto di effettuare una richiesta;
- infrazione delle regole di galateo;
- inadempimento degli obblighi lavorativi/familiari, ecc.

La forza di una protesta dipende dal grado dell'offesa percepita e dalle variabili contestuali ossia la distanza emotiva e dominanza sociale esistenti oppure negoziate tra gli interlocutori. La funzione espressiva in questa accezione manifesta la conoscenza delle regole sociali, ovvero una registrazione di un evento negativo che viene testimoniato in prima persona.

Seppure la protesta faccia appello alla cooperazione tra gli interlocutori impegnati nel tentativo di restaurare la giustizia sociale, non è dunque un atto che rientra nel canone della cortesia come

---

<sup>14</sup> “Complaints express an emotive attitude” (Edmondson e House 1981: 149).

fenomeno positivamente marcato. Ne è stata esclusa in quanto viola le sei massime di cortesia di Leech (1983) e le tre regole di Lakoff (1973) mirate a stabilire un rapporto senza conflitto.

Da questi presupposti per un atto “socialmente inaccettabile” sorge un legittimo diritto di creare un’imposizione sull’interlocutore, diritto che permette di realizzare lo scopo interazionale di ottenere una riparazione a costo minore tarato in base alle variabili sopra citate.

Infine, il concetto della faccia di Brown and Levinson (1987) riguarda in maniera più ponderata la costruzione delle identità socialmente determinate nel corso dello scambio comunicativo. Dal punto di vista di questa teoria, la componente espressiva della protesta incide sull’immagine pubblica mentre quella direttiva ne limita la libertà di azione che sono a loro volta legate alle nozioni della faccia positiva e negativa corrispettivamente.

Sia nella gestione delle distanze emotive sia nella costruzione dell’immagine di sé e dell’altro si attesta la presenza di una forte componente relazionale che viene regolata dalla mitigazione. Essa, in questa accezione, è basata sull’evasione e minimizzazione di responsabilità (Caffi 2007: 159). Il parlante assume diverse prospettive rispetto al centro deittico dell’enunciato per trasmettere oppure per attenuare il senso di dovere:

- io-prospettiva: il parlante esprime il giudizio morale, fastidio, censura e prende un ruolo attivo nel lanciare una protesta;
- noi-prospettiva: il parlante si ritiene responsabile insieme alle altre persone (appartenenti alla stessa professione, allo stesso gruppo d’interesse, ecc.), oppure fa appello alle norme morali e alla razionalità umana;
- tu-prospettiva: il destinatario diventa responsabile per il compimento dell’atto non-accettabile;
- esso-prospettiva: il responsabile è implicito, si evita uno scontro personale diretto.

In questo caso la responsabilità diventa un concetto chiave per un’interpretazione corretta della protesta.

Tutto sommato, la realizzazione di una protesta rappresenta una gestione dell’immagine (inter)personale stipulata dalle norme sociali di comportamento con un duplice fine di ottenere lo scopo comunicativo e di preservare il rapporto.

## 5.2. Inciampo terminologico

È stato dimostrato che la protesta prevede due componenti per la felicità della sua esecuzione, ossia svolge sia la funzione espressiva, cioè la dimostrazione del proprio disappunto/fastidio con riferimento alla violazione di una regola morale oppure sociale, sia la funzione direttiva che

prevede la necessità di riparazione. Queste due funzioni possono essere realizzate all'interno della stessa mossa comunicativa oppure emergere nella negoziazione.

A differenza di una lamentela contraddistinta dall'assenza dell'agente responsabile, l'espressione della frustrazione può avere come causa il comportamento del destinatario ritenuto responsabile. Dunque, la componente direttiva senza la quale la protesta non è completa (Bettoni 2006) può essere sostituita da una componente espressiva la cui efficacia può misurarsi attraverso la prontezza dell'interlocutore di collaborare per inferire il significato implicito.

La protesta nella sua versione espressiva implica che l'interlocutore debba fare un gesto riparatorio per rispondere agli inconvenienti creati. Se la menzione di comportamento/fastidio non basta per sollecitare l'interlocutore a cambiare lo stato di cose, il parlante ricorre all'uso di una richiesta di riparazione. È importante notare che le proteste non devono essere confuse con le richieste, in quanto le loro precondizioni sono differenti: una richiesta scaturisce dalle esigenze del parlante mentre la richiesta di rimedio fa riferimento al comportamento passato o presente del destinatario.

Dal punto di vista strutturale solitamente l'atto della protesta non si esaurisce in una sola coppia di atti. Le parti direttiva e espressiva possono essere codificate all'interno della stessa mossa comunicativa oppure si trovano nei diversi turni in un ordine variato. Alcune autrici (Bettoni 2006, Nuzzo 2007) distinguono due iperonimi quali l'espressione del giudizio e la richiesta di riparazione, corredate da una lista delle strategie non sovrapponibili proprie per ogni categoria. Inoltre, la denominazione semantica attribuita alle strategie rende difficile il compito di disambiguare il significato se espresso in un'altra lingua. Ad esempio, quando Nuzzo (2007: 113) nomina la "norma violata" oppure di "situazione deprecabile" richiama i sensi comunemente associati a queste *frame* che possono subire variazioni personali e culturali. Tra le strategie di riparazione Bettoni (2006) nomina il tipo sintattico interrogativo (domanda) mentre Nuzzo (2007) include una delle strategie per l'esecuzione dell'atto (verifica delle condizioni preparatorie), entrambe mirate a nominare la richiesta indiretta come strumento riparatorio. Chen et al. (2011) individuano sei strategie di protesta tra cui troviamo la negoziazione, la richiesta di riparazione e la minaccia raggruppate assieme all'accusa, che è stata classificata come componente espressiva. Trosborg (1995) e Olshtain e Weinbach (1993) si limitano invece ad analizzare solo le strategie volte a trasmettere la componente espressiva con e senza attribuzione di responsabilità all'interlocutore. Tutto sommato, ogni autore presenta una sua griglia di analisi basata sulla distinzione tra la componente direttiva ed espressiva della protesta.

Si propone invece non solo di trattare la protesta come atto linguistico in isolamento ma di prendere anche in considerazione la prospettiva interpersonale per evitare di creare una lista inesauribile delle strategie. I bisogni relazionali propri a ogni interazione permettono di individuare le seguenti componenti della protesta a prescindere dalla loro etichetta verbale:

- 1) Il bisogno di salvaguardare la faccia – l’impiego delle mosse di sostegno e dei minimizzatori;
- 2) Il bisogno di adeguarsi alle regole sociali – l’appello alla norma e al dovere;
- 3) Il bisogno di raggiungere lo scopo interazionale – il ricorso all’attacco oppure all’imposizione.

Si rifiuta in tal caso di distinguere nettamente tra le componenti espressive e direttive. La protesta viene valutata nella sua totalità collocata all’interno di una particolare situazione comunicativa.

Vari gradi di responsabilità attribuita fanno sì che la protesta venga accompagnata dalle mosse di sostegno mitigatorie che gestiscono la relazione. Tanck (2004: 7)<sup>15</sup> riporta le strategie principali che veicolano la forza illocutoria di una protesta assieme alle mosse di sostegno, ad esempio, la scusa come atto preparatorio e il senso di urgenza come mossa di sostegno. Murphy e Neu (1996: 203) propongono quattro componenti di base che costituiscono un atto di protesta: spiegazione dello scopo, lamentela, giustificazione e richiesta. Le loro analisi non sono esaustive in quanto non tutte le proteste necessitano di una giustificazione del comportamento oppure di una spiegazione del motivo. Per quanto sia limitato, il loro approccio suggerisce il bisogno di trattare ogni atto di protesta in ancoraggio a una situazione dello scambio comunicativo insieme agli atti preparatori e mitigatori. Visto il carattere eterogeneo dei mezzi linguistici dovuto all’influenza delle variabili sociali e dei fattori interpersonali in gioco si è deciso di rispondere alla necessità di considerare ogni caso *ad hoc* con un’analisi delle strategie semantiche. Se per gli atti conviviali risulta possibile formulare l’analisi in una duplice chiave con il mantenimento simbolico di divisione tra gli atti testa e le mosse di sostegno, atti conflittuali esigono un lavoro più complesso sulla definizione delle strategie in quanto si basano sulla cortesia volitiva. Pare opportuno ricordare che a scopo didattico sarebbe lecito analizzare ogni situazione vincolata dai fattori interpersonali piuttosto che memorizzare una lista di strategie prive di ancoraggio ad un effettivo scambio comunicativo.

### 5.3. Griglia delle strategie

A scopo della nostra ricerca pare utile fornire una lista delle strategie a cui si fa riferimento nel corso dell’analisi. Gli esempi sono stati presi dal corpus dei dati raccolti.

---

<sup>15</sup> “Speech-act sets of complain: a study on N and NN speaker’ production:

- 1) excusing self for imposition, such as, “Excuse me for interrupting;
- (2) establishing context or support, as in, “I placed an order last week;”
- (3) a request, such as, “Can you please look for it?” and,
- (4) conveyance of a sense of urgency, as in, “I need it right away” (Tanck 2004: 7).



### 5.3.1. Atti testa

Gli atti testa della protesta trattano sia la causa dell'evento indesiderato (il responsabile) sia le conseguenze (come riparare al danno). In questo studio sono stati individuati i seguenti atti testa:

#### *Menzione di fastidio*

La proposizione contiene la descrizione dell'atto deplorabile sul quale il parlante tenta di focalizzare l'attenzione senza individuare la parte responsabile dell'azione:

- (1) Buongiorno, la macchinetta che ho comprato mi dà dei problemi (ItN, sit. 5).

#### *Indagine sulla fonte del problema e sul suo responsabile*

Questa categoria raccoglie tutti i modi in cui il parlante si informa sullo stato di cose antecedente l'evento con lo scopo di individuare una persona responsabile:

- (2) E questa cos'è? (ItN, sit. 3).
- (3) Ho visto che non ha ancora verbalizzato i risultati dell'ultimo appello (ItN, sit. 4).

#### *Affermazione del diritto*

Chiama in causa le norme comportamentali e morali vigenti per lo scambio comunicativo in questione:

- (4) Quello era mio! (ItN, sit. 2).

#### *Rimprovero*

Contiene una critica delle azioni dell'interlocutore, che lo rende responsabile dell'azione accaduta:

- (5) Hai rotto con questa musica! (ItN, sit. 1).

#### *Accusa*

L'interlocutore attribuisce tutta la responsabilità al parlante:

- (6) Cosa ci hai rovesciato sopra, scusa? (ItN, sit. 3).

#### *Richiesta di riparazione*

Per quanto riguarda le strategie impiegate per veicolare la forza direttiva di una richiesta, veda il capitolo 4. In questo studio sono state verificate le seguenti strategie di richiesta:

- Ordine;
- Verifica delle condizioni preparatorie;
- Espressione di desiderio/necessità;
- Obbligo;
- Richiesta performativa (mitigata).

### 5.3.2. Mosse di sostegno

Le mosse di sostegno della protesta sono tese a preservare oppure incrinare l'immagine dell'interlocutore con il fine di facilitare la riparazione oppure di esprimere fortemente il proprio disagio davanti alla situazione creata.

#### *Giustificazione*

Il parlante fornisce i motivi e le spiegazioni per il proferimento della protesta:

- (7) Potrebbe verbalizzare l'esame? Mi servirebbe per presentare la domanda per il concorso per la borsa di studio (ItN, sit. 4).

La funzione conviviale di altre mosse di sostegno riscontrate quali scusa, complimento e ringraziamento è stata descritta negli altri capitoli di questo lavoro, dunque mi limiterei ad aggiungere che la loro comparsa è scaturita dalla necessità di agevolare lo scambio conversazionale.

La risposta dell'interlocutore generalmente contiene un'accettazione/accordo oppure rifiuto/disaccordo in base alla prevalenza delle componenti espressive e direttive contenenti nel primo turno del parlante. Prima di arrivare alla risoluzione i parlanti possono passare da una fase di negoziazione sulla loro responsabilità per l'accaduto ed eventualmente anche sul costo della riparazione. Generalmente l'atto di protesta non si esaurisce in una sola coppia di atti ma può comprenderne altre mirate al ristabilimento dell'equilibrio tra i parlanti alla ricerca di una soluzione che soddisfi tutte e due parti. Nel nostro piccolo studio sono state individuate le seguenti reazioni: accettazione della soluzione proposta, minimizzazione della gravità del danno e una successiva negoziazione delle conseguenze dell'atto e possibile rimedio.

#### 5.4. Analisi pragmlinguistica delle strategie

Le situazioni descritte nel DCT mettono in evidenza i ruoli dei partecipanti nello scambio comunicativo che prevede la responsabilità dell'interlocutore per uno stato di cose percepito come negativo dal parlante. Si è deciso di inserire un turno del presunto interlocutore per poter reperire le intenzioni comunicative del parlante in relazione a quelle dell'interlocutore.

Come è stato già auspicato, preme esaminare ogni singolo caso in cui è sollecitata una reazione verbale ad una situazione deprecabile.

##### 5.4.1. Situazione 1 “musica” (D+, P-)

Non hai ancora conosciuto un tuo nuovo vicino di casa che mette la musica rock ad alto volume fino a tardi. Una sera gli suoni alla porta. Gli dici:

- \_\_\_\_\_
- *Ah, mi dispiace, non pensavo di aver disturbato.*
- \_\_\_\_\_

Qui si tratta di un atto “reversibile”, la cui riparazione è facilmente ottenibile (Edmondson e House 1981: 145). Il fatto di ascoltare la musica ad alto volume tardi la sera è considerato una violazione della norma sociale di convivenza, ma anche un segno di poca sensibilità nei confronti dei vicini. I parlanti hanno un rapporto simmetrico tra di loro e lo spazio in comune da condividere, ma percepiscono una certa distanza sociale consolidata dal fatto di non aver ancora stretto conoscenza. In questo caso si ha un legittimo diritto di chiedere una riparazione tramite l'atto di richiesta attivando i vari livelli di dirittezza per salvaguardare la faccia:

- Ordine:  
(8) *Sdelajte, požalujsta, potiše* (RuN, sit. 1).  
Abbassi il volume, per favore.
- Verifica delle condizioni preparatorie:  
(9) Non è che potresti abbassare la musica? (ItN, sit. 1).
- Performativa mitigata:  
(10) Sono venuta a chiederle di abbassare il volume quando ascolta la musica soprattutto dopo un certo orario (ItN, sit. 1).
- Indizio:  
(11) *Posmotrite, požalujsta, na vremja* (RuN, sit. 1).  
Guardi l'orologio, per favore.

Le richieste realizzate tramite un ordine sono ammissibili per la lingua russa se vengono accompagnate dalla marca di cortesia (*per favore*) ma si usano di meno (due occorrenze) rispetto alle richieste indirette, che trasmettono minor grado di imposizione, quindi diventano più diffuse anche dai parlanti non nativi. È da notare che, anche se la frase che contiene la verifica delle condizioni preparatorie è del tipo interrogativo, la forza direttiva di una richiesta fa sì che diventi un'esclamazione:

(12) Mi scusi, può abbassare la musica! (ItN, sit. 1)

L'interlocutore in questa situazione diventa pienamente responsabile per l'atto in questione e il parlante agisce sulla sua consapevolezza della colpa cercando di alternare la situazione. Siccome l'origine del suo fastidio si trova nel comportamento dell'interlocutore, sporadicamente i parlanti nativi rimproverano le sue azioni, cosa che non fanno i parlanti non nativi (tabella 4).

(13) *Skol'ko možno tak gromko slušat' muzyku? Vy že ne odin živate* (RuN, sit. 1).

Ma quanto tempo ancora starà lì ad ascoltare la sua musica? Non abita mica da solo.

(14) Hai rotto con questa musica! (ItN, sit. 1).

La menzione di fastidio invece è stata usata da tutti i gruppi dei parlanti in misura minore rispetto alla scelta di imporre il rimedio e di raggiungere lo scopo in una maniera più immediata:

(15) Volevo dirti che di sera tieni la musica un po' troppo alta, e io di mattina mi sveglio presto (ItN, sit. 1).

Tabella 4. Protestare con vicini di casa: atti testa

	Non nativi	Nativi italiani	Nativi russi
Ordine	0	0	2
Verifica delle condizioni preparatorie	7	7	4
Performativa mitigata	2	1	0
Menzione di fastidio	2	1	2
Rimprovero	0	1	1

Come già ipotizzato, i parlanti impiegano le mosse di sostegno per motivare l'atto testa e renderlo efficace e cortese (tabella 5).

Tabella 5. *Protestare con vicini di casa: mosse di sostegno*

	Non nativi	Nativi italiani	Nativi russi
Scusa	6	4	0
Complimento	0	1	0
Affermazione di reciprocità	0	0	2
Giustificazione	2	3	7

Poniamo la nostra attenzione sulla ricorrenza della scusa come atto preparatorio che risulta maggiore rispetto a quella nelle risposte dei nativi russofoni. Si afferma il fatto che l'atto di protestare viene percepito come particolarmente minaccioso per la faccia dell'interlocutore, il che giustifica la cautela dei non nativi. Se la scusa nella sua accezione diffusa è un atto esprimente rincrescimento per l'azione passata, in questo caso la sua funzione è quella di mostrare dispiacere per il tentativo di imporre una riparazione. È interessante notare la funzione del complimento come "regalo verbale" che precede la negoziazione con l'interlocutore sulla causa di fastidio, e smentisce una valutazione negativa delle sue azioni in accordo con la Massima dell'Approvazione ipotizzata da Leech (1983). Se i parlanti italiani scelgono una formula del complimento (*Bella musica!*) che può essere interpretata in chiave ironica vista l'incongruenza con la menzione di fastidio che ne consegue, i parlanti russi veicolano l'atteggiamento positivo tramite l'affermazione degli interessi in comune:

(16) *Ja tože ljublju muzyku* (RuN, sit. 1).

Anch'io amo la musica.

(17) *My sosedi i, vidimo, odinakovo sil'no ljubim muzyku* (RuN, sit. 1).

Siamo vicini e si vede che la musica piace molto ad entrambi.

Tuttavia, queste strategie, che trasmettono sia il consolidamento dell'amicizia sia la presa ironica per la situazione deprecabile, risultano poco accessibili per i parlanti non nativi che prediligono attribuire una funzione a un significato.

Le giustificazioni permettono invece di focalizzarsi sull'evento indesiderato e le sue conseguenze senza considerare la partecipazione dell'interlocutore<sup>16</sup> come mezzo per attenuare la responsabilità dei partecipanti.

I parlanti sono restii a fornire una spiegazione esplicita per la quale è stata richiesta la riparazione, dettata appunto dalle circostanze extralinguistiche. La giustificazione riguarda un motivo soggettivo per la protesta che apre la prospettiva del parlante per la considerazione

<sup>16</sup> "A complainer may focus on the undesirable event and the ill consequences, which, from his/her point of view, follow the complainable, and leave out the agent" (Trosborg 1995: 313).

dell'atto deprecabile. La giustificazione in questo caso specifica le conseguenze negative dell'atto in questione, che bilanciano l'imposizione della richiesta:

(18) ...Domani ho lezione presto la mattina...(ItN, sit. 1).

(19) *Ja rano vstaju, i ot vašej muzyki ja ne mogu zasnut'* (RuN, sit. 1).

Mi alzo presto la mattina, e ora con la sua musica non riesco a prender sonno.

Tutto sommato, la preferenza di tutti i gruppi dei parlanti è quella di fare una richiesta indiretta corredata dalla scusa e giustificazione per l'imposizione.

Per vedere invece come viene negoziata la protesta è stata fornita una risposta da parte dell'interlocutore che condiziona l'andamento della protesta. Naturalmente lo svolgimento della negoziazione può occupare diversi turni, ma in questo modo si può rintracciare il mutamento delle strategie applicate in base alla risposta.

Nel caso della situazione 1, l'interlocutore esprime la mancanza d'intenzione che può essere considerata un atto di scusa (Edmondson e House 1981: 158). A questo punto i parlanti hanno a disposizione diversi mezzi per aggravare oppure per minimizzare la protesta (Tabella 6). Una possibile via d'uscita è non accettare la forza illocutoria della scusa proferita dall'interlocutore e rispondere alla sua proposizione, una strategia non molto occorrente nelle risposte dei parlanti.

Tabella 6. *Protestare con vicini di casa: negoziazione*

	Non nativi	Nativi italiani	Nativi russi
Minimizzazione	6	7	4
Giustificazione	4	1	1
Ringraziamento	2	0	3
Menzione di fastidio	0	1	0
Richiesta indiretta	0	3	3
Non accettazione	1	1	1

Le richieste da parte dei parlanti ribadiscono il tentativo di ricevere il rimedio e vengono accompagnate dalla giustificazione oppure supportate dalla menzione di fastidio, entrambe mirate a evidenziare la presenza dell'atto deprecabile e a raggiungere lo scopo perlocutorio. Qui i parlanti non nativi riscontrano più difficoltà senza avere a disposizione i mezzi che impiegano i parlanti nativi per richiedere una riparazione, e tendono solo a giustificarsi.

Da un lato si attesta la tendenza degli italiani a diminuire l'imposizione creata durante lo scambio, mossa che salvaguarda la faccia negativa, dall'altro lato la tendenza dei russi a ringraziare per la collaborazione mostrando attenzione per la faccia positiva. I parlanti non nativi

usano sia la strategia di minimizzazione che il ringraziamento, collocandosi in una posizione intermedia tra due gruppi dei parlanti nativi.

#### 5.4.2. Situazione 2 “parcheggio” (D+, P-)

Il parcheggio del supermercato è pieno. Dopo aver girato per un po' finalmente trovi un posto che si sta liberando, ma vedi che un'altra macchina lo prende. Dici all'autista della macchina:

- \_\_\_\_\_
- *Mi dispiace, ma sono arrivato/a prima di Lei.*
- \_\_\_\_\_

La seconda situazione rappresenta un caso di violazione della regola di precedenza in cui l'autista della prima macchina pretende di ottenere un posto liberato ed entra in conflitto con un altro autista con la stessa intenzione. A differenza di quanto avviene nella prima situazione, l'autista dell'altra macchina intenzionalmente viola la norma ma non ci sono le prove tangibili della sua colpa. I parlanti italiani fanno più riferimento alla norma violata affermando il diritto di ottenere il posto tramite un'asserzione che prepara il terreno per la protesta, senza esplicitamente attribuire la colpa all'interlocutore:

- (20) Stavo parcheggiando io (ItN, sit. 2).
- (21) Guardi che stavo aspettando io per il parcheggio (ItN, sit. 2).
- (22) Quel posto è mio! (ItN, sit. 2).

Si nota anche la presenza del segnale discorsivo *guardi* come una richiesta di attenzione per la presa di turno (Bazzanella 1994: 153), assente nelle risposte dei non nativi che occorrono al suo uso nel significato primario di fissare lo sguardo.

I parlanti russi più spesso degli altri rifiutano di eseguire una protesta per evitare un possibile conflitto (quattro volte). Due parlanti non nativi proferiscono una richiesta tramite l'affermazione della propria volontà, la cui soddisfazione spetta appunto all'interlocutore:

- (23) Scusi, voglio lasciare la macchina qui! (NN, 2a).
- (24) Volevo prendere questo posto io (NN, 2g).

Si verifica il fatto che in questa situazione la parte espressiva ottiene la preferenza sulla parte direttiva. La verifica delle condizioni preparatorie riceve un minimo numero di occorrenze (tabella 7).

Tabella 7. *Protestare al parcheggio: atti testa*

	Non nativi	Nativi italiani	Nativi russi
Espressione di desiderio	2	0	1
Affermazione del diritto	5	8	5
Verifica delle condizioni preparatorie	2	1	0
Rifiuto di eseguire l'atto	1	1	4

Per quanto riguarda le mosse di sostegno si ha la seguente distribuzione (tabella 8):

Tabella 8. *Protestare al parcheggio: mosse di sostegno*

	Non nativi	Nativi italiani	Nativi russi
Scusa	5	3	2
Giustificazione	1	1	0

I parlanti si giustificano raramente per la necessità di compiere l'atto minaccioso per la faccia ma impiegano la scusa come atto riparatorio per un possibile danno, cosa che i parlanti non nativi fanno più spesso.

La replica dell'interlocutore presuppone lo svolgimento del conflitto in quanto egli rifiuta la possibilità di risarcire il danno.

Tabella 9. *Protestare al parcheggio: negoziazione*

	Non nativi	Nativi italiani	Nativi russi
Accettazione	3	5	2
Accordo	1	1	0
Rifiuto	0	1	4
Disaccordo	4	5	1
Affermazione del diritto	4	3	1
Rimprovero	2	0	0

Dopo il primo tentativo fallimentare di risolvere il conflitto con il riferimento alla situazione deprecabile, i parlanti entrano in una prospettiva interpersonale con l'intento di accettare oppure respingere il rifiuto proferito (tabella 9). La prima strategia è meno penosa per la faccia negativa in quanto permette di evitare il conflitto, perciò risulta preferita tra i parlanti non nativi che accettano pienamente ciò che è stato detto dall'interlocutore:

(25) Certo, ha ragione! Sono d'accordo (NN, 2h).

(26) Certo certo, prendilo! (NN, 2i).



(27) \*Grazie! Vabbe (NN, 2j).

L'accettazione non solo annulla la possibilità di un'azione rimediale, ma incide anche sulla condizione della verità di quanto è stato proferito in precedenza. In questo caso, l'intenzione veicolata dai parlanti nativi è quella di ritirarsi dal gioco prima dell'esacerbazione del conflitto, ma allo stesso tempo di esprimere il proprio parere negativo:

(28) Non è affatto vero, ma non ho voglia di stare a discutere con lei (ItN, sit. 2).

(29) Non è vero, ma non importa. Buona giornata (ItN, sit. 2).

(30) *Bojus', čto eto ne tak. No ja ne budu s Vami sport'* (RuN, sit. 2).

Ho paura che non sia così. Ma non voglio discutere con lei.

La combinazione del disaccordo e dell'accettazione copre la metà delle risposte da parte dei parlanti nativi d'italiano.

Il rimprovero rappresenta invece un tentativo di influenzare l'interlocutore tramite l'attribuzione della colpa legata al danno subito dal parlante, che ribatte il fatto di avere ragione in base al suo diritto:

(31) \*No! Sono arrivato il primo! Non è giusto che lei è così furto delle piccole cose!  
(NN, 2b).

In questo caso viene negoziata la responsabilità dell'interlocutore, ma l'elemento espressivo ostacola il più auspicato risarcimento.

Nelle risposte degli italiani l'affermazione del diritto è combinata sia con l'accordo sia con il disaccordo:

(32) Lo so che è arrivato prima al posto ma io sono qua a girare per il parcheggio da prima di lei (ItN, sit. 2).

(33) Non ne sono sicura. Ero qui ferma con le quattro frecce accese (ItN, sit. 2).

In tal modo non si attribuisce la responsabilità ma ci si limita all'espressione del parere riguardante il proferimento del rifiuto da parte dell'interlocutore.

Tra i casi marginali si può nominare una richiesta che fa appello alla galanteria maschile nei confronti della donna, comportamento notato anche da Bettoni (2006: 35):

(34) *Mužčina, mozet Vy ustupite vse-taki mesto devuške?* (RuN, sit. 2).

Uomo (alloc.), magari può cedere un posto alla ragazza?

Si attesta anche l'impiego della scusa per l'inconveniente (una volta per ciascun gruppo dei parlanti nativi), che annulla qualsivoglia pretesa di ottenere un risarcimento. In tal modo, nello scambio comunicativo si raggiunge un risultato positivo per l'interlocutore.

#### 5.4.3. Situazione 3 "macchia" (D-, P-)

Hai dato in prestito una tua giacca ad un amico. Quando te la restituisce, ti accorgi di una macchia nera su una manica. Gli dici:

- \_\_\_\_\_
- *Scusami, non so veramente com'è successo.*
- \_\_\_\_\_

In questa situazione il rapporto tra gli amici è stato messo a repentaglio in seguito a un danno provocato da uno di loro. Una presunta mancanza di intenzionalità assieme al valore di amicizia costituiscono le circostanze attenuanti che prevengono un possibile conflitto. La replica del parlante verte sul mascheramento della responsabilità dell'interlocutore, oppure contiene un'accusa diretta nei casi marginali. Quali sono le strategie del parlante, che da un lato ha bisogno di salvaguardare il rapporto e la faccia e da un altro ricevere una riparazione? Il parlante può menzionare lo stato di cose antecedente la restituzione della giacca e quindi spostare la conversazione sul piano delle azioni passate:

- (35) Non c'era questa macchia quando te l'avevo prestata (ItN, sit. 3).
- (36) Ma non c'era questa macchia prima... (NN, 3e).

oppure escludere del tutto l'interlocutore per focalizzarsi sull'oggetto danneggiato:

- (37) Si è macchiata la giacca! (ItN, sit. 3).
- (38) Scusami, ma qui c'è una macchia. Che cosa è? (NN, 3c).

La domanda che riguarda il danno non chiama direttamente in causa l'interlocutore, ma la sua formulazione presuppone che il parlante possa sapere la risposta e quindi lo coinvolge nella negoziazione. Si riscontra anche la sua versione mitigata dalle mosse di sostegno e dagli attenuatori nel corpus dei dati dei nativi:

- (39) Grazie per avermela riportata. Ascolta sai per caso di cos'è questa macchia? Prima non c'era (ItN, sit. 3).

È da notare che mentre nativi italiani e non nativi si focalizzano sul danno provocato e richiedono una collaborazione dell'interlocutore per negoziare l'origine dello stesso, i parlanti russofoni si limitano a menzionare la causa del proprio malcontento (Tabella 10).

(40) *U menja na rukave kurtki čjornoe pjatno* (RuN, sit. 3).

C'è una macchia nera sulla manica della giacca.

La presenza di accuse dirette nei proferimenti dei parlanti russofoni può essere condizionata dalla fiducia nell'amicizia che non risulta sovvertita da una situazione deprecabile e, quindi, mette in risalto un valore maggiore della solidarietà:

(41) *..., ty tut nečajanno pjatno posadil!* (RuN, sit. 3)

Hai messo fortuitamente una macchia qui!

Tabella 10. Protestare con gli amici: atti testa

	Non nativi	Nativi italiani	Nativi russi
Menzione di fastidio	4	3	7
Indagine sulla fonte del problema	7	7	2
Accusa	1	1	2

Per quanto riguarda lo svolgimento dello scambio (Tabella 11) che include la giustificazione dell'interlocutore, i parlanti russi richiedono una riparazione affidandosi alla maggior fiducia e franchezza del rapporto, mentre i parlanti italiani la offrono riducendo in questo modo la responsabilità dell'interlocutore. Tutti i gruppi dei parlanti esprimono la richiesta di assumere una promessa di non ripetere questa azione in futuro, evidenziando un valore relazionale preminente che cancella la necessità di ottenere un rimedio:

(42) Stacci solo più attento la prossima volta! (ItN, sit. 3).

(43) Ok, ma un'altra volta stai attento! (NN, 3f).

(44) *Požalujsta, bud' v sledujuščij raz akkuratnee s čužimi veščami* (RuN, sit. 3).

Per favore, la prossima volta stai più attento con le cose altrui.

Un tratto che distingue invece tutte le risposte è la presenza di un minimizzatore che ostacola lo svolgimento del conflitto:

(45) Beh dai, può capitare (ItN, sit. 3).

(46) Non ti preoccupare, succede... (ItN, sit. 3).

(47) Non fa niente, non ti preoccupare! (ItN, sit. 3).

Anche in questo caso si riscontra la difficoltà dei parlanti non nativi nel scegliere le risorse linguistiche adeguate per minimizzare la preoccupazione:

(48) Figurati. La giacca non mi piace (NN, 3i).

Due strategie, ossia un avvertimento e un'espressione di desiderio, impiegate da parte dei parlanti non nativi non sono riportate nella tabella 11 in quanto non sono state riscontrate tra le risposte dei parlanti nativi di nessuna delle due lingue.

Tabella 11. *Protestare con gli amici: negoziazione*

	Non nativi	Nativi italiani	Nativi russi
Minimizzazione	5	5	5
Richiesta di non ripetere l'azione	2	1	2
Offerta di rimedio	2	3	2
Richiesta di rimedio	2	0	3
Rimprovero	0	2	0

#### 5.4.4. Situazione 4 “certificato” (D+, P+)

Per poter partecipare ad un concorso per la borsa di studio bisogna avere un certificato degli esami sostenuti. Nonostante sia passata una settimana dall'ultimo esame il tuo professore non l'ha ancora verbalizzato. Siccome il bando scade domani vai al ricevimento dal tuo professore. Gli dici:

- \_\_\_\_\_
- *Deve capire che in questo periodo ho tante cose da fare.*
- \_\_\_\_\_

In questa situazione a differenza delle precedenti entra in gioco il parametro della dominanza sociale. In questo caso si registra una rottura delle aspettative, che spinge il parlante ad esprimersi e successivamente anche a chiedere una riparazione legittimata dalle circostanze improrogabili. Il rapporto formale ed istituzionale rende difficile il compito di negoziare. La Tabella 12 mette in evidenza che la prospettiva del parlante, ovvero l'espressione dei propri bisogni, è sfruttata solo dai parlanti nativi:

(49) Mi servirebbe che lei mi verbalizzasse l'esame che ho sostenuto una settimana fa per la borsa di studio (ItN, sit. 4).

(50) Professore, mi scusi, ma mi servirebbe la verbalizzazione dell'esame<sup>17</sup> (ItN, sit. 4).

Le richieste che hanno più occorrenze nelle risposte dei non nativi rendono l'interlocutore responsabile per il compimento dell'atto non-accettabile, incaricandolo di una risoluzione. La menzione di fastidio lascia il responsabile implicito e permette di evitare uno scontro personale diretto.

Tabella 12. *Protestare con il professore: atti testa*

	Non nativi	Nativi italiani	Nativi russi
Espressione di obbligo	0	0	1
Verifica delle condizioni preparatorie	7	2	4
Espressione di bisogno	0	5	3
Menzione di fastidio	2	2	4

La tabella 13 dimostra che i non nativi tendono a scusarsi di più rispetto ai parlanti nativi per controbilanciare l'imposizione della richiesta con un valore di rincredimento. Anche lo studio di Kraft e Geluykens (2002: 239) conferma il fatto che i parlanti non nativi di francese L2 tendono a usare le scuse per compensare la dirittezza della loro protesta.

Tabella 13. *Protestare con il professore: mosse di sostegno*

	Non nativi	Nativi italiani	Nativi russi
Scusa	8	3	2
Giustificazione	2	2	7

Infine, vediamo che l'uso sovraesteso delle giustificazioni mitiga l'atto eccessivamente impositivo e, quindi, i parlanti russofoni fanno leva sulle mosse di sostegno la cui proposizione specifica il suo motivo sia oggettivo istituzionale sia personale.

La negoziazione successiva scaturisce da una giustificazione da parte del professore che svela il suo bisogno di proteggere la propria faccia negativa con cui concordano i parlanti nativi. Dopo l'espressione dell'accordo i parlanti ribadiscono ancora una volta la propria esigenza, oppure insistono sul rimedio in quanto non hanno ancora ottenuto il risultato. Ci sono alcune divergenze

<sup>17</sup> È interessante notare che nella versione originale un parlante aveva lasciato questa frase affermativa senza inserire le mosse di sostegno, aggiunte successivamente una riga sopra.

individuare in questa fase dello scambio comunicativo degne d'interesse (Tabella 14). La prima riguarda l'impiego di minimizzazione da parte dei parlanti nativi d'italiano, quasi assente nel corpus dei dati. La giustificazione proferita da parte del professore viene percepita come una reazione all'imposizione subita, che i parlanti riducono nella battuta successiva:

(51) Lo capisco, per questo volevo rubarle solo un minuto (ItN, sit. 4).

L'accordo e la minimizzazione sono accompagnate dalla giustificazione che contiene un motivo oggettivo per la richiesta di riparazione rimasta implicita:

(52) Ho una scadenza importante domani...<sup>18</sup> (ItN, sit. 4).

Invece nel caso in cui si sceglie di includere un enunciato direttivo viene applicata la verifica delle condizioni preparatorie per proferire una richiesta corredata dalle mosse enumerate prima.

(53) Certo, siccome ho un bando che scade domani, può verbalizzare il mio voto soltanto, in modo che io possa inserire l'esame nel certificato? (ItN, sit. 4).

I parlanti russofoni invece non minimizzano l'imposizione bensì passano alle richieste impiegando diverse strategie, ad esempio quella di ordine:

(54) *Konečno, ja ponimaju. Raspišites', požalujsta, v začjotke* (RuN, sit. 4).  
Certo, capisco. Metta una firma sul libretto per cortesia.

oppure la verifica delle condizioni preparatorie:

(55) *Ponimaju. No vy mogli by sdelat' eto segodnja, požalujsta? Mne nado uložit'sja v srok* (RuN, sit. 4).  
Capisco. Non potrebbe farlo oggi per cortesia? Ho bisogno di rispettare i termini.

Quindi, se i parlanti russofoni comprendono la motivazione del professore con l'espressione d'accordo, risultano comunque impositivi in quanto si appoggiano sul proprio bisogno e sul dovere istituzionale dell'interlocutore.

La giustificazione che contiene l'accenno alle regole istituzionali rimane una strategia marginale:

---

<sup>18</sup> È da notare l'uso della punteggiatura: nel questionario compilato a mano il parlante nativo cancella il segno esclamativo e lo sostituisce con i punti di sospensione, che lasciano intendere la continuità dell'intenzione inespressa.

(56) Sì ho capito, ma questa è un'urgenza: io perdo la borsa di studio se lei non mi verbalizza l'esame. Lei deve farlo professore (ItN, sit. 4).

(57) *Vy dolžny byli postavit' mne ocenku za ekzamen v začetku* (RuN, sit. 4).

Lei avrebbe dovuto mettere il mio voto dell'esame sul libretto.

La personalizzazione della protesta che alza il grado di un coinvolgimento emotivo (*è importante per me*) è una parte della giustificazione non ristretta al gruppo dei parlanti non nativi, contrariamente a quanto è stato ipotizzato da Tanck (2003: 11).

Infine, per quanto riguarda le risposte dei non nativi, esse combinano la giustificazione con una richiesta senza impiegare la mossa di minimizzazione:

(58) Ma non posso partecipare ad concorso per la borsa di studio se Lei non registralo. È molto importante per me. Lei potrebbe farlo oggi? (NN, 4d).

Nella metà dei casi lasciano implicita la componente direttiva e forniscono solo i motivi per cui si rivolgono al professore:

(59) Sì, ho capito bene, ma il bando scade domani... (NN, 4a).

Tabella 14. *Protestare con il professore: negoziazione*

	Non nativi	Nativi italiani	Nativi russi
Accordo	5	7	8
Minimizzazione	1	5	1
Verifica delle condizioni preparatore	5	3	5
Espressione di bisogno	1	2	4
Giustificazione	8	8	5
Obbligo	0	1	0

#### 5.4.5. Situazione 5 “reclamo” (D+, P+)

Hai comprato una macchina fotografica ad un grosso centro commerciale. La porti in vacanza quando capisci che non si accende più. Al ritorno dalle vacanze la porti al negozio per fare un reclamo. Dici all'impiegato/a:

- \_\_\_\_\_
- *Come mai ha smesso di funzionare?*

Come si è visto in precedenza, la negoziazione di una protesta mette in gioco la salvaguardia sia della faccia positiva sia di quella negativa dell'interlocutore, quindi richiede un maggior numero di mosse di sostegno e di mitigatori. I partecipanti allo scambio comunicativo della situazione 5 hanno i ruoli istituzionali ben definiti, il che gli permette di focalizzarsi sullo scopo senza tener presente la dimensione affettiva:

(60) Ho comprato qui la macchina fotografica poche settimane fa e si è già rotta (ItN, sit. 5).

(61) *Ja pokupala u vas fotoapparat, a on perestal rabotat'* (RuN, sit. 5).  
Ho comprato da voi una macchina fotografica che ha smesso di funzionare.

(62) Buongiorno! Questa macchina che ho comprato qui non funziona (NN, 5f).

La scelta delle strategie verbali vincolata da queste circostanze dimostra una certa omogeneità non casuale dettata dal galateo commerciale. "Il cliente ha sempre ragione" permette di esprimere liberalmente il fastidio e di veicolare la forza direttiva senza pericolo di penalizzare la faccia dell'interlocutore. Si fa uno scarso ricorso alle mosse di sostegno con una prevalenza della giustificazione come un mezzo persuasivo che fa leva sui fattori normativi e giuridici in vigore. È da notare, inoltre, che i parlanti nativi non si scusano per l'imposizione. Nella Tabella 15 sono riportate le strategie.

Tabella 15. *Protestare in un negozio: atti testa*

	Non nativi	Nativi italiani	Nativi russi
Menzione di fastidio	10	10	9
Verifica delle condizioni preparatorie	1	0	0
Espressione di bisogno	0	0	3

Siccome il commesso rifiuta di porre rimedio, una domanda da parte sua che sollecita ulteriori spiegazioni invita ad una negoziazione (Tabella 16). I parlanti si limitano a rispondere alla sua domanda lasciando lo scopo della conversazione sospeso e cedono il turno all'interlocutore, che diventa incaricato della negoziazione. Più spesso, invece, in questa posizione dello scambio comunicativo i parlanti non solo rispondono alla domanda ma ripetono anche la richiesta di reclamo, oppure evidenziano la negatività dell'evento. Quest'ultima strategia è più diffusa tra i russi, che continuano ad esprimere la propria insoddisfazione in attesa di un rimedio. Si attesta anche la presenza della giustificazione chiamata in causa per deresponsabilizzare il comportamento del parlante se lo scopo dell'interlocutore è quello di indagare la colpa. Con il



rimprovero, invece, il parlante attacca l'interlocutore come presunto responsabile del guasto senza fornire la sua motivazione. Tuttavia, si attesta una scarsa variabilità nella scelta della strategia, per cui le risposte dei non nativi differiscono solo per la loro incorrettezza grammaticale.

Tabella 16. *Protestare in un negozio: negoziazione*

	Non nativi	Nativi italiani	Nativi russi
Menzione di fastidio	3	3	6
Solo la risposta	2	1	1
Richiesta di reclamo	3	1	3
Giustificazione	2	3	3
Rimprovero	2	2	1

### 5.5. Analisi pragmatica dell'interlingua

In seguito verranno presentati i risultati dell'analisi degli espedienti linguistici e la struttura sintattica nelle risposte dei non nativi.

Il primo tratto significativo è l'uso delle marche di cortesia *per favore/per cortesia* come modificatori lessicali che si ricollegano direttamente alla loro funzione di veicolare l'atteggiamento cortese e vengono apprese precocemente grazie alla loro formulaicità. Il loro impiego si riscontra ove ci sia necessità di mitigare la richiesta in modo più immediato.

Pare invece opportuno soffermarci sulla presenza massiccia della congiunzione *ma* nei dati dei non nativi nella posizione iniziale del sintagma (12 occorrenze contro 2 dei parlanti nativi). Nel dizionario Treccani<sup>19</sup> la congiunzione viene definita come “coordinativa avversativa, esprimente spesso esplicita contrapposizione al termine che precede, il quale è per lo più espresso negativamente”. La sua funzione semantica di contrastare viene estesa per indicare il disaccordo con le aspettative oppure segnalare la contrapposizione tra lo stato delle cose attese dal parlante e quello attuale. Ad esempio, la seguente risposta di un parlante non nativo:

(63) Mi scusi, prof., ma Le ho chiesto di verbalizzare il mio voto... (NN, 4a).

scatena un'implicatura convenzionale di una contraddizione e indica una rottura di aspettative, mentre

(64) Ma non c'era questa macchia prima... (NN, 3e).

<sup>19</sup> <http://www.treccani.it/vocabolario/ma1/>

fa riferimento esplicito allo stato di cose negativo che diverge da quello atteso dal parlante.

La congiunzione *ma* dimostra la sua efficacia nel veicolare il senso implicito con un minimo impiego dei mezzi linguistici, motivo che spiega la sua vasta applicazione da parte dei non nativi.

Un altro fenomeno degno d'interesse è quello di una mancata corrispondenza tra la strategia scelta e le formule verbali con le quali questa viene veicolata. Ad esempio, gli italiani usano seguenti espedienti per negare le preoccupazioni tramite la strategia della minimizzazione:

(65) Tranquillo (ItN, sit. 1).

(66) Si figuri/figurati (ItN, sit. 1).

(67) Non ti preoccupare/non si preoccupi (ItN, sit. 1).

I parlanti non nativi si servono invece delle formule che non sono state riscontrate nelle risposte dei nativi:

(68) Ok. Va bene (NN, 1f).

(69) Niente. Ciao (NN, 1g).

(70) Non c'è problema (NN, 1h).

(71) Grazie (NN, 1a).

È stata notata la presenza della frase soggettiva introdotta da espressione impersonale del tipo *basta che + congiuntivo* (tre occorrenze in totale), che non è stata acquisita da nessun parlante non nativo, probabilmente per una mancata conoscenza grammaticale:

(72) Basta che abbassi un po' (ItN, sit. 1).

(73) Basta che adesso ci siamo intesi (ItN, sit. 1).

Un altro fenomeno riscontrato riguarda la prolissità delle risposte dei non nativi. Dall'analisi si evince che i parlanti con il livello basso-intermedio tentano di rimediare alle loro carenze grammaticali con l'uso del lessico conosciuto, guidati dall'ansia di portare a termine con successo il loro compito comunicativo oppure dalla voglia di fare "una bella figura"<sup>20</sup>:

(74) \*Buonasera, volevo chiedervi di baissare la musica perché non riesco ni vedere la Tv ni parlare via skype (NN, 1i).

(75) \*Figurati, invece se vuoi fare una festa un giorno, il sabato per esempio, potresti avvertirne affinche io sia andato via (NN, 1i).

---

<sup>20</sup> Nella letteratura questo fenomeno viene chiamato "waffle phenomenon" (Edmondson e House 1991).

(76) Non lo so. \*L'ho portato in vacanza sperando fare le photo del mare ma subito ho capito che di non accendeva più (NN, 5i).

La quarta osservazione riguarda l'impiego delle diverse mosse di sostegno, con l'uso rilevante delle scuse (18 occorrenze contro 10 dei parlanti nativi italiani e solo 4 dei parlanti russi) come mezzo che "prepara il terreno" per un atto con conseguenze negative per l'interlocutore e rafforza la solidarietà:

(77) Scusi, voglio lasciare la macchina qui! (NN, 2a).

(78) Mi scusi ho una cosa molto importante. Aspetto per il voto. Domani devo spedire i miei documenti per la borsa di studio (NN, 4c).

Gli ultimi esempi dimostrano anche la scarsa padronanza dei connettivi, che porta alla produzione delle frasi semplici. I parlanti non nativi riscontrano problemi nella scelta delle strategie adeguate, che vengono compensate dalle ripetizioni e dall'uso delle diverse strategie allo stesso tempo.

Infine, la tendenza a formulare le proteste in modo più brusco, aggressivo e diretto, riscontrata da Murphy e Neu (1996) e da Trosborg (1995), non è stata confermata dai dati di questo studio. Contrariamente a questa aspettativa si attesta un atteggiamento prudente e rispettoso veicolato tramite mezzi morfosintattici quali il condizionale (*potrebbe*), l'aspetto verbale (*volevo chiedere*) e i verbi modali (*posso*)<sup>21</sup> posti al servizio della cortesia negativa. Inoltre, le risposte dei non nativi sono bilanciate dal più frequente ricorso alle mosse di sostegno miranti ad attenuare l'impatto della protesta. La conversazione tende a essere efficace sia per la salvaguardia della dimensione (inter)personale sia per il raggiungimento dello scopo comunicativo. La deviazione può essere legata a diverse esigenze dettate dalla situazione dell'interscambio, variabili che possono avere differenti interpretazioni negli ambiti socio-culturali corrispondenti.

## 5.6. Conclusione

In conclusione, preme ribadire l'importanza di considerare un insieme di motivazioni interazionali proprie per ogni situazione comunicativa onde evitare generalizzazioni del comportamento verbale. Ad esempio, per quanto riguarda un tipico modo di protestare in russo, negli studi sull'argomento si riscontrano le diciture quali "Russians tend to use threats, warnings and even curses" (Olshtain e Weinbach 1993: 119). "... il signore decide di non protestare affatto e cede il posto" (Bettoni 2006b: 28), che portano ad una visione stereotipata e contraddittoria. Questi due punti di vista non possono essere considerati né giusti né sbagliati se non vengono contestualizzati in un senso ampio del termine con la presa in analisi dei parametri socio- e pragmatici e del riferimento ad una particolare norma sociale e la sua violazione.

---

<sup>21</sup> I tipi dei modificatori qui elencati sono stati riportati dallo studio di Blum-Kulka et al. (1989).

Sotto questa luce bisogna considerare il proferimento di una protesta non come un comportamento negativamente marcato che esce dal raggio della cortesia, ma piuttosto come una reazione socialmente adeguata ad un particolare tipo di evento extralinguistico. Si constata il fatto che non si tratta di infrangere una norma sociale, bensì di tramandarla tramite un comportamento verbale considerato appropriato per una data situazione di scambio comunicativo. Inoltre, ogni conversazione prevede la necessità di negoziare non solo le finalità dell'interazione, ma anche il rapporto esistente tra gli interlocutori.

Le norme sociali stipulate dalle istituzioni appartenenti allo spazio culturale dell'Occidente permettono di facilitare l'orientamento allo scopo conversazionale, mentre i valori che attribuiscono i parlanti alla dimensione interpersonale comportano una diversa distribuzione delle mosse di sostegno. Tuttavia, non si attestano i casi di *transfer* dalla madrelingua in quanto la produzione interlinguistica differisce semanticamente da quella dei parlanti nativi di entrambe le lingue.

## 6. Scusa

In questo capitolo viene presentato un atto conviviale di scusa analizzato in cinque situazioni del DCT. Dopo aver definito un elenco delle strategie, si propone di analizzare gli atti testa e le mosse di sostegno in una prospettiva pragmatolinguistica per concludere con l'indagine sulle caratteristiche dell'interlingua. Inoltre, vengono approfonditi i meccanismi di mitigazione riscontrati nelle risposte dei parlanti. Il capitolo si chiude con la conclusione.

### 6.1. Premessa e quadro teorico

In un'accezione più diffusa la scusa è un rimedio verbale per un'azione dannosa subita dall'interlocutore. La scusa rappresenta un modo per restaurare l'equilibrio che viene definito in base all'imperativo di cortesia rilegata alla norma sociale. Le scuse trasmettono il rispetto per l'interlocutore e tendono a insinuare un sentimento positivo, bilanciando in questo modo le conseguenze dell'atto sgradevole.

L'atto di scusarsi secondo Searle (1969) rientra nella categoria degli atti espressivi che esprimono uno stato psicologico specificato nella regola di sincerità sullo stato di cose specificato nella proposizione. Tuttavia, questa definizione basata sulle restrizioni sintattico-morfologiche del verbo performativo *to apologize* mostra la propria debolezza in quanto il verbo prototipico non rappresenta un modo universale di scusarsi.

In secondo luogo, la condizione essenziale per la realizzazione dell'atto (Rathmayr 2003: 65-66) presuppone che il parlante induca l'ascoltatore ad annullare le conseguenze negative di un atto compiuto, quindi ad adattare il mondo alle parole. Il verbo performativo *scusare* contiene in tal caso un atto direttivo di accettare la scusa e concedere il perdono rivolta all'interlocutore.

Infine, nel proferire la scusa il parlante si rende responsabile per un fatto accaduto, in quanto riconosce la violazione di una norma sociale (Blum-Kulka e Olshtain (1984: 206) e si incarica di non ripetere quest'azione nel futuro immediato. Sotto questo aspetto la scusa si avvicina agli atti commissivi con cui ci si impegna a non svolgere un atto indesiderato. Questa riflessione dimostra che i confini tra diverse categorie nella tassonomia di Searle (1969) sono sfumate se applicate alla comunicazione effettiva.

Le condizioni di felicità per l'atto di scusa non sono state elaborate da Searle. La Rathmayr però fonda la sua riflessione su quattro condizioni di felicità e allarga la visione con l'intento di inglobare la prospettiva interpersonale inerente all'atto (2003: 65-66):

- (i) Contenuto proposizionale: il parlante ammette che ha recato o aveva intenzione di recare danno e chiede all'interlocutore di non offendersi e di non considerare questo fatto nel loro rapporto;
- (ii) Condizione preparatoria: entrambi sanno dell'inconvenienza e il parlante teme che l'atto specificato nella proposizione possa scandalizzare oppure offendere l'interlocutore;
- (iii) Condizione di sincerità: il parlante esprime rincrescimento per aver eseguito l'atto offensivo e vuole che il suo rapporto con interlocutore rimanga inalterato. Il parlante sente la sua colpa;
- (iv) Condizione essenziale: l'atto di scusarsi è un tentativo di bilanciare un equilibrio comunicativo e di tornare allo stato di cose precedente all'atto compiuto.

Secondo la classificazione di Leech (1983) lo scusarsi appartiene agli atti conviviali che hanno lo scopo di mantenere l'armonia tra gli interlocutori, perciò vanno considerati intrinsecamente cortesi. Si può, tuttavia, distinguere tra le scuse autentiche e quelle routinizzate che però non differiscono sul piano contenutistico e hanno l'identico scopo di sanare e promuovere un rapporto interpersonale. Tarasenko (1999) si attiene allo stesso ragionamento di Leech (1983) e classifica la scusa come un atto linguistico cerimoniale che costituisce una reazione convenzionale ad una certa condotta fuori norma sociale.

Nel lavoro di Brown e Levinson (1987) la scusa è una delle azioni riparatrici rivolte a sostenere la faccia negativa del parlante. In effetti, a dispetto della condizione preparatoria dell'atto, il parlante può proferire una scusa *ex ante* e anticipare in tal modo una possibile imposizione dell'atto direttivo minaccioso per la faccia. In accezione tradizionale invece la scusa sostiene *ex post* la faccia dell'interlocutore, mentre penalizza la faccia negativa del parlante a favore di quella positiva. In questa sede prendiamo in considerazione solo le scuse che rappresentano le risposte rimediali ad un atto deprecabile.

La teoria della cortesia descritta nel lavoro di Watts (2003) introduce un concetto del comportamento diplomatico che mira al ristabilimento dello stato di equilibrio nelle relazioni umane scosso da una mancanza di rispetto e percepito come tale grazie alla presenza tacita di norme sociali e morali. Secondo il ragionamento dello studioso, il comportamento diplomatico costituisce ciò che passa inosservato in piena corrispondenza alle aspettative dei parlanti quindi in quest'ottica la scusa viene considerata appropriata ma non cortese.

## 6.2. Riflessioni sulla categorizzazione

Una critica sostanziosa sull'argomento è contenuta nel volume di Ogiermann (2009: 132-136) che nota una distinzione offuscata tra la presa di responsabilità e la spiegazione. In effetti, nello studio di Frescusa (1987) sulle scuse da parte dei nativi inglesi, italiani e non nativi di inglese la spiegazione è una categoria diffusamente applicata da tutte le categorie dei soggetti mentre la

stessa strategia trova solo 10% delle occorrenze nel progetto CCSARP<sup>22</sup>. Una mancata definizione ontologica delle scuse, delle giustificazioni e dell'assunzione di responsabilità ha comportato alla loro sovrapposizione nella raccolta dei dati.

Nuzzo (2007) evita la distinzione tra gli atti diretti e indiretti e raggruppa insieme tutte le strategie semantiche a prescindere dal loro carattere formulaico oppure contestualmente definito. Nello studio di Olshtain e Cohen (1983) l'assunzione di responsabilità è trattata come una vasta categoria che copre tutti i casi di intenzionalità e colpevolezza del comportamento del parlante ma anche casualità dell'atto insinuata nelle circostanze. La nominazione dell'atto la cui forza illocutoria di una scusa è proferito grazie al calcolo delle implicature conversazionali rappresenta una strategia nello studio di Rathmayr (2003: 107). La Ogiermann (2009) la colloca in una posizione intermedia tra gli atti con un riconoscimento di violazione e le strategie di evitazione. Bisogna soffermarci su questo punto per dimostrare come vari studiosi affrontano un problema di classificazione. Il proferimento di "ho dimenticato X" come inadempimento di un'azione auspicata è l'ammissione del fatto che una violazione delle aspettative abbia avuto luogo. La Rathmayr (2003) attribuisce questa proposizione sia alla categoria di spiegazione (2003: 106) (*Ja zabył* 'ho dimenticato') sia alla nominazione dell'atto (*Ja ne prines knigu* 'non ho portato il libro') (2003: 107). Olshtain (1989: 166) incorpora questa strategia nel nucleo dell'atto diretto (*I'm very sorry, I forgot to bring it*). Nuzzo (2007: 161) la inserisce nella categoria di ammissione di colpa (*mi son dimenticato il libro*) per dimostrare non solo constatazione del fatto ma anche il rincrescimento ad esso legato. Olshtain e Cohen (1983: 22) la inseriscono in una categoria più vasta che conta come assunzione di responsabilità da parte del parlante. Seguendo questa logica, l'assunzione di responsabilità è considerato un termine ombrello per tutti gli atti in cui la colpa rimane attribuita al parlante, Suszczyńska (1999: 1056) la tratta come espressione di insufficienza (*I forgot*). Frescura (1987: 66) distingue nella sequenza conversazionale due tipi di spiegazioni complementari che esprimono una spiegazione generica e un'altra più specifica e dettagliata. L'esempio *ho dimenticato che avevo un appuntamento* conta secondo l'autrice come espressione di spiegazione preliminare. Inutile dire che la mancanza di un criterio rende difficile il compito di catalogare tutte le strategie in modo omogeneo che a sua volta ha portato alla proliferazione delle classificazioni. Inoltre, la prospettiva del parlante risulta limitante e insufficiente per attribuire la potenzialità di una scusa. In effetti, come giustamente nota (Thomas 1995: 101) solo l'interlocutore può interpretarla come tale.

Tenendo presente tutte le difficoltà descritte tentiamo a presentare una proposta basata sugli studi fatti in precedenza.

Dalla definizione della scusa consegue che il suo scopo principale è quello di svolgere un ruolo regolativo dei rapporti interpersonali per rimediare a un danno provocato. Come per tutti gli altri atti linguistici la distanza sociale tra gli interlocutori, il grado di asimmetria nel loro rapporto e il

---

<sup>22</sup> *Cross-Cultural Study of Speech Act Realization Patterns* (Blum-Kulka et al., 1989).

valore del debito da riscuotere definiscono la complessità dell'atto linguistico e la sua formulazione. Di conseguenza l'atto testa di scusa che contiene uno (oppure una combinazione) di formule performative può essere corredato da mosse di sostegno che svolgono varie microfunzioni mirate a gestire il rapporto.

Per l'atto testa di scusa in italiano può essere considerato il verbo performativo scusare/perdonare e quelli espressioni rammarico.

Varie strategie per corredare la forza illocutoria di una scusa sono state descritte da studi precedenti (Olshtain e Cohen 1983, Owen 1983, Trosborg 1995, Rathmayr 2003, Nuzzo 2007, Ogiermann 2009, ecc.) e i dati relativi dimostrano una coerenza nella loro formulazione. A nostro avviso, l'uso appropriato delle mosse di sostegno individuate sono relative alle quattro condizioni di felicità di Rathmayr (2003) riportate sopra:

- (1) Contenuto proposizionale – nominazione dell'atto;
- (2) Condizione preparatoria – verifica di gravità;
- (3) Condizione di sincerità – ammissione di colpa e di responsabilità;
- (4) Condizione essenziale – mosse rimediali.

Ammesso il fatto che per una felice realizzazione dell'atto basti inferire la forza illocutoria con un indicatore linguistico, le mosse di sostegno che esplicitano la condizione preparatoria e essenziale sono messe in relazione a questione di cortesia. In effetti, la loro soddisfazione sostiene la faccia positiva di entrambi gli interlocutori. La condizione di sincerità legata all'ammissione di colpa risulta invece minacciosa per la faccia positiva del parlante e quindi richiede l'impiego di altri atti tesi alla sua salvaguardia quale la mancanza di intenzione e la dimostrazione di insufficienza. Si ribadisce l'importanza dell'impostazione interpersonale dell'atto linguistico in quanto la scusa si rivolge non solo a rimediare la faccia dell'interlocutore ma sta in guardia anche per quella del parlante.

Per quanto riguarda la sistematicità tra le mosse di sostegno si possono distinguere il gruppo di riconoscimento di violazione, orientato al passato, e quello rimediale, orientato a restaurare il rapporto nel futuro. La dimensione temporale suggerisce che le mosse di sostegno trattano sia la natura dell'atto deprecabile sia le sue conseguenze. Tuttavia, questo studio ha rilevato la necessità di adottare le griglie delle strategie descritte nella letteratura per renderle più dettagliate e uniformi ai dati ricevuti. In totale sono state individuate 14 strategie, compresi gli atti testa.

È importante distinguere tra le mosse con cui si realizza l'atto di scusarsi dalla modificazione esterna e interna tesa alla mitigazione di esso. Tra le mosse che introducono l'atto di scusarsi sono state individuate l'appello e l'esclamazione.



### 6.3. Situazioni per il DCT

Le situazioni sono state scelte in base all'avvenimento extralinguistico che specifica la necessità per dimostrare lo stato di rinascimento. Un innesco verbale con una richiesta indiretta che sollecita la scusa è offerto per la situazione 1 e 3 affinché sia chiaro lo scopo comunicativo. Tutte le altre situazioni forniscono gli indizi necessari per la produzione di scusa senza una pretesa apertamente espressa dall'interlocutore. I prototipi per le situazioni 3, 4, 5 sono tratte dallo CCSARP.

#### Situazione 1 "risveglio" (D-, P-)

Domenica sera sei uscito con i tuoi amici e sei tornato a casa tardi. Quando sei andato in cucina a farti un panino è caduto un piatto. Due minuti dopo vedi entrare il tuo coinquilino in pigiama. Rispondi alla sua replica.

- Hai visto che ore sono?

- \_\_\_\_\_

#### Situazione 2 "cellulare" (D+, P+)

Hai preso un autobus per arrivare in centro dall'aeroporto. Hai una valigia e uno zaino sulle spalle. Quando cerchi di prendere un posto urti un signore in giacca e cravatta quindi gli cade il cellulare per terra. Gli dici:

- \_\_\_\_\_

#### Situazione 3 "ritardo" (D+, P-)

Ad un corso universitario il professore ha assegnato un lavoro di gruppo a te e a un altro studente. Per fare il compito insieme vi siete messi d'accordo per un appuntamento durante la settimana. Arrivi con mezz'ora di ritardo. Rispondi alla sua replica.

- Ti aspetto già da un po'.

- \_\_\_\_\_

#### Situazione 4 "valigia" (D+, P-)

Sei sul treno. Hai messo la tua valigia sul portabagagli. Quando il treno parte, la valigia cade giù e colpisce un passeggero seduto. Dici:

- \_\_\_\_\_

#### Situazione 5 "libro" (D-, P+)

Hai preso in prestito un libro da un professore che questo semestre tiene un corso obbligatorio. Ti aveva chiesto di restituirtiglielo oggi ma te ne sei completamente dimenticato. Quando lo vedi gli dici:

-

---

#### 6.4. Griglia delle strategie

Si passa ora alla rassegna di tutte le strategie illustrate con l'aiuto di esempi tratti dai dati raccolti.

##### 6.4.1. Atti testa

###### *Richiesta di perdono*

La locuzione di questa strategia contiene un appello di risarcimento che impegna l'interlocutore ad accettare il rimedio verbale con un verbo performativo *scusare/perdonare*:

(1) Mi scusi per il ritardo (ItN, sit. 3).

###### *Espressione di dispiacere*

Questa strategia veicola i sentimenti negativi legati alla colpa del parlante che si dimostra dispiaciuto per l'atto avvenuto:

(2) Mi scusi, sono mortificata (ItN, sit. 2).

##### 6.4.2. Mosse di sostegno

###### *Nominazione dell'atto*

La locuzione di questa strategia contiene la descrizione dell'atto deplorabile:

(3) Professore, ho scordato il suo libro a casa (ItN, sit. 5).

###### *Giustificazione*

La giustificazione è la dimostrazione di ragioni valide per cui non è stato possibile evitare un'azione indesiderabile. Le motivazioni possono essere di natura personale oppure descrivere le circostanze esterne attenuanti:

(4) Scusa, è che ho bucato la gomma della bicicletta e ho dovuto fare un pezzo di strada a piedi! (ItN, sit. 2).

### *Mancanza di intenzione*

Questa strategia mira a de-responsabilizzare il comportamento del parlante per un'azione accaduta involontariamente oppure casualmente:

(5) Mi dispiace, non so come sia potuto succedere (ItN, sit. 4).

### *Dimostrazione di propria insufficienza*

In questo caso il parlante proferisce un'autocritica sul proprio comportamento e dimostra carenze personali:

(6) Mi scusi, sono un po' goffa nei movimenti con queste valigie (ItN, sit. 2).

### *Strategie rimediali*

Le strategie rimediali auspicano per il parlante un rimedio oppure una compensazione materiale e comportamentale per ristabilire un mancato adempimento alle norme. Esse si suddividono nelle seguenti categorie:

#### a) *Offerta di rimedio*

L'offerta di rimedio rappresenta una proposta di riconciliare un mancato adempimento alle norme sociali da parte del parlante e fornire una compensazione:

(7) Mi scusi professore, ho dimenticato il libro, domani glielo porto! (ItN, sit. 5).

#### b) *Negoziazione del possibile rimedio*

Il parlante indaga sulla possibilità di fornire un rimedio e si informa su come riparare al danno in modo accettabile per l'interlocutore, oppure fornisce alcune alternative:

(8) Professore, ho dimenticato il suo libro a casa. Quando posso portarglielo? (ItN, sit. 5).

#### c) *Promessa di non ripetere l'azione*

Il parlante si impegna a non causare altri danni in futuro:

(9) Scusami davvero, non succederà più (ItN, sit. 3).

#### *Verifica di gravità*

Questa strategia esprime la necessità di trattare le conseguenze dell'evento e indagare sulla sua gravità:

(10) Oddio, si è fatto male? (ItN, sit. 4).

#### *Rifiuto di ammettere la colpa*

Questa strategia può variare in base al contesto e include delle tattiche di evasione con le quali il parlante rifiuta di riconoscere il danno provocato:

(11) No, è tardi? (ItN, sit. 1).

#### *Altre strategie*

In seguito si riportano le strategie attestate in modo marginale solo da un gruppo di parlanti.

#### *Ammissione di colpa*

Con questa strategia il parlante ammette la propria colpa sperando di restaurare un rapporto squilibrato senza però fornire ulteriori dettagli:

(12) \*Questa è la colpa mia (NN, 4i).

#### *Espressione di imbarazzo*

La strategia veicola il sentimento di disagio legato all'atto offensivo:

(13) *Mne očén' stydno* (RuN, sit. 1).

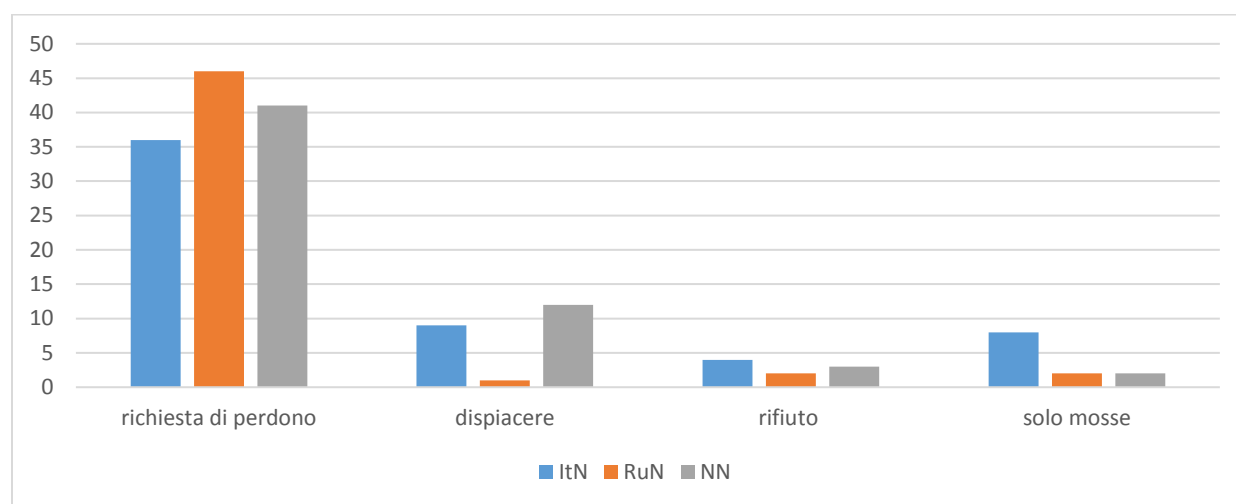
Mi vergogno tanto.

Nel paragrafo seguente viene riportato il confronto tra le strategie applicate alle situazioni. L'analisi è corredata dai grafici 4 e 5 che mostrano le occorrenze delle strategie degli atti testa delle mosse di sostegno corrispettivamente.

### 6.5. Analisi pragmatologica delle strategie

Lo studio conferma la prevalenza della richiesta di perdono come un modo convenzionale di veicolare la scusa. Nei dati relativi ai parlanti italiani l'espressione di dispiacere appare più spesso insieme alla richiesta di perdono quando si tratta di un danno materiale (situazione 2) oppure di quello fisico (situazione 4) che richiede un alto grado di rincrescimento. Nel corpus dei parlanti russi questa espressione è stata usata solo una volta in combinazione con la richiesta di perdono. I non nativi tendono invece a usare tutte e due strategie anche nelle situazioni 3 e 5 mentre i nativi preferiscono le strategie di rimedio. La comparsa dell'atto testa si attesta più spesso nel corpus dei parlanti russi rispetto ai parlanti italiani (grafico 4) in quanto gli ultimi si possono servire solamente delle mosse di sostegno.

*Grafico 4. Atti testa delle scuse*



Per quanto riguarda le mosse di sostegno, si occorre più spesso al gruppo degli atti rimediali che al riconoscimento di violazione. Questo si può considerare una caratteristica transculturale della collaborazione conversazionale a cui viene affidato un lavoro sulla faccia positiva dei parlanti. Nel promuovere un rapporto armonioso si impegnano tutti i due interlocutori che costruiscono insieme un futuro immediato con le mosse di rimedio.

Per quanto riguarda l'offerta di rimedio non sono state rilevate discrepanze tra i tre gruppi di parlanti. Si può solamente notare che i parlanti russi offrono un rimedio più spesso mentre i parlanti non nativi preferiscono negoziare questa scelta, ossia collaborare attivamente con l'interlocutore per avere il minor pericolo potenziale di essere fraintesi e sembrare impositivi.

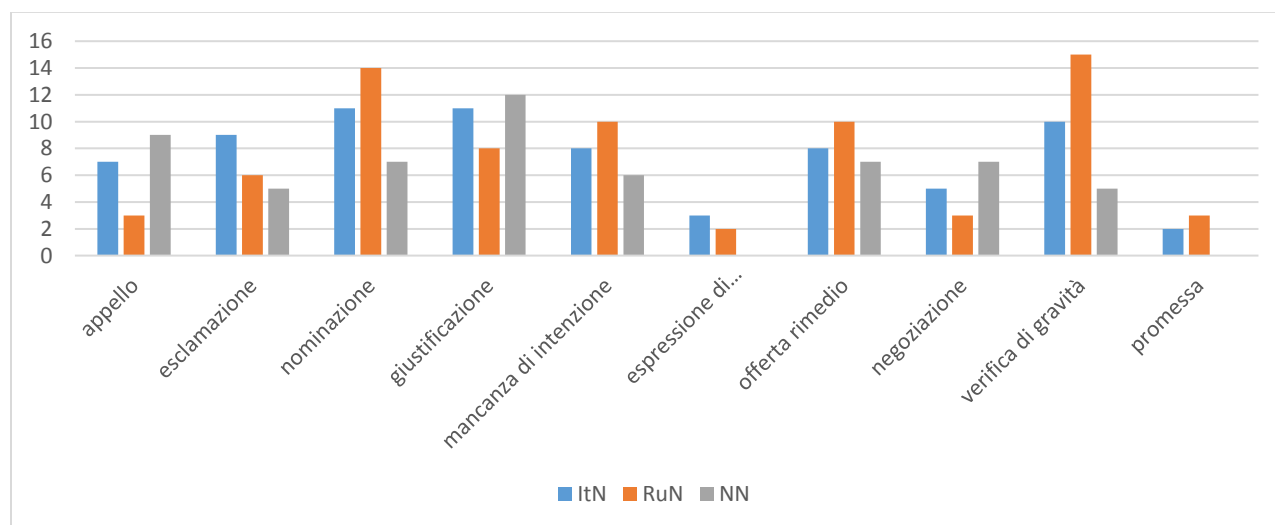
Per quanto concerne invece la verifica di gravità i parlanti russi si discostano dai parlanti italiani e non nativi. Questa consuetudine altamente partecipativa di trattare le conseguenze delle azioni presuppone un alto grado di confidenza con l'interlocutore. Anche quando si attesta la presenza di una distanza sociale i parlanti russi rispondono all'esigenza di entrare nell'ottica

dell'interlocutore affidandosi alla cortesia positiva. In ultimo la promessa è una strategia che non è stata utilizzata dai parlanti non nativi e in misura minore da altri due gruppi dei parlanti.

L'espressione dello stato d'animo legato alla condizione di sincerità permette di evitare le ambivalenze dei proferimenti, risultando tuttavia umiliante per il parlante, in quanto veicola i sentimenti negativi. Per questa ragione l'ammissione di colpa è stata usata una sola volta da un parlante non nativo mentre l'espressione di imbarazzo è stata adottata solo in due casi da parlanti russi. La nominazione dell'azione deplorabile nella proposizione viene corredata dalla richiesta di perdono. Quest'ultima può reggere un complemento di causa che specifica il motivo per scusarsi. I parlanti nativi di entrambe le lingue esplicitano questo motivo più spesso rispetto ai non nativi con un numero di occorrenze maggiore tra i parlanti russofoni. Uno scarso impiego di questa strategia in un gruppo di apprendenti può essere spiegato con la loro riluttanza a fornire le risposte contestualmente specifiche.

La giustificazione e la mancanza di intenzione sono le strategie usate in misura maggiore da tutte le categorie dei parlanti in quanto sostengono la loro faccia positiva. L'ultima strategia è leggermente più diffusa tra i parlanti di russo come un metodo di de-responsabilizzare il proprio comportamento senza attribuire la causa altrove. Vereščagin e Kostomarov (2005) nel loro lavoro sugli aspetti culturali della lingua elencano diverse strategie dell'agire comunicativo nella situazione-tipo del delitto e tra queste si trovano non solo il riferimento alla casualità del comportamento ma anche all'intervento di forze ultraterrene. Wierzbicka (2001) tratta il fatalismo come un concetto basilare per la cultura russa assieme alle altre categorie assiologiche, ad esempio la tendenza a giudizi morali. Come si vede dal grafico 5, questo fatto si rispecchia anche nel modo di gestire le scuse, con una forte preponderanza a minimizzare la responsabilità. I parlanti non nativi invece forniscono le ragioni plausibili del proprio comportamento tramite la giustificazione quasi in parità con i parlanti d'italiano.

Grafico 5. Mosse di sostegno delle scuse



Infine, non si riscontrano esempi dell'espressione di insufficienza nel corpus dei non nativi, mentre i parlanti nativi mostrano parsimonia nello scegliere questa strategia temendo la perdita della faccia. Nel prossimo paragrafo si analizzano le formule linguistiche con cui sono state realizzate le strategie.

#### 6.6. Analisi pragmatica dell'interlingua

Per quanto riguarda la formulazione linguistica della richiesta di perdono, i parlanti non nativi si esprimono con la forma imperativa del verbo *scusare* che rispecchia le consuetudini dei parlanti nativi di italiano. Il verbo performativo *izvinjat'sja* 'scusarsi' è stato usato solo una volta da un parlante non nativo. Nella raccolta dei dati dei parlanti russofoni il verbo *proščjat'* 'perdonare' nella corrispondente forma imperativa ha ben 18 occorrenze assieme a 6 occorrenze di *prosit' proščeniija* 'chiedere perdono' mentre si riscontrano solo 13 casi di *izvinit'* 'scusare'. La semantica del verbo *perdonare* include l'annullamento di ogni risentimento verso l'autore dell'offesa o del danno<sup>23</sup> e fa richiamo alla morale cristiana di non giudicare le azioni altrui. Questo presupposto dovrebbe aiutare il parlante a svolgere il lavoro rimediabile, in quanto de-responsabilizza parzialmente le sue intenzioni. Tutto sommato scusare qualcuno significa accettare le condizioni che giustificano l'atto, mentre perdonare vuol dire ristabilire l'equilibrio senza un motivo oggettivo. Si nota perciò che i parlanti non nativi si servono delle mosse di sostegno per corredare la richiesta di perdono e non ricorrono al verbo perdonare nella loro produzione interlinguistica.

Come si evince dal grafico 4, le espressioni di dispiacere vengono accompagnate da richieste di perdono nelle risposte sia dei non nativi sia degli italiani nativi. Nella lingua russa l'espressione di rammarico non costituisce un metodo sufficiente per risanare il rapporto, in quanto afferma lo stato di cose senza tentare di cambiarlo. Rathmayr (2003) sostiene che con l'espressione *mi dispiace* il parlante ammette che sia stato registrato l'inconveniente per il quale lui non si ritiene responsabile, o quantomeno non può fornire una soluzione, perciò questa formula in russo è più ricorrente come segno di compassione per il fatto accaduto che non per quanto riguarda il parlante. In questo caso, una risposta alla situazione 4 usata da un parlante di italiano *Oddio, mi dispiace!* pragmaticamente non è ammessa in russo, in quanto implica un distacco del parlante dalla situazione in cui dovrebbe essere coinvolto. In italiano l'occorrenza della formula *mi dispiace* si attesta per le situazioni in cui l'offesa è percepita come particolarmente grave (Lipson 1994: 25). È notevole come le formule *mi scusi, mi dispiace* usata dai non nativi non siano tanto frequenti tra i parlanti nativi quanto le espressioni alternative: *mi scusi, sono mortificata; mi scusi, sono desolata*. Si evince perciò che i parlanti non nativi hanno acquisito la funzione attenuante del dispiacere in italiano ma non sono a conoscenza dei mezzi verbali con i quali

---

<sup>23</sup> <http://www.treccani.it/vocabolario/perdonare/>

esprimere il rincrescimento. Inoltre se i parlanti nativi usano l'espressione di dispiacere per le situazioni 2 e 4 che implicano un danno materiale oppure fisico, i parlanti non nativi impiegano questa formula anche per le situazioni 1 e 5 per un'offesa meno grave e più facilmente rimediabile.

Si può concludere che per due gruppi di parlanti la richiesta di perdono è convenzionalizzata per veicolare la forza illocutoria di una scusa. Tuttavia, si attesta un fenomeno di *transfer* pragmalinguistico nella produzione di una parlante non nativa, che proferisce per tre volte l'enunciato *\*mi scusi per favore* reso letteralmente dall'espressione russa *izvini, požalujsta* cioè una richiesta di perdono accompagnata da una marca di cortesia. L'ultima attenua l'imposizione sul parlante e allo stesso tempo svela la natura direttiva dell'atto in questione. Vale a dire che in russo la richiesta di perdonare non si distingue dalla richiesta di eseguire qualsiasi altra azione, fatto che i parlanti non nativi possono trasferire nella loro produzione interlinguistica. È da tener presente che la frase parentetica avverbiale *per favore* ha già una forza illocutoria di una richiesta (Renzi et al. 1995: 46), quindi insieme alla richiesta di perdono la frase *mi scusi per favore* alza il grado di forza fino a diventare una supplica. Essa si rafforza anche con l'esclamazione *radi Boga* 'per amor di Dio!' che implora il parlante riferendosi alla morale e risulta fuorviante in italiano ma accettabile in russo per un atto deprecabile di maggiore gravità. Tuttavia, questo strumento di supporto non è stato usato nel parlato interlinguistico.

È stata già notata nel paragrafo precedente la diffusione della mossa di sostegno esprime la mancanza di intenzione tra i parlanti russi. In effetti, se i parlanti d'italiano eseguono questa microfunzione con formula convenzionale *non l'ho fatto apposta*, i parlanti russi usano una serie di frasi ellittiche del predicato che trasmettono la casualità delle proprie azioni in concordanza con l'ipotesi di Wierzbicka (2001) alle quali assegna un valore culturalmente specifico:

- (14) *ja slučajno* 'l'ho fatto casualmente'
- (15) *ja ne special'no* 'non l'ho fatto appositamente'
- (16) *ja ne naročno* 'non l'ho fatto di proposito'
- (17) *ja nečajanno* 'l'ho fatto sbadatamente'
- (18) *tak polučilos* 'è successo così'.

I parlanti non nativi non si accostano alle consuetudini dei connazionali e veicolano la non-intenzionalità con un valore epistemico tramite la negazione del verbo *volere* usato per tre volte anche dai parlanti nativi.

Per quanto riguarda la mossa di giustificazione, i parlanti non nativi nella situazione 3 preferiscono presentare una causa esterna per il loro ritardo, ad esempio il traffico, mentre i parlanti italiani tendono a spiegarsi con le formule *avere un contrattempo* e *avere un imprevisto* che non forniscono una spiegazione dettagliata, però risultano preferibili nella situazione in cui è



presente distanza sociale. Queste formule non rientrano nel repertorio dei parlanti non nativi che spiegano la mancanza di tempo in modo diverso, come *avevo un grave problema!* (NN, 3b) e *ho avuto moltissime cose da fare* (NN, 3f).

Come è stato già notato, il valore della propria insufficienza non è stato veicolato dai non nativi, restii a mettere in pericolo la propria faccia positiva.

L'offerta di rimedio e la sua negoziazione rappresentano due facce della stessa medaglia. Così se da un lato nella situazione 5 i parlanti nativi e non nativi scelgono di manifestare la loro intenzione di fornire una soluzione, ad esempio *domani glielo restituisco*, dall'altro chiamano in causa l'interlocutore e lo invitano a negoziare la possibilità di rimedio, ad esempio *Posso restituirglielo domani?*

Il primo modo di offrire il rimedio risulta doveroso in quanto le intenzioni del parlante non vengono conciliate con quelle dell'interlocutore. Una soluzione possibile per istaurare un rapporto collaborativo è quella di impiegare le formule attenuanti del periodo ipotetico quali *se vuole; se non è un problema*. Un tentativo di considerare il punto di vista dell'interlocutore è riscontrato nell'esempio di un parlante non nativo *Mi dica per favore quando domani lei sarà libero per un incontro?* (NN, 5b) dove però l'uso dell'imperativo non attenua, bensì rafforza l'imposizione. I parlanti nativi offrono delle alternative per una possibile compensazione con l'intento di smussare l'imposizione inerente agli atti commissivi. Tuttavia, i russi preferiscono usare le proposizioni che specificano il loro futuro comportamento senza pericolo di infrangere le regole di cortesia negativa.

È da considerare che queste mosse rimediali sono acquisite prima ancora delle forme grammaticali necessarie, ad esempio, il condizionale in *\*Potresti lo porta un giorno durante la settimana?* (NN, 5f) e il complemento di termine in *\*purtroppo oggi non posso restituirLa il suo libro* (NN, 5f). Lo stesso vale anche per la mancanza di lessico negli esempi *\*È possibile di tornarlo domani?* (NN, 5d) e *\*Posso venire domani per portare il libro che ho prestato?* (NN, 5a) in cui gli apprendenti forniscono delle soluzioni intuitive per il verbo *restituire* e *prendere in prestito*. La risposta *\*Tranquillo. Prendo il taxi per andare a casa mio, allora turno fra poco. Ha il vostro libro subito* (NN, 5i) contiene tutte le azioni messe in una sequenza temporale che recupera le lacune lessicali. In tutti i casi descritti sopra l'intenzione comunicativa precede la grammatica, ossia la conoscenza formale della lingua.

Le mosse rimediali possono includere un'azione compensatrice, ad esempio, nella situazione 3 si riscontra un'asserzione con il 'noi' inclusivo *adesso facciamo tutto veloce* (NN, 3d), che potrebbe compensare il tempo perso in attesa e si congiunge alla risposta di un parlante nativo *mettiamoci al lavoro subito*. Alcune risposte da parte dei non nativi rispecchiano la necessità di armonizzare il rapporto infranto, piuttosto che recuperare il tempo, la tendenza che però non è

stata riscontata nel corpus dei nativi di ambedue lingue. In effetti è interessante notare che le risposte *Ti offro un bel caffè* (NN, 3b) oppure *prendiamo qualcosa da bere prima* (NN, 3i) né risalgono alle risposte prototipiche usate in russo né trovano le corrispondenze nelle risposte degli italiani. Può essere visto come un modo “all’italiana” di gestire una situazione potenzialmente conflittuale e dunque rappresenta una generalizzazione del comportamento. Ad esempio, una parlante non nativa ricorre all’offerta del caffè anche nella situazione 4, anche se segnata da una maggiore distanza sociale con un danno fisico da negoziare.

Tra le mosse che verificano la gravità dell’evento negativo vengono messi in evidenza i casi in cui il parlante mostra esplicitamente preoccupazione per l’interlocutore. Essa sorge più dalla paura di recare un danno fisico o materiale (situazione 2 e 4) che di causare un fastidio generale (situazione 1,3,5). Vale a dire che questa strategia è contestualmente specifica e in italiano è stata resa tramite una frase interrogativa *si è fatto male?* oppure quella ottativa esprime una speranza *spero che non sia fatto male*. La prima formula è stata appresa solo da un apprendente, mentre più spesso vengono utilizzate le domande *tutto va bene?* (NN, 4c) e *sei a posto?* (NN, 4d), che sollecitano l’interlocutore a descrivere lo stato fisico. L’offerta di rimedio nell’interlingua dei parlanti *Potrei aiutarla?* (NN, 4f) e *Posso aiutarla?* (NN, 4g) trasmette la preoccupazione e funge da verifica di gravità in assenza di una formula semantica adeguata.

Il rifiuto di ammettere la colpa come in *No. Puoi dirmelo* (NN, 1d) e *07. h 30* (NN, 1i) oppure *No, che ore sono?* e *No, è tardi?* (ItN, sit. 1) nelle risposte dei parlanti italiani è un rifiuto di inferire un’implicatura del fastidio causato. Negli esempi sopra indicati si tratta della situazione 1 con un rapporto simmetrico che permette di sfruttare la polisemia pragmatica senza penalizzare il rapporto interpersonale. Invece *Abbia attenzione per favore!* (NN, 2i) non è solo un rifiuto di ammettere la colpa per quanto è accaduto ma anche un’accusa dell’interlocutore.

#### 6.7. Mitigare e rafforzare la scusa

In questa sede si prendono in considerazione tutti gli atti esterni all’atto testa che tuttavia supportano l’intenzione di scusarsi del parlante. La mitigazione emotiva aggiunge un tratto di sincerità e soggettività alle formule convenzionali dell’atto. Purtroppo la raccolta di dati scritti non permette di tenere presente gli aspetti prosodici e gestuali che accompagnano una conversazione reale.

##### a) Esclamazioni

Le locuzioni esclamative sono rappresentate dalle invocazioni rivolte a una divinità oppure dalle frasi esprimenti sorpresa e disappunto.

(19) *Accidenti, mi scusi!* (ItN, sit. 4).

(20) *Oi, prostite požalujsta!* (RuN, sit. 2).

Oh mi perdoni per favore!

(21) Oddio, scusami! (NN, 4e).

Il riferimento alle forze sovranaturali riduce la responsabilità del parlante, costretto a chiamare in causa terzi soggetti. Queste esclamazioni sono appropriate per interazioni in cui una situazione deprecabile sia stata inaspettata per entrambi gli interlocutori. Per quanto riguarda il repertorio delle formule usate, la sorpresa e il disappunto in italiano vengono trasmessi dall'invocativo plurivoco *oh*, sostituibile con l'intercalare *oi*<sup>24</sup> in russo che spiega il ricorso alle esclamazioni *oh!* e *oh, dio!* nella produzione interlinguistica dei non nativi. Il significato di imprecazione (*merda, accidenti*) rivolto al proprio comportamento è una strategia di autoumiliazione usata dai parlanti nativi che fa esaltare la faccia dell'interlocutore. L'impiego di esclamazioni e interiezioni arricchisce la conversazione con i significati emotivi al fine di far sbiadire il tratto di convenzionalità attribuito agli atti intrinsecamente cortesi.

#### b) Appello

L'appello può essere considerato un atto che include il nome proprio dell'interlocutore, il suo titolo oppure la loro combinazione.

(22) Professore, ho scordato il suo libro a casa (ItN, sit. 5).

(23) *Ivan Ivanovič, prostite požalujsta, ja zabyl knigu doma* (RuN, sit. 5).

Ivan Ivanovich mi perdoni per favore, ho dimenticato il libro a casa.

(24) Mi scusi, Signore! (NN, 4h).

Tuttavia la sua funzione fática consiste non solo nel richiamo di attenzione, bensì assume il compito di mitigare l'atto successivo per simulare una familiarità (Bazzanella 1994: 148). Nella fattispecie, gli allocutivi sono una licenza che permettono di entrare in un dominio personale dell'interlocutore per agevolare la collaborazione. I parlanti non nativi usano gli allocutivi cinque volte quando si rivolgono al professore (*professore*), tre volte con gli sconosciuti (*signore*) e una volta ad un amico (*amico mio*).

I parlanti nativi di russo non usano una qualifica professionale come allocutivo e lasciano solo due volte lo spazio nel questionario da riempire con il nome e il patronimico del professore nella situazione 5 in quanto si rivolgono ad una persona da loro conosciuta. Anche i parlanti nativi di italiano sottolineano la presenza di un rapporto stabilito con una persona concreta tramite l'allocutivo *professore* usato sette volte. Con l'impiego di *signore* i parlanti non nativi veicolano invece un valore di deferenza. In russo contemporaneo non esiste nessuna corrispondenza di una forma generica allocutiva oltre a quella volutamente marchiata come titolo oneroso. Il suo uso

---

<sup>24</sup> Secondo il dizionario online <http://dic.academic.ru/dic.nsf/ushakov/781934> *oi* in russo trasmette spavento, sorpresa oppure sofferenza.

come atto mitigatorio di scusa può essere spiegato dal tentativo di trasmettere maggior rispetto per l'interlocutore e di evitare un conflitto indesiderato.

#### c) Attenuatori

Gli attenuatori sono mezzi lessicali che servono a diminuire la gravità dell'evento negativo le cui conseguenze sono subite dall'interlocutore. Non ci sono gli esempi di questo tipo nel corpus dei parlanti non nativi, che tendono a rafforzare la manifestazione di rincrescimento piuttosto che ad attenuare la propria responsabilità (Nuzzo 2007). Contrariamente, i parlanti russi nella situazione 3 negoziano la gravità dell'azione nell'atto locutorio che riguarda il ritardo (*solo mezz'ora; non un'ora, ma solo mezz'ora*).

#### d) Intensificatori

Gli intensificatori agiscono sul contenuto proposizionale dell'atto di scusa in modo opposto rispetto agli attenuatori. Gli avverbi *davvero, completamente, immensamente, tanto* rafforzano una richiesta di perdono nelle risposte dei parlanti italiani mentre i non nativi impiegano solo l'avverbio *tanto* (anche di grado superlativo *tantissimo*). Come è stato già notato i parlanti russi rafforzano la richiesta di perdono con una marca di cortesia *požalujsta* 'per favore' 22 volte su 42. Si attesta l'uso sporadico di altri avverbi per mostrare un coinvolgimento emotivo nella nominazione dell'atto, ad esempio *totalmente, completamente, assolutamente*.

### 6.8. Conclusione

L'analisi delle strategie e la loro dispersione permette di individuare un'oscillazione nel valore pragmatico tra l'espressione di dispiacere e la richiesta di perdono, che mette in dubbio la correttezza della loro classificazione come atti testa. In effetti, nella raccolta dei dati sui nativi l'espressione di dispiacere è quasi sempre accompagnata dalla richiesta di perdono, ad eccezione di due casi. Questa strategia convenzionale appare sufficiente per l'esecuzione dell'atto linguistico di scusa oppure convoglia le mosse di sostegno basate sulle condizioni di felicità.

La teoria della cortesia ideata da Brown e Levinson (1987) propone una cornice interpretativa che spiega la preferenza complessiva delle mosse di rimedio al riconoscimento della violazione in quanto quest'ultimo risulta più minaccioso per la faccia. Tuttavia, questo quadro teorico risulta troppo ampio per cogliere le differenze nella scelta di strategie da parte di un particolare gruppo dei parlanti. Come è stato dimostrato la propensione a puntare sulla mancanza di intenzione oppure a veicolare il sentimento di imbarazzo non può essere scissa dalla loro interpretazione socio-culturale.

Il fatto che una mancata conoscenza delle formule semantiche non porta al fenomeno di *transfer* attesta la conoscenza di uno *script* situazionale che può essere verbalizzato erroneamente a causa

di carenze grammaticali e lessicali. Si avverte in tal caso la necessità di gestire consapevolmente il materiale linguistico a disposizione per l'avvicinamento ad una realizzazione quasi nativa. Ad esempio, i parlanti non nativi individuano una strategia utilizzata dai nativi ma scelgono una forma linguistica non appropriata. Le espressioni non routinizzate sono frequenti nella produzione interlinguistica e rappresentano un tentativo di usare la lingua in modo creativo per eseguire diverse microfunzioni. Le formule fisse compaiono invece come "isole di sicurezza" (Wildner-Basset 1994: 5) che si attivano per prevenire un errore linguistico. Supponiamo infine che allo stadio intermedio dello sviluppo interlinguistico i parlanti facciano affidamento alla codifica linguistica di determinate strategie accessibili per una gestione efficace della situazione comunicativa. Le risposte fornite per il DCT non rappresentano un repertorio ristretto di strutture formulari usate sporadicamente, bensì le strutture sintattiche analizzate che riflettono un particolare modo di pensare rafforzato contestualmente.

Le variabili sociopragmatiche non giocano un ruolo decisivo per la scelta della strategia, la quale rimane routinizzata nei diversi contesti in concordanza alla norma sociale. I risultati si conformano all'osservazione di Coulmas (1981: 76) che sostiene che la formula usata per le scuse dipende dalla natura e dalla gravità dell'evento in questione, cioè dai fattori contestuali. Di conseguenza, più l'offesa è percepita come grave, più spazio ricevono le mosse di sostegno e gli strumenti di mitigazione. La formalità del rapporto gerarchico viene gestita dall'uso del verbo performativo *scusare* in seconda o in terza persona.

L'analisi condotta svela la necessità di un'interpretazione socio-culturale dell'atto di scusarsi soggiacente alla scelta delle strategie con le loro corrispettive formule semantiche. Questa esigenza non nega il carattere trasversale dell'atto che risponde al bisogno universale di stabilire un equilibrio nelle relazioni interpersonali e di sostenere la faccia positiva dei parlanti.

## 7. Reazione al complimento

Questo capitolo continua il ragionamento sugli atti conviviali e propone di prendere in considerazione un atto reattivo della risposta al complimento. Per poter adempire al compito di stendere le strategie della sua realizzazione preme presentare la base teorica del complimento e le situazioni per il DCT. Le risposte ricevute sono state analizzate dal punto di vista pragmalinguistico con la focalizzazione sulle caratteristiche dell'interlingua. Il capitolo si chiude con la conclusione.

### 7.1. Premessa e quadro teorico

In un'accezione più diffusa, il complimento è un cerimonioso atto di apprezzamento di un'altra persona oppure di una delle sue qualità. Secondo la classificazione di Searle (1969) è un atto linguistico espressivo che trasmette lo stato psicologico del parlante. Tuttavia, la proposizione contiene una valutazione positiva dell'interlocutore oppure di una delle sue qualità, riconducendo i complimenti alla classe degli assertivi individuati da Searle (1969). In effetti, il complimento mostra la sua natura ibrida, che da un lato esprime la stima, la reazione di apprezzamento oppure di ammirazione e da un altro lato trasmette una valutazione oppure un giudizio. Verschueren (1981: 141) annota che “the distinguishing train of expressives is non the expression of a psychological state as such but important to the hearer”. Di conseguenza, se questa condizione non è soddisfatta il complimento proferito assume le caratteristiche di assunzione e conta come impegno mediante il quale parlante rappresenta un effettivo stato di cose (Caffi 2009: 48).

Secondo Leech (1983) il complimento ha una funzione conviviale in quanto infonde un valore positivo di buona volontà piuttosto che un calcolo razionale nel rapporto tra gli interlocutori. Nel proferire il complimento il parlante si accosta al suo interlocutore tramite un riconoscimento simbolico del suo dominio personale. In questa accezione il complimento rappresenta un modo per coltivare un terreno comune in termini di solidarietà (Wolfson e Manes 1980). Il complimento stabilisce (oppure ristabilisce) l'esistenza di una solidarietà e positività tra gli interlocutori e soddisfa il bisogno della loro faccia positiva. La macrofunzione socio-affettiva si manifesta tramite le altre microfunzioni discorsive, quali la minimizzazione della critica e il rafforzamento del ringraziamento (Frescura 1996), oppure si incorpora negli atti di congratulazioni, consiglio e saluto (Sifianou 2001). I complimenti, perciò, sono visti diffusamente come “lubrificante sociale” dotato di un minimo valore referenziale che facilita l'apertura, lo svolgimento e la chiusura dello scambio comunicativo (Wolfson 1983). Per questo motivo ogni complimento include almeno un elemento con semantica positiva (Manes e Wolfson 1981: 116) e ha una struttura sintattica prestabilita. Il complimento è generalmente espresso tramite una formula semantica che lo rende facilmente riconoscibile e codificabile nello scambio

comunicativo. In poche parole, il complimento rappresenta una strategia sociale che permette agli interagenti di veicolare i valori positivi in modo mono- oppure bidirezionale.

Tuttavia, non si può considerare il complimento come atto puramente positivo e altruista. In primo luogo, la motivazione per complimentarsi risiede nella necessità di soddisfare le aspettative dell'interlocutore di essere apprezzato seguendo le regole sociali piuttosto che esprimere il proprio atteggiamento positivo (Lewandowska-Tomaszczyk 1989: 75). Siccome non è legato, come le congratulazioni oppure le condoglianze ad uno specifico evento reale, i complimenti possono risultare sospettosi agli occhi dei parlanti (Sifianou 2001: 392). L'interlocutore non solo riconosce il complimento, ma interpreta allo stesso tempo il motivo socio-emotivo per il quale esso è stato proferito. Questi presupposti possono variare individualmente assieme al modo di negoziare il complimento e di definire l'attributo. Ad esempio, generalmente nel mondo occidentale il cambio di aspetto fisico, la dimostrazione di possedimenti nuovi oppure di un successo creano aspettative a cui il parlante è obbligato a rispondere adeguatamente. Alcuni complimenti in questo modo diventano prototipici per certe situazioni. Ad esempio, durante una conversazione con i parlanti non nativi si crea un'aspettativa di un complimento per la lingua da parte dei nativi. Come annota Leech (1983: 186): "the lack of praise indicates dispraise".

Il complimento a volte risulta sottratto allo scopo conviviale nei termini di Leech (1983), come verrà illustrato in seguito.

In primo luogo, questa strategia sociale può assumere un carattere teleologico diverso da quello ipotizzato da Wolfson e Manes (1980). Essendo una formula semantica condivisa da tutti i parlanti non può contribuire a formare una base di solidarietà tra gli interagenti concreti. Una convenzione sociale mantiene un rapporto in modo superficiale, propiziando il fatto che gli interlocutori possano eventualmente perseguire altri scopi comunicativi, ad esempio quello di richiedere. Come affermano Brown and Levinson (1987: 108), i complimenti "convey that some want (goal or desired object) of H's is admirable or interesting to speaker too". Il complimento a volte non solo precede ma addirittura rappresenta un atto che minaccia la faccia (FTA<sup>25</sup>) ed ha quindi un effetto perlocutorio di molestia. Se ammettiamo che il complimento stabilisca la solidarietà, il suo eccesso tra i parlanti sconosciuti può portare all'imbarazzo se viene presa in considerazione la natura espressiva dell'atto. D'altronde anche una valutazione esplicita può risultare smisuratamente imponente e infrangere la faccia negativa dell'interlocutore, vista appunto come imposizione di opinione altrui. Entrambi i componenti eseguono la loro funzione conviviale in modo efficace tra persone con la distanza sociale minore in quanto è permessa una fruizione libera delle opinioni e emozioni.

---

<sup>25</sup> *Face Threatening Act* nella terminologia di Brown and Levinson (1987).

In un certo senso il complimento sovverte un equilibrio sociale in quanto lascia l'interlocutore indebitato dopo un "regalo verbale" ricevuto, quindi può funzionare come offerta di un dono. Questa intuizione sta alla base di un complimento per le superiori altrimenti definito come lusinga. Lo scopo manipolativo è quello di evocare un atteggiamento positivo e di sfruttarlo per un rapporto in costruzione. I complimenti che hanno una direzione opposta sono visti come lode oppure approvazione. Tutto sommato, si nota che i complimenti prevedono costrizioni sociali per la loro esecuzione.

In secondo luogo, il parlante esprime la propria ammirazione per l'ascoltatore la quale può sorgere dal sentimento di invidia, che a sua volta indica un atteggiamento piuttosto nocivo. Nelson, El-Bakary et al. (1996) riportano i dati riguardanti la cultura araba e la sua credenza nel malocchio, il cui effetto può essere provocato anche dall'invidia.

Pur mostrando alcuni fattori di variazione i complimenti vengono espressi tramite formule sintattiche prefissate e non sono particolarmente creativi (Manes e Wolfson 1981: 116). Ciononostante, il complimento può essere espresso anche tramite atti indiretti e inferito grazie alle implicature conversazionali. Questo modo meno convenzionale e stereotipato svela la natura soggettiva del complimento e contribuisce alla sua credibilità. Per quanto riguarda gli attributi del complimento, solitamente vengono nominati l'apparenza fisica, le qualità e abilità personali e i possedimenti (Knapp, Hopper, Bell 1984).

Per quanto concerne invece la reazione ai complimenti, secondo elemento della coppia adiacente, gli studi dimostrano che essa oscilla tra l'accettazione e la non-accettazione con varie opzioni intermedie che dipendono sia dalla percezione socio-culturale del complimento sia dall'evento comunicativo. Come riportano Knapp, Hopper e Bell (1984: 23): "the nature of a reply to a compliment is often related to one's self-esteem.... compliments are more likely to be accepted if they fit our own self-evaluation". La creazione oppure consolidamento della solidarietà dipende non solo dall'appropriatezza della formula semantica del complimento, ma anche e soprattutto dalla reazione verbale corrispondente. Vediamo ora in che modo può essere trattata.

La risposta al complimento costituisce una reazione a un comportamento tendenzialmente marcato. Da un lato esso rappresenta un dono per la faccia positiva dell'interlocutore a scapito della sua faccia negativa. Dall'altro lato, anche se considerato un atto che mantiene la faccia positiva dell'interlocutore, il complimento "a doppio fine" la mette a repentaglio attenuando allo stesso momento un possibile effetto negativo degli atti che ne conseguono. L'accettazione del complimento mantiene la faccia positiva del parlante in quanto conferma che la valutazione da lui espressa è condivisa anche dall'interlocutore. Tuttavia, in questo caso, quest'ultimo rimane in una posizione avvantaggiata rispetto al parlante e rischia di risultare arrogante se concorda con la lode espressa nei suoi confronti. Questa consapevolezza costringe l'interlocutore a svelare altre caratteristiche dell'oggetto/qualità in questione (*transfer* della referenza), oppure a diminuire la



focalizzazione sul dominio personale reindirizzando il complimento indietro oppure ai terzi (*transfer* dei destinatari).

La ricorrenza a queste strategie si spiega con il conflitto tra la Massima della Modestia e la Massima dell'Accordo proposte da Leech (1983) alla base del Principio di Cortesia. In effetti, in risposta ai complimenti l'ascoltatore ha bisogno di minimizzare il disaccordo e l'auto-approvazione e massimizzare l'accordo e l'approvazione altrui, di offrire un compromesso tra l'accordo e il disaccordo, oppure di evitare una risposta. Ad esempio, lo studio di Chen (1993) ha dimostrato che nella reazione ai complimenti gli americani si orientano verso la Massima dell'Accordo mentre per i parlanti cinesi il punto di riferimento rimane la Massima della Modestia. Nel mondo anglosassone, dunque, prevale l'accettazione come strategia principale, il che non è valido per l'Oriente dove si ricorre al rifiuto (Bettoni 2006). L'accettazione di un complimento è una strategia più diffusa (61%) anche tra i parlanti di inglese in Nuova Zelanda (Holmes 1986). Frescura (1996) ha dimostrato invece che gli italiani scelgono le strategie che compromettono la necessità di mostrare apprezzamento per il complimento ricevuto e di sembrare modesti.

## 7.2. Situazioni per il DCT

Sono state presentate le seguenti situazioni per un questionario scritto *Discourse Completion Task*. In qualità di attributo per i complimenti sono stati scelti i possedimenti personali, l'aspetto fisico e le abilità personali. La replica del presunto parlante rappresenta una frase esclamativa con l'uso dei termini esprimenti valori, oppure una frase con ordine marcato di costituenti, cioè le formule semantiche alle quali si associano generalmente i complimenti, salvo l'ultima occorrenza che rappresenta un atto indiretto.

### (1) Situazione "Borsa" (D+, P-)

Sei sull'autobus. Un passeggero seduto vicino si rivolge a te. Rispondi alla sua replica.

- *Che bella borsa che hai!*

- \_\_\_\_\_

### (2) Situazione "Giacca" (D-, P-)

Siete in giro con gli amici e chiacchierate tra di voi. Uno si rivolge a te. Rispondi alla sua replica.

- *Questa giacca ti sta proprio bene!*

- \_\_\_\_\_

(3) Situazione “Lode” (D+, P+)

Hai partecipato ad una conferenza. Dal pubblico uno dei professori si rivolge a te. Rispondi alla sua replica.

- *Hai fatto un lavoro straordinario, complimenti!*

- \_\_\_\_\_

(4) Situazione “Capo” (D-, P+)

Prima della chiusura natalizia il tuo capo organizza un aperitivo. Ora sta parlando con te. Rispondi alla sua replica.

- *Lei è molto elegante oggi!*

- \_\_\_\_\_

(5) Situazione “Forma fisica” (D+, P-)

Ad una cena dagli amici incontri un vecchio conoscente. A tavola si parla. Rispondi alla sua replica.

- *Ascolta, non mi ricordavo che fossi così magra!*

- \_\_\_\_\_

### 7.3. Griglia delle strategie

La griglia delle strategie proposta è una versione elaborata della categorizzazione di Pomerantz (1978), Holmes (1986), Herbert (1989), Frescura (1996), Chen (1993) e Golato (2005). Gli studiosi hanno lavorato con un vasto campionario di diversi paesi (Stati Uniti, Nuova Zelanda, Italia, Cina e Germania), che ha permesso loro di raccogliere un repertorio universale delle reazioni ai complimenti che si basano sui presupposti socio-emotivi descritti sopra. Non è da dimenticare che i complimenti possono essere accettati in modo verbale e non-verbale, quindi il ringraziamento può essere accompagnato da un sorriso oppure da segnali denotanti imbarazzo, come arrossire oppure abbassare gli occhi (Alfonzetti 2009). La loro distribuzione, combinazione e codifica linguistica vengono definite in base al contesto di proferimento, come vediamo in seguito.

Le possibili reazioni ad un complimento sono numerose in quanto vari fattori interpersonali possono entrare in conflitto con le norme sociali di cortesia e far nascere diverse soluzioni intermedie.

Per questo motivo il complimento dal punto di vista del parlante può funzionare come:

- a) Atto conviviale;
- b) Atto manipolativo: mossa di sostegno per un altro atto conflittuale.

E invece dal punto di vista dell'interlocutore può essere percepito come:

- a) "un regalo verbale";
- b) un'asserzione valutativa.

In primo luogo, l'interlocutore può muoversi sul piano razionale e definire il complimento come atto preparatorio per un atto più impositivo e penoso per la faccia, oppure si ha l'opzione di scinderlo dal suo aspetto strategico e di trattarlo come un atto conviviale fine a sé stesso. In questo caso conta la posizione del complimento nella sequenza conversazionale.

In secondo luogo, si parte dal presupposto che il parlante riconosca la forza illocutoria di un complimento come "regalo verbale" e quindi lo accetti (oppure non lo accetti) in modo ritualizzato. Generalmente l'accettazione risulta efficace se accompagnata dal ringraziamento, che tra l'altro può apparire anche per segnalare un rifiuto (Pomerantz 1978). Quest'osservazione, fondata sulla prevalenza della formula di ringraziamento in risposta ad un complimento, ci ha spinto a definirlo come atto testa che può essere eventualmente esteso dalle mosse di sostegno.

Se invece il complimento è inferito come un'asserzione valutativa l'interlocutore può esprimere il proprio parere, quindi accordare oppure discordare con la proposizione espressa. Si veda in seguito in quale caso il parlante sceglie una delle due opzioni di interpretazione.

Infine, una successiva smussatura delle strategie avviene al fine di calibrare le distanze emotive tra gli interlocutori e quindi i rischi interazionali. Qui la mitigazione meglio della cortesia rispecchia la gestione dei valori interpersonali in gioco, in quanto, secondo l'accezione più diffusa, quest'ultima si focalizza sull'evitazione di un conflitto (Kasper 1990, Lakoff 1973, Fraser and Nolen 1990). L'accettazione limitata permette in questo caso di mantenere l'equilibrio tra una totale presa di responsabilità per una presunta verità espressa dal parlante e una sua variante mitigata, ridimensionata ma non smentita.

La mia proposta con una successiva illustrazione è la seguente:

L'atto testa del complimento: ringraziamento

Mosse di sostegno:

- 1) Accettazione:
  - a) Accettazione compiaciuta;
  - b) Accettazione commentata.
- 2) Accettazione limitata:
  - a) *Transfer* interpersonale: ricambio;
  - b) *Transfer* di merito;
  - c) *Transfer* informativo.
- 3) Non-accettazione:
  - a) Non riconoscimento.

Se il parlante riconosce la forza assertiva dell'enunciato può esprimere:

- Accordo
- Disaccordo

Si riporta una spiegazione ragionata delle categorie delineate.

#### 7.3.1. Atto testa: apprezzamento

Con questa strategia l'interlocutore riconosce l'atto di buona volontà del parlante e mostra il proprio apprezzamento. Può essere chiamata altrimenti *accettazione routinizzata*, che non richiede una successiva elaborazione e marca un riconoscimento formale del complimento come pratica socialmente apprezzata. Il complimento può apparire in modo autonomo oppure corredato dalle mosse di sostegno.

(1) Grazie! (ItN, sit. 1).

In questa macro-categoria rientrano tutte le strategie in cui l'interlocutore chiama in causa la verità della proposizione, oppure riconosce la forza illocutoria di un atto espressivo.

#### 7.3.2. Mosse di sostegno

Ricapitolando, l'accettazione è una macrocategoria che include i casi in cui il complimento viene riconosciuto e l'interlocutore concorda con la sua proposizione. L'accettazione limitata invece abbraccia tutti i casi in cui l'interlocutore riconosce la forza illocutoria di un complimento e fornisce una risposta che verte sull'attributo scelto dal parlante, il cui valore, però, viene ridimensionato. La non-accettazione infine ingloba tutti i casi in cui la forza illocutoria viene interpretata come assertiva.

*Accettazione compiaciuta*

Questa strategia afferma che l'occorrenza del complimento non è una routine sociale, bensì possa avere una dimensione soggettiva che necessita di una risposta altrettanto autentica. Il suo carattere creativo consente di contrapporla alla strategia di apprezzamento tramite una formula canonica di ringraziamento, che dimostra la corrispondenza alla norma di cortesia. *As* esprime le sue emozioni positive suscitate dal complimento esaltando il valore di sincerità.

(2) Grazie, mi fanno molto piacere queste parole da parte sua (ItN, sit. 3).

#### *Accettazione commentata*

Secondo questa strategia il parlante fornisce una risposta semanticamente adeguata tramite un commento che aumenta la qualità dell'oggetto oppure l'azione in questione. L'interlocutore qui non scende a compromessi per la salvaguardia della sua faccia negativa e si impegna in uno scambio comunicativo che verte sulla valorizzazione dell'oggetto complimentato.

(3) Grazie, anche a me piace molto! (ItN, sit. 2).

#### *Transfer interpersonale: ricambio*

Secondo questo modello semantico il complimento viene riconosciuto e immediatamente ricambiato. In tal modo si instaura un equilibrio tra i parlanti, con l'intento di evitare l'imposizione. L'idea di ricambio è suggerita da connettivi "e" e "anche", che collegano la proposizione attuale al turno precedente.

(4) La ringrazio. Anche Lei sta molto bene così (ItN, sit. 4).

#### *Transfer: merito*

L'interlocutore accetta la legittimità del complimento, ma lo attribuisce ai fattori esterni. Anche in questo modo egli sfugge all'imposizione provocata dall'intensità del complimento.

(5) Grazie, merito anche vostro (ItN, sit. 3).

#### *Transfer: commento informativo*

Il complimento è accettato dall'interlocutore, ma il suo *focus* viene spostato e impersonalizzato. L'interlocutore fornisce un commento che non si avvale della valutazione, ma verte sugli aspetti attinenti all'attributo del complimento. Se il complimento presuppone una valutazione soggettiva dell'oggetto oppure dell'evento, l'interlocutore fornisce i dettagli oggettivi correlati.

(6) Grazie, l'ho presa in un negozietto che ha cose carine, non l'ho nemmeno pagata tanto (ItN, sit. 2).

#### *Accordo*

Quando l'interlocutore rincorre a questa strategia si impegna alla verità proposizionale dell'enunciato, smentisce la forza illocutoria di un complimento e rileva quella di un'asserzione valutativa. Egli riconosce il fatto che abbia avuto luogo, da parte del parlante, una valutazione con la quale concorda.

(7) Lo so, sono proprio un modello! (ItN, sit. 2).

#### *Disaccordo*

L'interlocutore nega il complimento e mostra disaccordo con la proposizione espressa (sovente in una maniera scherzosa oppure ironica). Il disaccordo è dettato dalla convenzione sociale, che prevede di evitare la lode di sé (Pomerantz 1978).

(8) Sono sempre stata così, non sono dimagrita! (ItN, sit. 5).

#### *Richiesta di rassicurazione*

L'interlocutore mette in dubbio la legittimità del complimento oppure la sincerità del parlante. Questa mossa può preparare il terreno per l'accettazione del complimento che segue, oppure mitiga il disaccordo con la negoziazione del significato condiviso.

(9) Suvvia, ti ha detto mia madre di dirmi così? (ItN, sit. 5).

Infine, qui vengono elencate tutte le mosse di sostegno che si riscontrano solo nel corpus dei parlanti non nativi.

#### *Complimento per il parlante*

“Il regalo verbale” ricevuto viene riscambiato con un apprezzamento del parlante.

(10) Grazie mille, molto gentile (NN, 2g).

#### *Commento informativo*

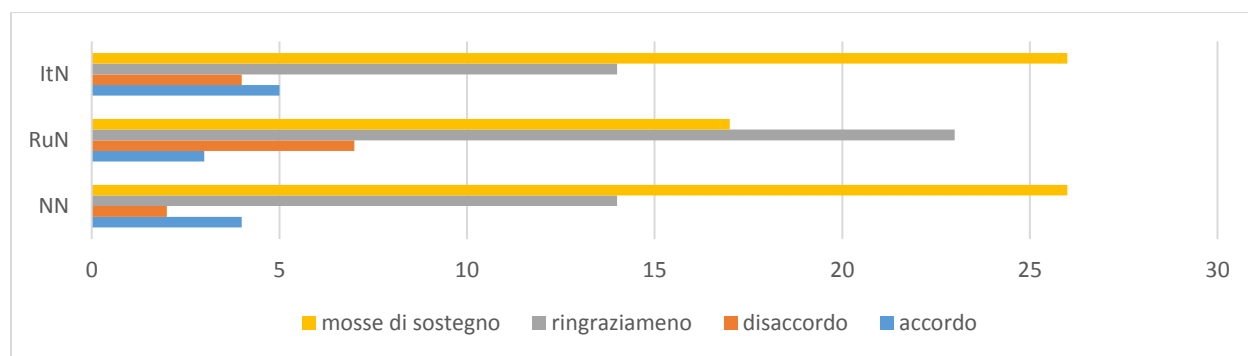
L'interlocutore ignora il complimento e proferisce un enunciato non congruente con la valutazione espressa.

(11) La vita non è dolce oggi. A volte non ho niente da mangiare (NN, 5i).

#### 7.4. Analisi pragmatilinguistica delle strategie

Abbiamo catalogato tutte le risposte da parte dei parlanti nativi di russo e di italiano assieme alle risposte dei non nativi per analizzare la dispersione delle strategie. Il grafico 6 mostra una correlazione degli atti testa rispetto alla loro comparsa con le mosse di sostegno. Lo stesso grafico contiene le occorrenze di accordo e disaccordo come soluzione alternativa ad una risposta al complimento.

Grafico 6. Risposta al complimento: distribuzione degli atti testa e delle mosse di sostegno



Tutti i parlanti nativi italiani hanno fornito risposte con l'accettazione del complimento per le situazioni 1, 2, 4 e in tal modo hanno confermato il riconoscimento del complimento. Nella situazione 2 si riscontra un caso dell'accordo illustrato nell'esempio 3, ma l'esaltazione del complimento da parte di un amico può essere vista in chiave ironica. Per quanto riguarda invece la situazione 5, si riscontrano solo due casi di accettazione, mentre in tutti gli altri casi le risposte degli italiani vertono sulla valutazione oggettiva della proposizione espressa. Anche le risposte dei non nativi sembrano confermare la tendenza di trattare l'asserzione nella situazione 5 come un'espressione valutativa con cui i parlanti concordano e discordano tre volte. In altri due casi essi forniscono una risposta non pertinente al messaggio veicolato e, infine, chiedono rassicurazione, il che dimostra il loro disagio davanti alla situazione con un complimento non formulaico. Per quanto riguarda i russofoni, il complimento è stato accettato seguendo diverse strategie in tutte le situazioni tranne l'ultima, in cui è stata sempre fornita una risposta adeguata ad una valutazione espressa.

L'atto testa di ringraziamento è stato usato dalla maggioranza dei soggetti a prescindere dal loro *background* linguistico, con una leggera predominanza tra i russofoni nativi. Questo risultato conferma il fatto che l'apprezzamento costituisce una proposta operativa che permette di evitare

il rischio per la faccia positiva dell'interlocutore. Nella cultura russa, con una concezione prescrittiva della cortesia, si predilige l'uso delle formule a cui vengono associati gli atti linguistici (saluto, ringraziamento, complimento) che trasmettono l'accordo sociale (Formanovskaja 2002). Tra queste formule convenzionali dominano quelle del ringraziamento, il che spiega la loro vasta distribuzione per tutti i tipi di situazioni. Essendo altamente routinizzata, la formula di ringraziamento risulta essere diffusa tra i parlanti non nativi della nostra rassegna in quanto consente di operare "al sicuro" senza provocare le ambiguità del contenuto semantico.

L'atto testa di ringraziamento viene accompagnato da mosse di sostegno più spesso nel corpus dei parlanti italiani nelle situazioni 3 e 4 (otto volte su nove e sette volte su dieci corrispettivamente) segnate dalla dominanza sociale. Quest'osservazione è coerente con l'ipotesi sul maggior grado di elaborazione degli atti linguistici se proferiti in una situazione di disparità. In effetti, nella situazione 2 la scelta di corredare l'atto testa con le mosse di sostegno risulta opzionale (quattro volte su otto).

I parlanti d'italiano a confronto con gli altri due gruppi tendono a trasmettere lo stato d'animo tramite la strategia dell'accettazione compiaciuta piuttosto che a usare un'espressione formulaica di apprezzamento, ad esempio nella situazione 3. Un ricorso marginale a questa strategia da parte dei russi spiega il fatto che i non nativi hanno solo quattro occorrenze di questo tipo.

La strategia dell'accettazione commentata è ammessa tra i parlanti con una minima distanza sociale (sit. 2), che permette di non vegliare sull'autonomia e autostima dell'interlocutore. I parlanti d'italiano usano questa strategia nella situazione 3, ma forniscono un commento che attribuisce la legittimità del complimento all'impegno conscio da parte dell'interlocutore<sup>26</sup>. Questo modo di esprimersi è condiviso anche dai parlanti non nativi, che mostrano un'attinenza a questo tipo di strategia.

Per quanto riguarda il ricambio, tutti i parlanti unanimemente adottano questa strategia nello scambio con il capo (sit. 4), probabilmente perché il complimento stesso è scaturito dalla situazione informale in cui entrambi i partecipanti si ritengono degni di un complimento.

I parlanti non nativi rincorrono cinque volte ad una corrisposta mossa del complimento con cui si apprezza il fatto di aver ricevuto un "regalo verbale", come ad esempio *Grazie, capo! Lei è molto gentile!* (NN, 4b). Può essere considerato un caso particolare di ricambio secondo il quale non viene ricambiato il valore dell'oggetto complimentato, bensì le qualità elevate dell'interlocutore come attore sociale.

---

<sup>26</sup> "...to emphasize hard work or conscious effort rather than natural talent or inborn quality as the cause of the achievement" (Chen 1993: 59).



Il *transfer* in termini di merito è una strategia usata quasi esclusivamente dai parlanti non nativi nelle situazioni con distanza sociale, ma non tra sconosciuti. Una spiegazione plausibile può essere trovata in una tendenza a deresponsabilizzare il proprio comportamento e parzialmente condividere il successo ottenuto con terzi oppure con l'interlocutore stesso. Non a caso si tratta dei complimenti che commentano positivamente, e generalmente in modo collaterale rafforzano, qualche aspetto del comportamento o dell'apparenza fisica. Nelle situazioni 3 e 5 una buona prestazione lavorativa e la forma fisica sono gli attributi del complimento che servono a consolidare e prolungare il successo ottenuto tramite una specie di incoraggiamento convenzionalmente veicolato tramite un complimento. Si nota che i parlanti non nativi mostrano poca dimestichezza con questa sfaccettatura del complimento come atto conviviale.

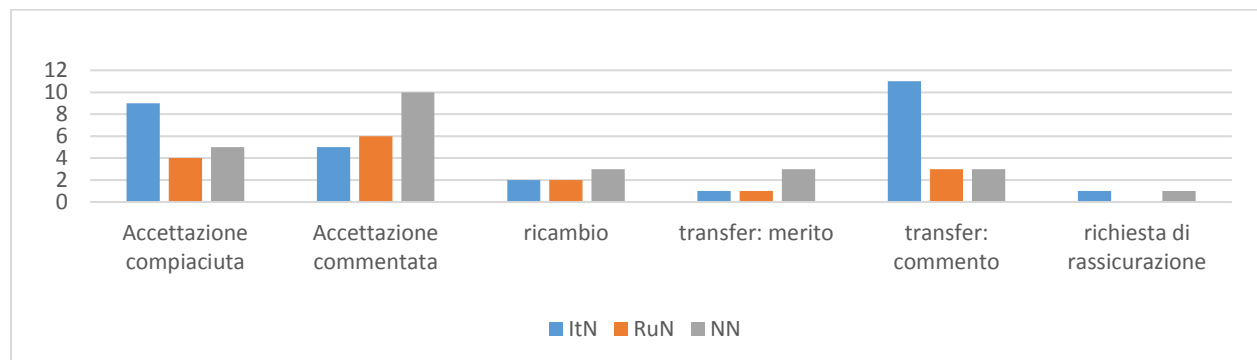
Un'altra strategia abbastanza diffusa nel corpus dei parlanti d'italiano è un *transfer* informativo (11 occorrenze). A nostro avviso esso rappresenta una strategia che tratta il complimento come un modo di cominciare uno scambio comunicativo senza fornire un dovuto riconoscimento alla forza illocutoria del complimento.

La richiesta di rassicurazione è stata impiegata solo nella situazione 5, in quanto il fatto di dimagrire non rappresenta di per sé un valore positivo e apre lo spazio per una successiva negoziazione, il che viene confermato dalla preponderanza dell'accordo e disaccordo.

L'ultima strategia, quella del disaccordo, è intrinsecamente rischiosa, poiché mette a repentaglio la faccia positiva dell'interlocutore. È stata applicata solo per la situazione 5. In questo caso l'interlocutore smentisce la verità dell'affermazione e influisce negativamente sulla sincerità del parlante. Questa strategia è stata riscontrata solo tra i parlanti di russo, appartenenti quindi ad una cultura che non tratta il complimento come una negoziazione ritualizzata delle facce dei parlanti, ma attribuisce più importanza alla sincerità e dirittezza.

Bisogna notare che è risultato difficile rintracciare una tendenza verso una piena accettazione oppure un'accettazione limitata a causa della limitatezza dei dati. Tuttavia, dal grafico 7 si evince che i parlanti russofoni di due gruppi preferiscono le risposte con una piena accettazione con delle corrispondenti mosse di sostegno. Questo fatto collima con le nostre intuizioni di trattare il complimento *default* come un atto positivamente connotato che non esige una mitigazione sofisticata. Questo succede quando combaciano le valutazioni del contenuto proposizionale da parte del parlante e dell'interlocutore.

Grafico 7. Mosse di sostegno delle risposta al complimento



L'ultima osservazione riguarda l'attributo del complimento, che gioca un ruolo decisivo per la scelta della strategia più che lo fanno le variabili della distanza e dominanza sociale. Ad esempio, gli interlocutori nelle situazioni 1 e 5 hanno i ruoli simmetrici con una distanza sociale significativa, nel primo caso, tuttavia, le risposte optano per l'accettazione, mentre nel secondo per la non-accettazione. Dunque, la valutazione del contenuto precede la scelta della strategia.

### 7.5. Analisi dell'interlingua

In questa sezione si vedono alcuni esempi delle risposte verbali tratte dal corpus dei parlanti non nativi con l'intento di valutare la loro adeguatezza, formulaicità e il grado di uniformità alle scelte dei nativi.

Esempio *Ah, grazie mille! Molto gentile! E mi piace il Suo capello! Molto chick!* (NN, 1c) rappresenta una risposta ad un commento da parte di una persona sconosciuta sull'autobus che unisce due strategie, quella di apprezzamento e di ricambio, e sembra ridondante per una situazione che vede una tale distanza sociale tra gli interlocutori. In effetti, le risposte dei parlanti nativi utilizzano di più un ringraziamento laconico. In alcuni casi lo scopo illocutorio dell'atto è valorizzato dalla funzione interpersonale e viene riconosciuto come quello di apertura di uno scambio comunicativo. La reazione al complimento con questa funzionalità è un commento informativo che crea una base di conoscenze condivise tra due interlocutori con un tema prescelto dal primo parlante. La risposta *Grazie! Dove vai?* (NN, 1i) è fallimentare, in quanto il parlante riconosce la funzione fatica espletata tramite l'atto del complimento, ma cambia bruscamente l'argomento e quindi diventa invadente. Come nota Frescura (1996), il complimento sancisce un rapporto e funge da premessa per cominciare uno scambio comunicativo. Alla luce di questo sembra opportuno il commento informativo che scelgono alcuni parlanti nativi d'italiano: *Grazie! Ce l'ho da un sacco di tempo; Grazie, l'ho comprata qui vicino; Grazie, l'ho comprata in Germania* (ItN, sit. 1). Si inferisce un'implicatura conversazionale di un interesse pratico legato all'apprezzamento tanto che una dei parlanti

italiani ha fornito una formula *ah grazie, l'ho comprata da...* (ItN, sit. 1) come una risposta ricorrente a questo tipo di stimolo.

È da notare che l'atto testa di apprezzamento risulta essere una regola prescritta nei manuali di galateo e insegnata dai genitori. Questa risposta rimane preferita nel caso in cui l'interlocutore si accorda con il contenuto proposizionale del complimento ma sente il debito che dovrebbe ripagare. Se i parlanti nativi dissolvono l'ambiguità pragmatica con più facilità optando per la risposta ad un commento valutativo oppure ad un "regalo verbale", i parlanti non nativi mostrano poca dimestichezza con questa duplice natura del complimento. Ad esempio, la Massima della Qualità può entrare in conflitto con la Massima di Cortesia, il che si manifesta sul piano sintattico tramite una contrapposizione dei due sintagmi come nell'esempio *Lo soooo. Ma grazie lo stesso.:D* (NN, 2d). Il parlante oscilla tra il riconoscimento della verità dell'enunciato e l'accettazione di una sfaccettatura convenzionale di un complimento. Questa oscillazione si è resa ancora più evidente nella risposta *Grazie, lei è troppo gentile! Ma veramente ce l'ho messa tutta!* (NN, 3b). Qui in primo luogo, tramite una formula convenzionale della cortesia, il parlante riconosce e apprezza la forza illocutoria di un atto conviviale e in secondo luogo fornisce un suo sincero commento, che smentisce la casualità del complimento. Un italiano nativo si è espresso tramite *Ah grazie! Non sei il primo che me lo dice in realtà* (ItN, sit. 2) che trasmette il presupposto descritto sopra ma usa una formula sintattica diversa.

Tornando alla situazione 3, l'accordo con il professore tramite un commento conciso e pertinente sul loro impegno è codificato nelle risposte degli italiani quali *Grazie ci tenevo molto a questo lavoro; Grazie mi sono impegnata molto; Grazie, mi ha appassionato questo tema; Grazie è stato un lavoro impegnativo* (ItN, sit. 3), mentre i parlanti non nativi preferivano usare un'espressione *ce l'ho messa tutta* (NN, 3b, 3f), che tuttavia va all'unisono con le risposte dei nativi<sup>27</sup>.

Le risposte che trasferiscono il merito riscontrate nel corpus sono *Grazie per il suo aiuto; Questo sarebbe impossibile senza lei* (NN, 3g); *Grazie. \*Ma abbiamo lavorato tutti non sarei riuscito mai senza aiuto delli miei colleghi* (NN, 3i) e assenti tra i dati dei parlanti nativi di entrambe le lingue. Questo rappresenta un caso interessante, in quanto l'impiego di questa strategia non può essere spiegato con un *transfer* interlinguistico oppure con la generalizzazione della regola pragmatica in L2. Essa è stata scelta in base ai valori attribuiti al ruolo di dominanza e distanza sociale esistente tra il professore e lo studente, ruolo che può assumere un'interpretazione personale. Notiamo inoltre che la risposta può focalizzarsi sull'attributo del complimento (in questo caso il lavoro svolto) oppure sul complimento stesso che viene apprezzato nelle risposte sia dei nativi *Grazie mi rende felice un suo apprezzamento; Grazie, mi fanno molto piacere*

---

<sup>27</sup> Nella comunicazione personale con i parlanti non nativi è stato rilevato che questa espressione è stata acquisita durante le lezioni d'italiano sui verbi pronominali.

*queste parole da parte vostra; Grazie, sono contenta che le sia piaciuto sia dei non nativi (ItN, sit. 3) Grazie mille professore! Sono felice di sentirlo! (NN, 3g).*

La strategia del complimento formulaico per il destinatario “NP sei/è (molto) gentile(SUP)”<sup>28</sup> è facilmente osservabile nell’*input*<sup>29</sup>, ma contrariamente non molto frequente nei dati ricevuti da parte dei parlanti nativi di questo studio. In teoria questa risposta sarebbe stata catalogata come ricambio dove l’attributo iniziale viene sostituito dalla cerimoniosa gentilezza, che di per sé non rappresenta un valore degno di essere notato, bensì una regola comportamentale. Nel corpus dei parlanti non nativi questa formula semantica trova sei occorrenze e solo una nei dati dei parlanti nativi. Quest’ultima è accompagnata dall’asserzione *mi fai arrossire*, che alza il grado di autenticità in quanto riesce a suscitare imbarazzo.

Vale la pena di soffermarci sull’intercalare *dai*, frequente nel parlato quotidiano, che è stato usato due volte dallo stesso parlante non nativo insieme alla richiesta di rassicurazione negli esempi (5f) *Ah ah bene dai! Tu scherzi?* (NN, 5f) e *Davvero, dai, grazie!* (NN, 2f). Il suo uso è dettato dalla necessità di mostrare benevolenza nei confronti dell’interlocutore, nonostante un’altra sua intenzione di mettere in dubbio la sincerità del complimento (*davvero, tu scherzi?*). Nel primo caso il complimento viene accettato come una proposta (*bene*) e nel secondo caso il parlante usa la strategia di apprezzamento.

Un caso interessante è rappresentato dal commento metalinguistico con denominazione dell’atto, che può avere diverse ripercussioni sulla sua percezione. Nell’esempio *Grazie, capo! Lei è molto gentile! Ogni tanto lei mi fa complimenti* (NN, 4b) il complimento viene visto come una pratica cerimoniale rafforzata da un apprezzamento da parte dell’interlocutore mentre il *Grazie, per me è un complimento* 😊 (NN, 5g) lascia intuire che l’atto è percepito con una connotazione positiva.

Anche le reazioni trovate nel corpus dei parlanti italiani:

- a. *Grazie, lo prendo come un complimento* (ItN, sit. 5);
- b. *Detto da lei è un grande complimento* (ItN, sit. 3);
- c. *La ringrazio. È un onore ricevere un complimento da lei* (ItN, sit. 3).

assumono interpretazioni differenti. Nel primo caso (a) il parlante a seconda delle circostanze sceglie tra le possibili forze illocutorie veicolate dall’atto locutorio quella che gli sembra adeguata alla situazione dello scambio comunicativo. Nell’esempio (b) e (c), a prescindere dalla percezione dell’interlocutore, l’asserzione in questione ha una forza del complimento se pronunciata dal parlante. Il complimento in questa accezione è uno strumento della cortesia

---

<sup>28</sup> Secondo il portale [www.treccani.it](http://www.treccani.it) è un’espressione intesa a ringraziare chi ci loda o ci fa cosa gradita.

<sup>29</sup> L’osservazione personale.

positiva, in quanto codifica una valutazione sincera e ammissibile che non comporta l'imposizione e cancella una sua connotazione negativa<sup>30</sup>.

L'ultimo fenomeno da menzionare è quello di verbosità, che si manifesta quando il parlante ha acquisito il repertorio delle strategie ma ne fa uso a sproposito. Come è stato già riportato nell'esempio (NN, 1c), lo stesso inconveniente si nota anche nella risposta *Grazie, ho fatto gran lavoro e sono felice che lei è piaciuto!* (NN, 3a) che unisce due strategie di accettazione commentata e compiaciuta. Nei dati riportati dai parlanti nativi non si riscontra l'accumulazione delle strategie.

Se tutti gli altri stimoli per la sollecitazione di una risposta contengono una formula semantico-sintattica riconoscibile come complimento, la replica del presunto parlante nella situazione 5 è un atto linguistico indiretto la cui forza illocutoria si inferisce tramite un'analisi contestuale come repertorio delle informazioni depositate nella memoria degli interlocutori oppure nell'ambiente fisico (Grundy 2000). Il verbo fattivo *ricordare* nella frase principale attiva la presupposizione<sup>31</sup> e mette in dubbio il fatto descritto nella frase subordinata. L'interlocutore può compiere un'azione ulteriore con aggancio al principio di pertinenza e calcolare un'implicatura conversazionale (non mi ricordavo che fossi così magra – probabilmente non eri magra – lo sei ora – lo apprezzo). Se lo scarto temporale richiede solo uno sforzo cognitivo, l'ultimo passaggio necessita una partecipazione emotiva ed è contestualmente dipendente in un senso culturale e individuale. Nella maggioranza dei casi i parlanti nativi agiscono sul piano del contenuto proposizionale, quindi smentiscono oppure affermano le condizioni della verità proferita: *Eh! Invece!; Mi mantengo in forma; Sono sempre stata così, non sono dimagrita; Dici? Allora credo proprio di essere dimagrita* (ItN, sit. 5). I parlanti russi attribuiscono un valore negativo alla qualità in questione che spiega la predominanza del disaccordo (sette occorrenze riscontrate). I parlanti non nativi non si permettono di accettare la frase subordinata come valida senza fornire una giustificazione in maniera abbastanza prolissa e poco pertinente *Ahahah la vita di uno studente è dura. E non ho visto la mia mamma da tanto. \*Lei coreggerebbe questo* (NN, 5d) oppure *Eh sì! Mi sono dimagrita perché ho studiato tanto per un esame difficile e ogni tanto dimenticavo di mangiare* (NN, 5b), cosa che i parlanti russi fanno in modo più conciso e diretto. Tutto sommato, nel caso degli enunciati illocutivamente ambigui l'interlocutore ha la scelta di non trattare come complimento un atto che contiene una valutazione. Questa rivelazione afferma l'ipotesi sulla natura contrattuale della conversazione e fa sì che il significato possa emergere solo grazie alla negoziazione della forza illocutoria.

---

<sup>30</sup> La connotazione negativa può sussistere come è stato notato da Sifianou (2001: 393): "Utterances, such as "that's not a compliment ...can either precede or follow the positive comments, in an attempt to diminish the possible negative connotations".

<sup>31</sup> "Il verbo ricordare negato regge il congiuntivo soprattutto se si deve mettere in risalto che il parlante nel momento dell'enunciazione o il soggetto della predicazione in quello dell'avvenimento considerano la frase subordinata come non valida" (GGIC 1991: 444).

## 7.6. Conclusione

Siccome in questa sezione si prende in considerazione l'atto linguistico reattivo, l'attributo del complimento definisce la linea di condotta per l'interlocutore assieme ad un'auspicata condivisione dei valori assiologici. Si può constatare l'esistenza di un conflitto tra la tendenza di riconoscere il complimento come un'asserzione valutativa che può essere contestata oppure come un "regalo verbale" che mette in rilievo la problematica su come "pareggiare il costo" nell'interazione. I parlanti non nativi in questo studio tendono ad apprezzare l'oggetto lodato con un commento per salvaguardare la faccia dell'interlocutore. Tuttavia, quando si tratta del complimento il cui attributo ha delle caratteristiche discutibili e equivoci si tende a considerarlo come una valutazione neutra.

In questo modo la valutazione dell'attributo precede alla scelta della strategia che si acquisisce prima ancora dell'acquisizione delle formule semantiche attinenti. In effetti, le risposte dei non nativi dimostrano che il legame tra la strategia e il contenuto semantico ad esso associato non è saldo e può subire le variazioni dovute all'insufficienza grammaticale oppure alla mancata consapevolezza delle restrizioni sociali. Le espressioni non routinizzate sono frequenti nell'interlingua e rappresentano un tentativo di usare la lingua in modo creativo basandosi sulle conoscenze linguistiche ed extralinguistiche in possesso.

## 8. Ringraziamento

L'ultimo atto linguistico della nostra rassegna è il ringraziamento. Inizialmente la nostra intenzione è stata quella di analizzare separatamente l'atto di accettazione/rifiuto di offerta e l'atto di ringraziamento nelle cinque situazioni corrispondenti. Tuttavia, l'analisi dei dati ricevuti ci ha permesso di riconsiderare questa distribuzione e di inglobare tutte e dieci le situazioni nell'unica prospettiva dell'atto linguistico con la forza illocutoria di apprezzare il tentativo da parte del parlante di compiere un'azione a beneficio dell'interlocutore. Questo fatto ha suggerito di prendere in considerazione l'atto di offerta prima di passare alla consueta analisi pragmatologica delle strategie individuate e all'indagine dell'interlingua. Infine, viene presentato l'atto linguistico di rifiuto attestato nei dati ricevuti e corredato dall'analisi delle strategie e formule linguistiche riscontrate. Il capitolo si chiude con la conclusione.

### 8.1. Premessa e quadro teorico

L'atto di ringraziamento è uno dei primi atti nel repertorio di un bambino, insegnato dai genitori per "essere gentile". Esso è una risposta verbale a un gesto dell'interlocutore da cui si trae un beneficio. Secondo la classificazione di Searle (1969) il ringraziamento è un atto espressivo che esprime gratitudine per l'atto eseguito dal parlante in favore dell'interlocutore, e conta come riconoscimento del dono ricevuto. Sono state individuate le seguenti condizioni di felicità necessarie per la sua realizzazione (basato su Caffi 2009: 49):

- (I) Contenuto proposizionale: l'azione passata (*oppure futura*) per cui l'interlocutore è ritenuto responsabile;
- (II) Condizione preparatoria: l'azione è stata di beneficio al parlante;
- (III) Condizione di sincerità: il parlante si sente grato e ben disposto verso l'interlocutore;
- (IV) Condizione essenziale: conta come espressione di gratitudine e apprezzamento.

Secondo Leech (1983) il ringraziamento svolge la funzione conviviale di mantenere l'ordine sociale e stabilire un equilibrio tra i parlanti. Il ringraziamento è considerato un atto intrinsecamente cortese, la cui funzione primaria è quella di adempiere alle norme del comportamento socialmente appropriato e apprezzato. Secondo Bach e Harnish (1979: 51) alla condizione di sincerità per l'atto di ringraziamento viene aggiunta l'intenzione di soddisfare le aspettative sociali, il che fa ipotizzare l'esistenza del gruppo dei riconoscimenti (*acknowledgements*). Questa visione è congruente con l'idea del comportamento diplomatico ipotizzato da Watts (2003), che concerne una realizzazione appropriata di gratitudine nel punto saliente del discorso secondo lo scenario della routine sociale.

Se si passa ad analizzare il suo effettivo funzionamento negli scambi comunicativi, si può notare che la funzione ritualizzata si estende anche per la realizzazione di altri scopi comunicativi. In effetti, come notano Eisenstein e Bodman (1986) il ringraziamento, oltre alla sua funzione default di esprimere gratitudine, può essere usato ironicamente, con la forza illocutoria di accettare oppure di rifiutare l'offerta, come la chiusura del turno, a cui Aijmer (1996) aggiunge la funzione fática di far stare bene l'interlocutore.

Si può concludere che il ringraziamento non conta soltanto come un'espressione sincera di gratitudine, ma anche come un riconoscimento rituale che accompagna lo scambio dei beni verbali e non verbali. D'altronde il ringraziamento non solo rappresenta un'espressione di riconoscimento per il beneficio ricevuto, ma è correlato anche alla questione del debito per il danno alla faccia negativa dell'interlocutore: "The speaker expresses both approval and indebtedness to the receiver of thanks" (Eisenstein e Bodman 1986: 65).

Il ringraziamento, dunque, non è soltanto una formula di routine, bensì è una strategia di adattamento alle alternanze dello scambio simbolico dei benefici, che può subire le variazioni contestuali. Lo studio di Greif e Gleason (1980) sull'acquisizione delle formule di routine da parte dei bambini nativi dimostra che la loro produzione spontanea è ostacolata a causa di una mancata sensibilità al contesto, che non contiene una sollecitazione verbale. Vale a dire che l'acquisizione delle formule di ringraziamento fa parte del processo di socializzazione.

Quanto sia importante mantenere la faccia positiva del parlante per la sua azione volontaria oppure rendere omaggio alla sua faccia negativa dipende dalle convenzioni sociali in vigore. Ad esempio, nella cultura giapponese è consueto scusarsi davanti all'interlocutore quando si riceve un regalo per evidenziare il disturbo causato da quest'azione (Coulmas 1981: 83). Contrariamente, la cultura occidentale non sembra essere sensibile alla percezione del debito e quindi in questo caso esprime la gratitudine per la ricezione di un beneficio (Hinkel 1994: 6). Tuttavia, la questione del debito non è del tutto assente in questo spazio culturale, il che viene dimostrato dalla presenza di alcune mosse di sostegno che accomunano il ringraziamento con la scusa.

Per precisare la natura dell'atto di ringraziamento bisogna prendere in esame la prospettiva di entrambi gli interlocutori in sequenza, e considerare il ringraziamento come un atto reattivo che viene prodotto in risposta ad un'azione di cui beneficia la persona che ringrazia (Nuzzo 2013). Quest'azione può essere di natura verbale e non verbale. In effetti, il parlante potrebbe considerarsi responsabile per l'atto che è già avvenuto oppure che sta per avvenire, atto che conta come accettazione di offerta nelle sequenze complementari:

- Azione non verbale a beneficio del parlante – ringraziamento;
- Offerta – ringraziamento.



## 8.2. Una parentesi terminologica: l'atto di offerta

L'offerta rappresenta da un lato un atto commissivo con la condizione di sincerità, che specifica l'intenzione e la volontà da parte del parlante di compiere l'azione a beneficio dell'interlocutore:

- (1) Vorrei offrirti un gelato.
- (2) Lo faccio subito!

Dall'altro lato, il parlante vuole che l'interlocutore accetti la proposta in questione, il che svela la natura impositiva dell'atto (Barron 2003). La forza direttiva dell'offerta si trasmette tramite una richiesta diretta di eseguire un atto a favore dell'interlocutore:

- (3) Prendi un'altra fetta di torta!

oppure una richiesta indiretta:

- (4) Posso offrirti una caramella?

Le offerte proteggono la faccia positiva dell'interlocutore ed esaltano quella del parlante in quanto propongono un beneficio in modo volontario per cui sono state classificate nel gruppo delle strategie della cortesia positiva (Brown e Levinson 1987: 125). L'accettazione dell'offerta, tuttavia, incrina la faccia negativa del parlante, che si incarica di eseguire un'azione debitoria offerta dall'interlocutore. Allo stesso tempo l'accettazione dell'offerta dà un contributo alla faccia negativa dell'interlocutore, in quanto gli permette di eseguire un atto proposto senza impedimenti. L'offerta dunque è un atto linguistico della natura sia commissiva sia direttiva (Gesuato 2015: 326). L'espressione di gratitudine conta come protezione della faccia positiva dell'interlocutore che si impegna a ricevere un bene offerto. La tabella 17 riassume questo ragionamento:

*Tabella 17. Lavoro sulla faccia nella coppia "offerta-accettazione".*

Offerta		
	Parlante 1	Parlante 2
Faccia positiva	+	+
Faccia negativa	-	-
Accettazione		
	Parlante 2	Parlante 1
Faccia positiva	+	+
Faccia negativa	-	+

Come è stato notato durante l'analisi dei dati, l'atto commissivo di accettare l'offerta può avere una forza illocutoria di ringraziamento, visto che il beneficio offerto nelle situazioni 1, 2, 5, 6, 7 coincide con la regola preparatoria necessaria per il suo proferimento. D'altronde, l'accettazione mantiene la faccia positiva dell'interlocutore in quanto va incontro alle pretese altruiste del parlante e si impegna a ricevere un beneficio offerto con la dimostrazione della gratitudine. Trattiamo, dunque, in questa sede il ringraziamento come un atto reattivo ad un'offerta del bene per il parlante, usato sia per l'accettazione che per il rifiuto. L'oggetto di offerta e quindi di gratitudine può essere (Coulmas 1981: 74-75):

I

- *ex ante* (promessa, offerta, invito);
- *ex post* (favore).

II

- un bene materiale (regalo, servizio);
- un bene immateriale (augurio, complimenti, informazioni).

III

- un'azione eseguita dal benefattore;
- un'azione risultato di una richiesta/ordine espressi in precedenza dal beneficiario.

IV

- con un debito da riscontrare implicito;
- senza un debito da riscontrare.

In questa sede si prende in considerazione il ringraziamento solo per un bene materiale/tangibile che riceve l'interlocutore senza aver espresso il desiderio di ottenerlo.

### 8.3. Situazioni per il DCT

Sono state proposte le seguenti situazioni:

Azioni *ex-ante* a beneficio dell'interlocutore. La natura del beneficio può variare da un beneficio completamente a favore dell'interlocutore (situazioni 1, 2, 3, 4), parzialmente beneficiario anche per il parlante (situazione 5,6), fino al beneficio rimediale (situazione 7).

Situazione 1 "valigia" (D+, P-)

Sei in un aeroporto e ti dirigi verso la sala d'attesa con due valigie pesanti. Una persona ti offre aiuto nel trasportarle. Dici:

- \_\_\_\_\_

Situazione 2 "passaggio" (D-, P+)

Esci dall'università quando comincia a piovere. Dovresti arrivare fino alla fermata dell'autobus senza ombrello. A questo punto vedi che uno dei tuoi professori passa vicino e ti offre un passaggio con la macchina. Gli dici:

- \_\_\_\_\_

Situazione 3 “macchinetta” (D+, P-)

Sei alla stazione dei treni. Vorresti prendere un caffè al distributore automatico, ma ti accorgi di non avere le monete. Una persona in fila dietro di te ti porge un euro mancante. Dici:

- \_\_\_\_\_

Situazione 4 “contratto” (D+, P+)

Dopo aver finito l'università fai uno stage in una grande azienda di consulenza. Il lavoro corrisponde alle tue aspettative e ti piacerebbe rimanerci. Quando finisci il periodo di stage la segretaria ti riferisce che il manager delle risorse umane ti aspetta nel suo studio. Durante la conversazione esprime la sua stima per il tuo lavoro e ti offre un contratto a tempo indeterminato. Gli dici:

- \_\_\_\_\_

Situazione 5 “tazza di tè” (D-, P-)

Avevi un impegno in una zona periferica della città. Una volta finito hai deciso di fare un salto da un tuo vecchio amico per salutarlo. Ti prega di entrare e di prendere un tè. Gli rispondi:

- \_\_\_\_\_

Situazione 6 “ripetizioni” (D+, P+)

Vieni all'ufficio dove lavora tuo padre e lo aspetti nell'atrio. Dopo qualche minuto scende giù tuo padre insieme al suo capo che ti chiede se saresti disponibile per fare le ripetizioni di inglese per suo figlio. Gli rispondi:

- \_\_\_\_\_

Situazione 7 “incidente” (D+, P-)

Stavi attraversando la strada in bici e non ti sei accorto di una macchina che lasciava il parcheggio. In confusione perdi l'equilibrio e cadi dalla bici. L'autista della macchina vuole portarti in ospedale. Gli dici:

- \_\_\_\_\_

Si può accettare e respingere il beneficio nelle offerte *ex ante*, ma non si può rifiutare il beneficio già ricevuto come nelle situazioni *ex post*. Le risposte ottenute per queste situazioni servono anche per considerare l'atto di rifiuto.

Le azioni *ex-post* rappresentano un comportamento atteso o meno dal parlante a seconda delle norme che governano l'interazione. Ad esempio, ricevere un regalo nella situazione 9 corrisponde ad un'attesa assente nella situazione 8. Questo fattore a sua volta influenza il peso del debito da riscontrare.

Situazione 8 "pulizia" (D-, P+)

Abiti con il tuo fidanzato/a in un appartamento. Venerdì mattina arriva sua madre per passare a casa vostra un fine settimana. Volevate pulire a fondo la casa insieme ma purtroppo la settimana è stata molto impegnativa e non ce l'avete fatta in tempo. Venerdì sera torni a casa e la trovi in gran ordine. Dici alla madre del tuo fidanzato/a:

- \_\_\_\_\_

Situazione 9 "regalo" (D-, P-)

Oggi è il tuo compleanno e di sera esci con i tuoi amici, uno dei quali ti porta un regalo. Apri la confezione e vedi una maglietta carina. Dici:

- \_\_\_\_\_

Situazione 10 "cena" (D+, P-)

Un tuo amico ti porta alla cena a casa dai suoi amici che non conosci. Durante la cena ti sei trovato bene; la padrona di casa aveva cucinato piatti che erano buonissimi. Quando stai per andare via i padroni di casa ti accompagnano verso l'uscita. Sulla soglia della porta dici:

- \_\_\_\_\_

Seguendo la linea di ricerca proposta da Eisenstein e Bodman (1986) e ripresa da Cheng (2005) non limitiamo la nostra analisi alla tipologia dell'atto testa formulaico, bensì consideriamo il ringraziamento come un atto linguistico esteso corredato dalle mosse di sostegno che riflettono la natura compensatoria dell'atto. Il loro numero e la combinazione dipendono dal debito che l'interlocutore sente nei confronti del parlante.

#### 8.4. Griglia delle strategie

##### 8.4.1. Atti testa

###### *Formula di ringraziamento*

Un'interiezione *grazie* rappresenta una formula routinizzata di esprimere la propria gratitudine. La formula può essere rafforzata dalla modificazione interna.

(5) Grazie mille! (ItN, sit. 1).

###### *Formula di ringraziamento estesa*

La formula viene accompagnata da un complemento indiretto oppure da una causale implicita che specifica un favore per il quale si esprime la gratitudine con e senza i dettagli correlati.

(6) Grazie per la bellissima serata (ItN, sit. 10).

(7) Grazie di tutto! (ItN, sit. 10).

###### *La formula performativa*

Il verbo performativo *ringraziare* estende il suo campo di applicazione alle situazioni formali oppure legate al debito maggiore da riscontrare. Solitamente è una risposta verbale alle situazioni non-standard che richiedono un grado più alto di apprezzamento rispetto alla gratitudine.

(8) Vi ringrazio molto! (ItN, sit. 10).

Si aggiunge a questa categoria un ringraziamento rafforzato, che trasmette la sincerità e intensità del ringraziamento.

(9) Non so come ringraziarla (ItN, sit. 4).

##### 8.4.2. Mosse di sostegno

Come è stato già anticipato i parlanti scelgono la strategia tra i due poli della cortesia. Nelle situazioni di uno scambio dei beni ritualizzato si valorizza la faccia positiva dell'interlocutore e quindi il beneficio ricevuto, mentre il bisogno di sostenere la faccia negativa si aumenta assieme al valore del debito da riscuotere. Tra tutte le mosse di sostegno, quindi, si distinguono quelle funzionali sia alla cortesia positiva sia a quella negativa.

Cortesia positiva

#### *Espressione delle emozioni positive*

Assieme all'espressione di piacere, che può accompagnare l'azione di ricevere il beneficio oppure di usufruire del bene concesso, si notano occorrenze che esprimono soddisfazione, felicità, gioia, sorpresa, ecc., tutte legate al fatto di ricevere un impatto positivo dalle azioni dell'interlocutore.

(10) Grazie della bellissima opportunità. Non poteva rendermi più felice (ItN, sit. 4).

#### *Complimento*

Il complimento in questa sede è visto come un ricambio del bene materiale con un bene verbale. Il complimento può essere indirizzato al parlante oppure riguardare le qualità del bene ricevuto.

a) *Complimento per il destinatario.*

Questo sottotipo di complimento soddisfa le aspettative del parlante di essere apprezzato. Esso può avere come oggetto di lode la cortesia del parlante e risultare formulaico:

(11) Grazie, lei è davvero molto gentile (ItN, sit. 3).

Oppure svelare le sue doti personali:

(12) Azzeccchi sempre i miei gusti! (ItN, sit. 9).

b) *Complimento per l'oggetto del ringraziamento*

In questo caso dall'interlocutore viene lodato il risultato degli sforzi che ha compiuto il parlante:

(13) Oh che carina! (ItN, sit. 9).

#### *Desiderio di continuare il rapporto*

Si esprime la necessità/bisogno/volontà di continuare un rapporto con il parlante.

(14) Dobbiamo replicare (ItN, sit. 10).

#### *Indagine sullo stato di cose favorevole*

L'interlocutore ottiene la conferma dell'avvenimento dell'atto a proprio beneficio.

(15) Ma ha riordinato lei la casa? (ItN, sit. 8).

#### *Cortesie negativa*

In questa sezione si riportano gli esempi di alcune strategie della scusa tese a riconoscere il debito. Si attesta sia l'occorrenza dell'atto testa sia delle mosse di sostegno. Le loro descrizioni sono state riportate nel capitolo 6 dedicato alle scuse.

#### *Richiesta di perdono*

(16) Scusaci tantissimo! (ItN, sit. 8).

#### *Giustificazione*

(17) Grazie, ma non dovevi! Volevamo farlo noi ma poi il lavoro ce l'ha impedito. (ItN, sit. 8).

#### *Espressione di imbarazzo*

(18) Ha sistemato tutto, non doveva! Mi sento in imbarazzo ora (ItN, sit. 8).

#### *Riconoscimento dell'imposizione*

In questo caso si rende esplicito il costo per il beneficio.

(19) Grazie, non saprei come sdebitarmi! (ItN, sit. 3).

Spesso si presenta un beneficio come non necessario oppure immeritato.

(20) Grazie mille signora, non serviva assolutamente! (ItN, sit. 8).

### *Offerta di ripagare*

(21) La prossima volta si cena da me! (ItN, sit. 10).

### *Promessa di ripagare:*

(22) Cercherò di rispondere alle sue aspettative (ItN, sit. 4).

### *Altre mosse*

Il ringraziamento è stato corredato da alcune mosse di sostegno, che non rientrano nelle categorie delle sopra descritte funzioni comunicative.

#### *- Descrizione delle conseguenze negative*

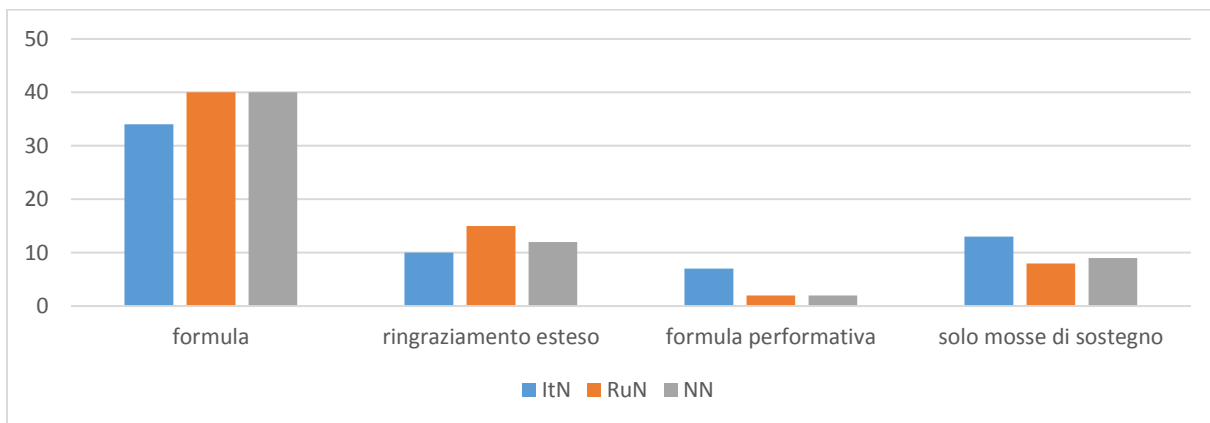
(23) Non so come avrei fatto altrimenti (ItN, sit. 2).

La variazione secondo il parametro che include la necessità di ripagare il debito è un parametro culturalmente specifico e calcolabile a seconda delle variabili socio-culturali.

### 8.5. Analisi pragmatlinguistica delle strategie

Vediamo in questa sezione una carrellata degli atti testa e mosse di sostegno con la loro distribuzione (Grafico 8, 9 e 10).

*Grafico 8. Ringraziamento: atti testa*



La situazione 7 è stata esclusa dall'analisi in quanto nessun parlante ha accettato l'offerta di essere accompagnato all'ospedale dopo un incidente. Naturalmente si tratta di una situazione immaginaria in cui i parlanti ipotizzavano l'assenza di necessità di ricorrere all'aiuto. Non si ringrazia neanche nella situazione 6, in quanto il beneficio presunto (di ricevere il pagamento,



praticare inglese, fare piacere a proprio padre, ecc.) non supera il beneficio che dovrebbe ricevere il parlante e quindi l'atto può essere visto come una richiesta piuttosto come un'offerta:

(24) Sì certo. Gli dica pure di contattarmi per fissare una data (ItN, sit. 6).

(25) *Ja ne protiv, nado tol'ko obsudit' mesto, vremja i cenu* (RuN, sit. 6).

Non sono contraria, bisogna solo metterci d'accordo sul posto, tempo e prezzo.

(26) Certo, posso aiutare (NN, 6h).

In tutte le altre situazioni si ringrazia usando una formula di ringraziamento, sovente rafforzata dalla presenza degli avverbi (Grafico 8):

(27) Grazie di cuore per avermi accolto così generosamente (ItN, sit. 10).

(28) *Spasibo ogromnoje za večer!* (RuN, sit. 10).

Grazie enorme per la serata!

(29) Grazie mille, professore! (NN, 2f).

L'utilizzo del verbo performativo è limitato alle situazioni formali 2, 3 e 4 e si riscontra leggermente più spesso nelle risposte degli italiani in quanto in russo risulta essere eccessivamente formale:

(30) La ringrazio molto, mi è piaciuto lavorare qui e rimarrei volentieri (ItN, sit. 4).

Nelle situazioni 4 e 8 sono state usate le formule estese di ringraziamento, in quanto rappresentano il caso di un comportamento beneficiario non atteso dall'interlocutore. L'offerta di lavoro e una pulizia di casa inaspettata rendono maggiore il debito e necessitano di una nota sulla natura del beneficio ricevuto per rendere esplicito il suo riconoscimento.

(31) Grazie mille per aver pulito, noi non abbiamo avuto tempo (ItN, sit. 8).

(32) Grazie della bellissima opportunità (ItN, sit. 4).

(33) *Spasibo vam za vašu pomošč* (RuN, sit. 8).

Grazie a lei per il suo aiuto.

(34) *Spasibo za okazannoe doverie* (RuN, sit. 4).

Grazie per la fiducia.

(35) Grazie per la stima e la possibilità (NN, 4g).

Lo stesso vale per la situazione 10, in quanto il proferimento del ringraziamento è parzialmente dettato dalle regole di galateo, ma la sua soggettività e quindi sincerità viene espressa dal complemento indiretto. Questa scelta rivela l'adattamento al contesto di proferimento (Liao 2013: 78). Per la stessa ragione l'atto testa è stato corredato dall'espressione di piacere per un'azione avvenuta.

(36) Grazie per la bellissima serata. Sono stata proprio bene (ItN, sit. 10).

(37) *Spasibo za takoj teplyj prijom* (RuN, sit. 10).

Grazie per una calda accoglienza.

(38) Grazie mille per la cena meravigliosa! Il cibo è stato buonissimo! Grazie ancora!

Buona notte! E a dopo! (NN, 10c).

L'atto testa non corredato dalle mosse di sostegno è stato impiegato più spesso dai parlanti russofoni e non nativi, però in questo caso non si tratta di un transfer negativo. Per i russi la formula di ringraziamento è stata applicata per rispondere al gesto di cortesia di una persona sconosciuta con la quale si evita sia di impiegare le mosse di avvicinamento sia di marcare la questione del debito. Si tratta soprattutto della situazione 1, in cui il passante offre il suo aiuto. Per quanto riguarda le risposte dei non nativi la loro tendenza a lasciare solo un ringraziamento formulaico si spiega con la loro prudenza nel proferire enunciati non pertinenti allo scopo comunicativo. Le mosse di sostegno senza l'atto testa sono state fornite in misura maggiore soprattutto nella situazione 8 con un grande debito da riscontrare e quindi maggior necessità di optare per le strategie più elaborate.

Passando a considerare le mosse di sostegno, il complimento per il destinatario può includere l'appello alla cortesia del parlante, quindi marcare la sua qualità di attore sociale efficace. Se in italiano troviamo 9 occorrenze di questa strategia, limitate quasi esclusivamente alle situazioni con una marcata distanza sociale, i parlanti non nativi l'hanno impiegata anche per la situazione 2 con dominanza sociale (Grafico 9).

(39) Grazie, è davvero gentile! (ItN, sit. 2).

(40) Grazie mille, molto gentile! \*Pensavo che devo stare alla università fino la pioggia.

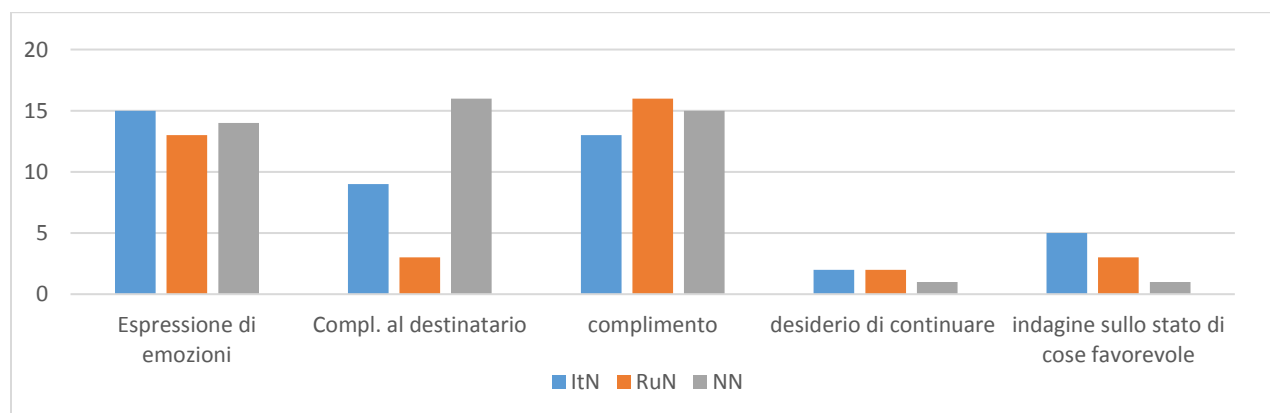
Ancora grazie tanto! (NN, 2c).

(41) *Spasibo, ocen' milo s vašej storony* (RuN, sit. 2).

Grazie, molto carino da parte sua.

(42) \*Lei è molto gentile! Con piacere! Grazie! Posso aiutarle un caffè? (NN, 2b).

Grafico 9. Ringraziamento: strategie della cortesia positiva



Si nota anche che il complimento è stato usato più spesso dai parlanti non nativi (16 occorrenze), il che si spiega con la loro frequenza nell'*input* italiano. Si attestano solo tre occorrenze dei complimenti al destinatario nel corpus dei parlanti russi.

Il complimento per l'oggetto del beneficio è stato unanimemente espresso solo per le situazioni 9 e 10, in quanto si tratta di un beneficio tangibile e facilmente lodabile.

(43) Grazie, che bella! (ItN, sit. 9).

(44) *Kakoj krasivyy sviter! Spasibo ogromnoe!* (RuN, sit. 9).

Che bel maglione! Grazie enorme!

(45) Grazie mille! Che bella maglietta! (NN, 9c).

Da ultimo, si attesta un'interessante distribuzione delle mosse dei complimenti. Se in italiano il complimento per il destinatario può fungere da ringraziamento anche in assenza dell'atto testa, il complimento per l'oggetto lodato è sempre corredato da un ringraziamento esplicito:

(46) Gentilissimo, non so come avrei fatto altrimenti (ItN, sit. 1).

(47) Che carina, grazie mille! (ItN, sit. 9).

(48) La cena era buonissima, siete cuochi fantastici (NN, 1a).

Il complimento per le buone maniere del parlante è incluso nel sintagma nominale ellittico, come nell'esempio 46.

Infine, l'indagine sullo stato di cose favorevole mette in risalto il valore del beneficio tratto dal rapporto, in quanto si focalizza sulla responsabilità dell'interlocutore:

(49) Ha riordinato Lei la casa? (ItN, sit. 8).

(50) Ma ha pulito lei la casa signora? (NN, 8e).

Si passa adesso al secondo blocco delle mosse di sostegno che soddisfano il bisogno della faccia negativa del parlante. La richiesta di perdono e l'espressione di imbarazzo sono le strategie limitate alla situazione 8 in quanto il costo del beneficio supera il valore del beneficio stesso (Grafico 10):

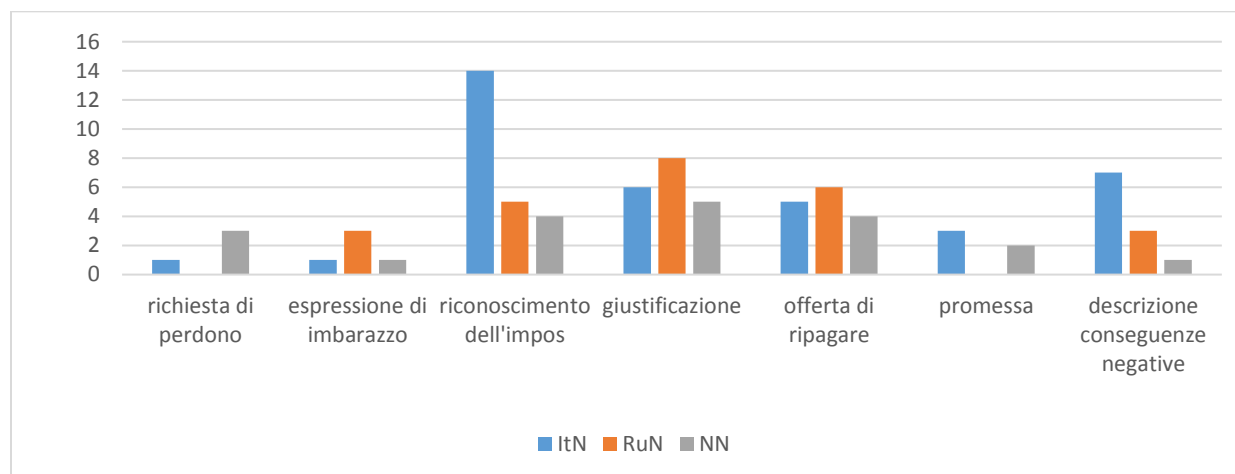
(51) Scusaci tantissimo! Non volevamo certo che te ne occupassi tu, non dovevi preoccuparti, non siamo stati mai a casa in questi giorni (ItN, sit. 8).

(52) (*imja*), *mne tak neudobno, čto vam prišlos' ubirat'sja* (RuN, sit. 8).

(nome), mi sento così imbarazzato per il fatto che lei ha dovuto pulire.

(53) Sa, che noi avevamo quello grave problema e non siamo veramente riusciti a pulirla! Mi sento imbarazzato che lei ha fatto questo lavoro! Andiamo a bere un caffè? (NN, 8b).

Grafico 10. Ringraziamento: strategie della cortesia negativa



È da notare che l'atto testa di ringraziamento non viene accompagnato dalla scusa se non nelle risposte dei non nativi:

(54) Mi scusi che non abbiamo fatto la pulizia prima della sua visita. Grazie mille per il suo aiuto. Molto gentile! (NN, 8c).

(55) Ma lei non doveva. Mi sento in colpa. Scusi che non abbiamo fatto noi, non avevamo tempo. Ma grazie (NN, 8d).

In questo caso i nativi usano le mosse di sostegno tipiche per l'atto di scusa, ad esempio, la giustificazione:

(56) La ringrazio. Pensavo di avere monete, invece l'avevo già finite (ItN, sit. 3).

Il riconoscimento dell'imposizione, che rende omaggio alla faccia negativa, non è stato utilizzato nelle situazioni 1, 2, 3 e 9 dai parlanti russi e non nativi, mentre è stato applicato dai parlanti italiani nativi:

(57) Oh che carina! Ma non dovevi disturbarti! (ItN, sit. 9).

Il parlante rimane debitore agli occhi dell'interlocutore se descrive oppure accenna a una versione alternativa dello stato di cose, in caso l'interlocutore non fosse stato coinvolto:

(58) Grazie mi sta salvando! (ItN, sit. 2).

(59) Grazie mille, molto gentile! \*Pensavo che devo stare alla università fino la pioggia. Ancora grazie tanto! (NN, 2c).

È interessante notare che il suo utilizzo non è condizionato dalle variabili sociali, ma piuttosto dal bisogno di apprezzare lo sforzo compiuto per tutelare la faccia negativa dell'interlocutore. Ad

esempio, anche se il fatto di ricevere un regalo di compleanno è codificato dalle convezioni sociali, gli italiani esprimono, in ogni caso, la mancanza di necessità e, quindi, mettono in rilievo il costo del beneficio e la generosità del parlante.

Le offerte di ripagare e di assestare il bilancio di costi e benefici in parità possono avere la duplice funzione socialmente importante di tramandare un rapporto sdebitato. Se nella situazione 3 il bisogno primario è quello di scontare il debito:

(60) Grazie mille, avanza un caffè se ci rivedremo (ItN, sit. 3).

(61) *Oj, spasibo bol'soe! V sledujuščij raz ja vas ugošču!* (RuN, sit. 3).

Wow, grazie mille! La prossima volta offro io.

(62) Grazie mille! Troppo gentile! \*Se signore aspetta un po' cambio 5 euro e restituirlilo! (NN, 3c).

nella situazione 10 prevale il desiderio di continuare il rapporto e quindi replicare l'occasione:

(63) Grazie, tutto buonissimo, sono stata benissimo, prossima volta facciamo da me (ItN, sit. 10).

(64) *Spasibo, vse bylo chorošo i vkusno, teper' vy k nam prichodite* (RuN, sit. 10).

Grazie, tutto era bello e buono, adesso venire voi da noi.

(65) \*Che cosa ne dici se ti invito da mangiare fuore una serata la settimana prossima? (NN, 10i).

La promessa di ripagare è stata usata solo per la situazione 4 quando il parlante accetta la proposta e assume le responsabilità per le azioni future:

(66) La ringrazio molto per questa opportunità. Cercherò di rispondere alle sue aspettative (ItN, sit. 4).

(67) *Spasibo za okazannoe doverie, ja budu starat'sja na blago kompanii* (RuN, sit. 4).

Grazie per la fiducia, lavorerò per il bene dell'azienda.

(68) Cercherò di fare i miei sforzi per lavorare bene (NN, 4f).

Le situazioni 4 e 5 con un beneficio ipotetico e futuro necessitano di un'accettazione esplicita, che può essere accompagnata o non accompagnata dal ringraziamento:

(69) Grazie, volentieri! Ho mezz'ora di tempo libero! (ItN, sit. 5).

(70) *S udovol'stvem!* (RuN, sit. 5).

Con piacere!

(71) Volentieri, grazie (NN, 5d).

(72) La ringrazio, mi sono trovata molto bene, quindi accetto con piacere! (ItN, sit. 4).

(73) *Spasibo ogromnoe, ja s radost'ju primu vaše predlozenie, mne nravitsja zdes' rabotat'* (RuN, sit. 4).

Grazie mille, accetterei con gioia la sua proposta, mi piace lavorare qui.

(74) Certo, sono d'accordo (NN, 4h).

L'offerta della situazione 6 include anche il parlante come beneficiante quindi trasgredisce la regola preparatoria dell'atto e rende il ringraziamento fuorviante:

(75) Volentieri (ItN, sit. 6).

(76) *Da, s udovol'stviam* (RuN, sit. 6).

Sì, con piacere.

(77) Volentieri, sono libera ogni sera! (NN, 6a).

#### 8.6. Analisi pragmatica dell'interlingua

Per quanto riguarda le formule di ringraziamento usate si riscontra la formula *grazie* rafforzata dal numerale *mille*, mentre la produzione dei nativi contiene altri modificatori avverbiali (*molte, di cuore*).

Nella produzione dei parlanti non nativi la formula estesa del ringraziamento è stata usata con un complemento diretto:

(78) Grazie la vostra attenzione, gentilezza, ecc. (NN, 10b).

oppure con un valore causale:

(79) Grazie mille per questa splendida serata! (NN, 10j).

L'esempio 78 dimostra come il parlante abbia una consapevolezza di una formula a cui si può aggiungere un complimento "su misura"

I parlanti non nativi ripetono il ringraziamento all'inizio e alla fine del proprio turno per rafforzare il suo valore, il che non si riscontra nelle risposte dei nativi:

(80) Grazie mille, molto gentile! \*Pensavo che devo stare alla università fino la pioggia.  
Ancora grazie tanto! (NN, 2c).

I parlanti non nativi mostrano la conoscenza delle strategie, ma hanno poca dimestichezza con la loro applicazione al discorso. Nei seguenti esempi i parlanti non nativi hanno nettamente marcato i confini tra le strategie usando i sintagmi:

(81) Grazie mille! Piacere conoscervi. La cena è stata bellissima (NN, 10f).

(82) Mi scusi che non abbiamo fatto la pulizia prima della sua visita. Grazie mille per il suo aiuto. Molto gentile! (NN, 8c).

Un caso del fallimento pragmalinguistico è avvenuto quando ad un'offerta il parlante ha risposto con una richiesta dell'oggetto offerto:

(83) Grazie mille! Se per Lei andrebbe bene, posso prenderlo? (NN, 3f).

Come nel caso delle scuse e dei complimenti, le carenze lessicali e grammaticali non hanno ostacolato la scelta della strategia. L'espressione delle emozioni positive contiene un aggettivo con semantica positiva esprimente felicità e contentezza:

(84) \*Sarei felice di aggiungere la vostra azienda! (NN, 4i).

(85) Sono contenta di continuare a lavorare nella vostra azienda (NN, 4d).

### 8.7. Rifiuto

Il rifiuto è un atto linguistico reattivo con cui il parlante respinge una proposta, offerta, suggerimento oppure richiesta. La natura conflittuale del messaggio comunicativo motiva una delicata formulazione del rifiuto, in quanto se questa risultasse fuorviante o poco elaborata potrebbe portare ad un effetto perlocutorio indesiderato di offesa. Un'azione che viene rifiutata può avere un carattere vantaggioso (offerta, suggerimento) o svantaggioso (richiesta). Come è stato anticipato, in questa sezione prendiamo in considerazione solo i casi in cui il rifiuto segue un'offerta.

Se si considera il rifiuto nell'ottica della teoria degli atti linguistici, da un lato si ipotizza che esso appartenga agli atti commissivi con lo scopo di impegnare il parlante ad assumere una certa condotta futura oppure, come in questo caso, a non assumerla (De Marco 2010). Dal punto di vista dell'interlocutore, il rifiuto rappresenta invece un atto direttivo che lo costringe a non fare l'azione per la quale egli si è proposto. Questa caratteristica coercitiva del rifiuto viene elaborata dalle teorie della cortesia.

Secondo le massime di Leech, l'interlocutore può rifiutare l'offerta in quanto si impegna a minimizzare il costo per il parlante seguendo la Massima del Tatto e il beneficio per sé, in corrispondenza alla Massima della Generosità. Questo può portare ad un rifiuto ritualizzato dettato solamente dall'imperativo di cortesia, che non riguarda lo scopo comunicativo. Diverse strategie volte a tutelare la faccia nella dinamica conversazionale non rientrano nel raggio d'interesse di questo studio. Si prende piuttosto in considerazione che l'operatività di queste due massime venga superata dalla Massima dell'Accordo, che riguarda la riduzione del disaccordo con l'interlocutore. Nel caso in cui il disaccordo sia inevitabile si avvia tra due parlanti la negoziazione del rapporto che riguarda il lavoro rimediabile sulla faccia.

Nella tabella 18 vengono mostrati gli esiti del lavoro sulla faccia che compie il parlante quando rifiuta un'offerta secondo il quadro teorico di Brown e Levinson (1987). Da un lato il parlante mantiene la faccia negativa a scapito della sua faccia positiva. Dall'altro egli danneggia la faccia dell'interlocutore in quanto limita la libertà di compiere l'azione che aveva proposto di eseguire, e respinge un segno di considerazione nei suoi confronti. Da quest'analisi si evince che quando si compie un atto di rifiuto il parlante punta a rimediare alla faccia dell'interlocutore e anche alla propria faccia positiva.

Tabella 18. Lavoro sulla faccia nella coppia "offerta-rifiuto"

Offerta		
	Parlante 1	Parlante 2
Faccia positiva	+	+
Faccia negativa	-	-
Rifiuto		
	Parlante 2	Parlante 1
Faccia positiva	-	-
Faccia negativa	+	-

Come per tutti gli altri atti linguistici, il rifiuto viene realizzato tramite un atto testa con le corrispondenti mosse di sostegno. Alcuni studiosi (Beebe et al. 1990, Houck e Gass 1996, Tanck 2002) hanno stipulato la formulazione più frequente per un atto linguistico esteso individuando gli atti testa e le mosse di sostegno tramite un'analisi interlinguistica mentre altri (Liao e Breshahan 1996, Nelson, Carson et al. 2002) hanno adottato una prospettiva trans-culturale allo scopo di individuare le discrepanze nella formulazione del rifiuto da parte dei parlanti delle diverse lingue. Gli strumenti a loro disposizione sollecitavano il rifiuto agli stimoli sia vantaggiosi che svantaggiosi, dunque la composizione dell'atto linguistico subiva dei cambiamenti in corrispondenza al tipo della situazione stimolo. Lo scopo di questo lavoro non è quello di costringere a rifiutare, ma piuttosto lasciare libertà di rispondere ad un esito contenente un'offerta, un fattore che spiega un vario numero di occorrenze da parte dei tre gruppi di parlanti. Sono state respinte le proposte delle azioni *ex-ante* a beneficio dell'interlocutore. In questo capitolo, perciò, saranno messe in rilievo le possibili strategie del rifiuto senza la pretesa di fornire un quadro esaustivo.

### 8.7.1. Griglia delle strategie

#### 8.7.1.1. Atti testa

#### *Rifiuto convenzionale*



Il rifiuto viene eseguito tramite la parola olofrastica *no*. Si è deciso di trattare questo tipo di strategia separatamente dal cosiddetto “ringraziamento negato” (Pomerantz 1978: 86), che però non è un tipo specifico del ringraziamento in quanto mantiene la sua funzione e rappresenta una mossa di sostegno alla negazione.

- (1) No, non serve. Mi sento bene, davvero (ItN, sit. 7).
- (2) *Net-net, spasibo bol’šoje, so mnoj vsjo v porjadke* (ItN, sit. 7).  
No-no, grazie mille, con me va tutto bene.
- (3) No, sono a posto. Grazie. Mi arrangio (NN, 7d).

#### *Rifiuto performativo*

Realizzato con un verbo performativo *rifiutare*, altri verbi con una semantica simile oppure la negazione di un verbo denotante il consenso.

- (4) *Izvinite, no ja navernoje otkažus’ tak kak ne javljajus’ prepodavatelem* (RuN, sit. 6).  
Scusi ma forse rifiuterò perché non sono un insegnante.

#### *Rifiuto non performativo*

Il rifiuto si inferisce dall’assenza di volontà e di disponibilità del parlante ad accettare un’offerta.

- (5) Lei è davvero molto carino ma non posso accettare (ItN, sit. 3).

#### 8.7.1.2. Mosse di sostegno

##### *Assenza di necessità*

Con questa mossa di sostegno il parlante fornisce il motivo per il quale l’offerta non ha una valenza utile agli occhi dell’interlocutore quindi risulta fuorviante a causa della mancanza di necessità.

- (6) Non importa grazie, non mi sono fatta niente (ItN, sit. 7).
- (7) *Spasibo, no ne nužno, ja v porjadke* (RuN, sit. 7).

Grazie, ma non serve, sono a posto.

##### *Considerazione dei sentimenti (off the hook)*

Questa strategia riguarda la minimizzazione della partecipazione emotiva da parte dell’interlocutore e si distingue, perciò, da un’oggettiva assenza di necessità della strategia precedente.

(8) No grazie, non si preoccupi, ho solo qualche botta, nulla di grave (ItN, sit. 7).

(9) *Ne stoit bespokoit'sja, u menja vsego lis' para carapin* (RuN, sit. 7).

Non c'è bisogno di preoccuparsi, mi sono solo graffiata.

### *Ringraziamento*

Svolge la sua funzione principale di esprimere la gratitudine per l'atto di buona volontà da parte dell'interlocutore.

(10) Grazie per la cortesia, ma la fermata è vicinissima (ItN, sit. 2).

(11) *Spasibo bol'soe, no ja dobegu do ostanovki* (RuN, sit. 2).

Molte grazie, ma ci arrivo fino alla fermata.

### *Complimento*

Questa strategia contiene l'apprezzamento dell'interlocutore e veicola sentimenti positivi.

(12) Grazie! Che gentile! Ma non ne ho bisogno, ce la faccio (ItN, sit. 3).

### *Giustificazione*

Questa mossa contiene un motivo oggettivo e la descrizione delle circostanze che supportano l'inevitabilità di ricorrere a un rifiuto.

(13) Guardi, non credo di essere una persona adatta, ormai sono molti anni che non studio inglese e non ho più avuto molte occasioni di usarlo (ItN, sit. 6).

(14) *K sožaleniju, u menja net vozmožnosti, ja pozdno vozvraščajus' s raboty, a vychodnye provožu na dache* (RuN, sit. 6).

Purtroppo, non ho la possibilità, torno tardi dal lavoro e passo tutto il fine settimana in campagna.

### *Scusa*

La scusa mostra rincrescimento per l'impossibilità di eseguire un'azione offerta.

(15) *Izvini, ne mogu, dela, v sledujuščij raz* (RuN, sit. 5).

Scusa, non posso, ho da fare, un'altra volta.

### *Offerta di rimedio*

Tramite questa mossa l'impossibilità di accettare un atto da parte dell'interlocutore è rimediata dalla volontà di eseguire un'azione futura.

(16) *Ja by s udovol'stvem, no eščjo ostalos' mnogo raboty... čto, esli my vstretimsja na vychodnyh i proguljaemsja?* (RuN, sit. 5).

Con piacere, ma ho tanto lavoro da finire... Magari incontriamoci nel fine settimana e facciamo una passeggiata?

#### *Espressione di volontà*

In questo caso l'impossibilità di assecondare l'interlocutore viene bilanciata dall'espressione della sua volontà di accettare l'azione proposta.

(17) *Ja by s udovol'stvem, no poka raspisanie ne pozvoljaet vključit' zanjatie s eščjo odnim učnikom* (RuN, sit. 6).

Con piacere, ma la mia agenda non mi permette di inserire un altro allievo.

Il modo di rifiutare l'offerta è simile al modo descritto da Liao e Bresnahan (1996) nel loro studio sulle strategie di rifiuto in inglese americano e mandarino, e si contraddistingue solo per la presenza/assenza di ringraziamento.

«One common mode of politeness refusal in Chinese is: address form, one of the politeness marker of apology followed by the reason for refusal» (Liao e Bresnahan 1996: 726).

#### 8.7.2. Analisi pragmatica delle strategie

In primo luogo preme analizzare l'occorrenza complessiva dei rifiuti proferiti da tutti i tre gruppi dei parlanti. Come viene dimostrato nella Tabella 19, il loro numero non rivela discrepanze significative. Si può notare il minor numero di rifiuti nella situazione 7, in quanto i parlanti nativi unanimemente rinunciano all'offerta di aiuto. Anche nella situazione 6, con una maggiore distanza sociale, i parlanti non nativi non osano rifiutare una proposta a duplice beneficio sia per il parlante che per l'interlocutore. In altri casi il rifiuto rimane marginare rispetto all'accordo e eventuale negoziazione del costo e beneficio.

Per quanto riguarda gli atti testa, si nota la frequenza di un rifiuto convenzionale che in alcuni casi viene omesso in favore alle strategie indirette cioè le mosse di sostegno. I parlanti nativi ricorrevano anche al rifiuto non performativo "addolcito" dai verbi modali, che rappresenta una minaccia per la faccia dell'interlocutore se non corredato da una giusta misura della

modificazione esterna e interna. Il pericolo di essere potenzialmente scortesi ha portato ad un maggior ricorso alle mosse di sostegno.

Le strategie che veicolano l'assenza di necessità e la considerazione dei sentimenti, raggruppate nella ricerca di Barron (2003) sotto il sintagma iperonimo *off-the-hook strategies*, rappresentano il modo più diffuso impiegato dagli italiani nella situazione 7 per diminuire la necessità di affrontare un'offerta cancellando le possibili conseguenze negative per il parlante. Un tipico atto linguistico esteso per l'italiano è seguente:

(18) No non si preoccupi (*considerazione dei sentimenti*), non ce n'è bisogno (*assenza di necessità*), sto bene! Mi sono solo spaventata (*assenza di necessità*).

Anche se l'assenza di necessità è proporzionalmente diffusa tra tutti e tre i gruppi di parlanti, la differenza risiede nella verbalizzazione di questa mossa, mostrata in seguito nel paragrafo successivo. La considerazione dei sentimenti ripara invece la faccia positiva dell'interlocutore e non si riscontra nelle risposte dei non nativi, che si servono dei fatti oggettivi per declinare l'offerta.

Tabella 19. Occorrenze del rifiuto

Sit.	Valigia pesante (sit. 1)	Passaggio (sit.2)	Macchina netta (sit. 3)	Contratto (sit. 4)	Tazza del tè (sit. 5)	Ripetizioni (sit. 6)	Incidenti (sit. 7)
NN	2	4	4	0	3	0	6
ItN	4	3	4	0	1	2	10
RuN	2	3	3	0	3	4	10

Il ringraziamento risulta essere l'unica strategia non contestualmente specifica che accompagna ritualmente ogni scambio verbale e non verbale e conta come riconoscimento del tentativo di compiere un'azione al beneficio dell'interlocutore. Esso svolge il suo lavoro sulla faccia positiva del parlante ed è dotato di un'ambiguità pragmatica. In effetti, se il ringraziamento non viene accompagnato da una delle componenti di rifiuto la sua funzione sarà quella di accettare un'offerta. Inoltre, il ringraziamento funge da una risposta default ad un atto linguistico di offerta e può essere elaborato a seconda di una reazione positiva e negativa. I non nativi fanno più affidamento a questa strategia convenzionale rispetto ai parlanti nativi. Dunque, se i parlanti nativi optano per diminuire il beneficio, i parlanti non nativi tendono ad esaltare il valore e a riconoscere il debito subito.

Si è individuato che solo le strategie 'offerta di rimedio' e 'scusa' sono limitate alle risposte dei russosofoni nativi e non nativi (grafico 11). La prima viene applicata alle situazioni con una minore

distanza sociale ed è vista come un modo di assicurare l'andamento di un buon rapporto con un rimedio per la faccia positiva dell'interlocutore, secondo la classificazione di Brown e Levinson (1987). Tuttavia, questa mossa di sostegno esegue un duplice lavoro in quanto l'azione proposta non viene rifiutata ma solo rimandata nel tempo, il che assicura la libertà d'azione dell'interlocutore pronto a compiere l'atto beneficiario. Per quanto riguarda la scusa, essa viene applicata per il rimedio della faccia positiva del parlante, che si dimostra dispiaciuto per il fatto di non poter assecondare l'interlocutore. Quest'ultima è una strategia che fa parte di un atto linguistico esteso di rifiutare in inglese americano (Sahragard e Javanmardi 2011), in quanto i parlanti mettono maggior accento sul costo per l'interlocutore. Siccome queste due mosse di sostegno sono limitate alle risposte dei russofoni si può dedurre la presenza di un transfer pragmatico che guida il comportamento dei non nativi. La non occorrenza di queste strategie può però essere spiegata non per via dalla preferenza di altri tipi di mosse di sostegno, ma dal fatto che i nativi italiani solo in un caso hanno respinto la proposta di prendere un tè da un amico. Il valore culturale di sincerità permette di proferire un rifiuto senza rischio di danneggiare un rapporto amichevole se viene corredato da mosse di sostegno orientate verso la faccia positiva di entrambi gli interlocutori. L'esempio di un tipico atto linguistico esteso in questa situazione in russo può essere presentato schematicamente in questa maniera:

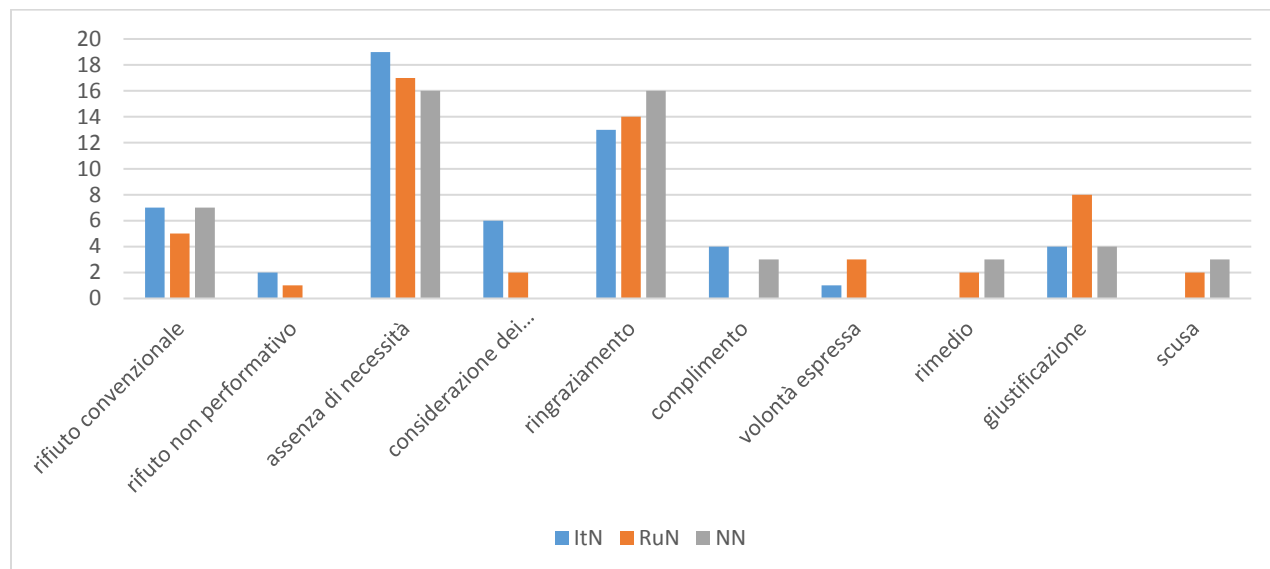
(19) Scusami (*scusa*) ma non posso (*rifiuto non performativo*), ho le cose urgenti da fare (*giustificazione*), magari facciamo un'altra volta (*offerta di rimedio*)?

In questo esempio è stata inclusa anche la mossa di giustificazione applicata in larga misura alla situazione 6, in cui vengono spiegati i motivi per evitare un'azione beneficiaria come nell'esempio 16. Nelle risposte dei non nativi la scusa viene accompagnata da giustificazioni.

Nella situazione 3, che coinvolge due persone sconosciute, è stata inclusa la mossa di complimento al destinatario per il suo inaspettato atto di buona volontà che rimedia alla sua faccia positiva come nei casi precedenti. Questa strategia viene usata dai parlanti italiani e non nativi, ma risulta fuorviante e non routinizzata in russo.

Tra le mosse che appaiono solo una volta nei dati italiani ma sono più ricorrenti per i russofoni si può nominare l'espressione di volontà che salva invece la faccia positiva del parlante. Egli anticipa il rifiuto con un accordo in periodo ipotetico che svolge la funzione attenuante.

Grafico 11. Mosse del rifiuto



### 8.7.3. Analisi pragmatica dell'interlingua

La mossa di sostegno denominata l'assenza di necessità ha ricevuto il maggior numero di occorrenze. Tuttavia, si notano discrepanze nell'utilizzo delle formule semantiche di cui si servivano i parlanti nativi e non nativi. Ad esempio, una carrellata di formule riscontrata nella situazione 7 con le quali i parlanti nativi negavano la necessità di andare all'ospedale:

- Non serve;
- Non c'è ne bisogno;
- Tutto a posto;
- Nessun problema;
- Non importa.

oppure con riferimento alle condizioni di salute:

- Sto bene;
- Mi sento bene;
- Non mi sono fatta niente.

L'elenco delle formule corrispondenti, con lievi errori grammaticali nell'interlingua dei parlanti non nativi, risulta più corto:

- Tutto va bene;

- Sono a posto;
- Non serve;
- Non c'è niente di grave;
- Io sto bene.

Da questo semplice confronto quantitativo si può dedurre la necessità di ampliare il repertorio delle formule necessarie.

L'assenza di necessità può anche essere legata al fatto che il parlante si dimostra autosufficiente e protegge la propria faccia negativa dall'imposizione. Questa condizione viene resa dall'impiego dei verbi *arrangiarsi* e *farcela* che sono stati appresi dai parlanti non nativi.

Un altro punto di difficoltà che è stato riscontrato nelle risposte dei nativi rappresenta l'assenza di mitigazione che accompagna le formule riscontrate. In effetti, se i parlanti nativi annullano il beneficio offerto con mezzi lessicali e morfologici quali gli avverbi *davvero*, *solo* e il suffisso superlativo *-issimo*, le risposte dei non nativi risultano meno elaborate e di conseguenza meno convincenti. Inoltre, questi mezzi agiscono sul contenuto delle strategie volte a tutelare la faccia negativa del parlante, che subisce più limitazioni rispetto alla faccia positiva, come è stato dimostrato nel paragrafo introduttivo.

Va notata in questa sezione non solo la preponderanza del ringraziamento ma anche il suo rafforzamento da parte dei parlanti non nativi. Nove volte su 16 occorrenze complessive del ringraziamento esso viene rafforzato dagli avverbi *molto* e *tanto*. Inoltre, in due casi si registra un doppio ringraziamento, che incornicia e rafforza l'assenza di necessità. L'affidamento alle formule rafforzate del ringraziamento costituisce un tratto interlinguistico, in quanto non è stato riscontrato nei dati dei parlanti nativi.

La tutela della faccia positiva viene compensata dalla considerazione dei sentimenti applicata dai parlanti italiani e in misura minore anche dai russofoni. Tuttavia, le formule verbali per negare la preoccupazione creata *non ti preoccupare* oppure *tranquillo* non sono state apprese dai parlanti non nativi (un'osservazione già fatta a proposito delle proteste).

Il compito di raccogliere le formule convenzionali per realizzare la strategia di giustificazione pare abbastanza difficile, in quanto permette maggior libertà e creatività nella formulazione. Non a caso tale strategia è stata usata per la situazione 6 in cui il motivo per il rifiuto aveva un carattere personale. A nostro avviso i non nativi evitano di proferire un rifiuto in questa situazione segnata da una dominanza sociale ma ammettono il suo utilizzo per la situazione 5, poiché l'ansia di sbagliarsi risulta minore in una conversazione tra gli amici.

L'ultima considerazione riguarda il sintagma avversativo che separa la mossa del ringraziamento e/o complimento da quella dell'assenza di necessità. Si esegue un delicato lavoro sull'apprezzamento dello sforzo che ha compiuto il parlante (tutela della faccia positiva) e la sua successiva smentita (tutela della faccia negativa). Grazie al fatto che si tiene in considerazione la tutela della faccia, questa combinazione risulta più cortese rispetto al ringraziamento negato, ad esempio:

(20) Grazie mille ma sto bene! (NN, 7h).

(21) No, grazie, io sto bene (NN, 7g).

## 8.8. Conclusione

Tornando alla classificazione dell'oggetto di ringraziamento per le azioni *ex-ante* si può concludere che il ringraziamento è corredato dal complimento per il destinatario e dal riconoscimento d'imposizione. Nelle situazioni con una parziale responsabilità per il beneficio offerto il ringraziamento appare solo nella situazione 5 tra pari con un beneficio minore. Come è stato già notato, nella situazione 7 con il rimedio si ricorre al rifiuto.

Per quanto riguarda invece le azioni *ex-post* a favore dell'interlocutore, nell'atto esteso di ringraziamento rientrano le espressioni di emozioni positive e il riconoscimento d'imposizione. Pur essendo un atto che favorisce la faccia positiva, si riconosce tramite la seconda mossa di sostegno che la faccia negativa subisce un danno che rimane sia per il beneficio reale sia per quello ipotetico. I parlanti russofoni nella loro produzione sia nella lingua materna sia nell'italiano sono restii a orientarsi verso la salvaguardia della faccia negativa tramite la mossa che riconosce l'imposizione.

I parlanti non nativi riscontrano la maggior difficoltà nella scelta di combinare le strategie. Il loro intento di curare la faccia positiva dell'interlocutore ha un effetto collaterale di ridondanza. La tendenza ad esplicitare il contenuto implicito viene confermata anche dalle risposte alle situazioni in cui i nativi non prevedono il ringraziamento esteso.

Resta aperta la domanda se il ringraziamento senza un'accettazione esplicita abbia comunque una forza commissiva e quanto le strategie di ringraziamento varino a seconda della natura volontaria o meno del fatto extralinguistico.

La parte del lavoro dedicata al rifiuto risulta senz'altro meno elaborata, in quanto si è ricevuto un numero ridotto delle risposte di rifiuto. Si è rivelato che l'atto di rifiuto di un'offerta oppure di un bene è sovrapponibile all'atto di ringraziamento. In effetti, il ringraziamento sembra poter funzionare come riconoscimento dello sforzo dell'interlocutore e, quindi, serve sia per accettare sia per rifiutare il bene offerto. Con lo stesso scopo di compensare il costo dell'interlocutore tutte le categorie dei parlanti forniscono un motivo di mancata necessità di compiere l'atto. Per quanto



riguarda una strategia *off-hook*, la quale coinvolge la sfera emotiva dell'interlocutore, essa viene considerata più delicata e perciò meno maneggiata dai parlanti non nativi.

Il dato ricevuto soffre la limitatezza anche nell'impossibilità di rintracciare la dinamica conversazionale. In effetti, l'atto di rifiutare sovente non si esaurisce in una coppia adiacente e prevede una successiva negoziazione nell'interazione. L'indagine presentata fornisce solo alcuni spunti di riflessione che riguardano le formule verbali di una reazione immediata al bene oppure al servizio offerto e fa scoprire le lacune lessicali e strategiche nel comportamento dei non nativi.

## 9. Insegnare la pragmatica – un traguardo raggiungibile

Questo capitolo conclusivo viene dedicato agli aspetti dell'apprendimento e insegnamento degli atti linguistici. Nella prima parte viene illustrata l'analisi dei manuali di lingua italiana per russofoni con lo scopo di evidenziare una mancanza degli elementi funzionali. Nel paragrafo successivo viene approfondita la questione della competenza pragmatica dal punto di vista della linguistica acquisizionale. Infine viene definito il percorso dell'insegnamento e descritta la fase di sperimentazione svolta in una classe delle apprendenti russofoni.

### 9.1. Dimensione pragmatica nei libri di testo

#### 9.1.1. Premessa

In questo paragrafo viene presentata la rassegna dei manuali didattici elaborati per un gruppo di apprendenti di madrelingua russa. Si ritiene necessario l'inserimento di questo capitolo per sottolineare la presenza di un ostacolo ulteriore se si prefigge lo scopo di passare dalla ricerca empirica alle pratiche d'insegnamento. Va da sé che l'impostazione dei manuali definisce a maggior ragione gli scopi e le modalità di elaborazione del materiale linguistico. Questa piccola rassegna mette in luce le caratteristiche dei manuali usati nel contesto accademico russo.

Attualmente i materiali che permettono di tener conto dei bisogni linguistici “su misura” sono limitati alle sporadiche pubblicazioni basate sull'analisi contrastiva tra il sistema linguistico italiano e quello russo. Il volume “*Studiante di origine slava*” di P. Celentin e E. Cognigni pubblicato nel 2005 rappresenta l'unico strumento di agevolazione per gli insegnanti interessati a comprendere le specificità linguistico-culturali degli apprendenti russofoni. Oltre alla parte introduttiva in cui le autrici presentano gli elementi socio-culturali della vita in Russia si propongono delle attività basate sulle difficoltà linguistiche individuate. Lo scopo è quello di raggiungere gli obiettivi comunicativi affiancati dai contenuti grammaticali di rilevata difficoltà.

Un altro manuale che si orienta al gruppo di apprendenti russofoni è il corso *In italiano* edito da Chiuchiù et al. (1995) con un supplemento in lingua russa che si intitola “*Grammatika ital'janskogo jazyka dlja govorjaščich po-russki*” (Grammatica della lingua italiana per i parlanti russofoni). Come viene anticipato dal titolo, il manuale offre delle lezioni di grammatica italiana organizzata in base alle parti del discorso con dei commenti in russo e degli esempi in ambedue lingue. Il prontuario offre inoltre sporadici esempi delle espressioni “usate nella lingua parlata”, ad esempio, viene riportata una tabella dal titolo “come rispondere alle scuse” con gli esempi *mi scuso, domando perdono, chiedo scusa* affiancate dalle risposte *figurati* e *niente*. L'uso decontestualizzato di tali espressioni esclude la possibilità del loro impiego appropriato ed efficace.

Ai materiali esplicitamente orientati a soddisfare le esigenze degli apprendenti russofoni nel contesto della L2 pubblicati in Italia si affiancano quelli sviluppati nell'ambito degli studi sull'italiano LS e pubblicati a loro volta in Russia. Un repertorio della manualistica a cui si fa riferimento nell'insegnamento guidato alle università russe è stato formulato grazie alla ricerca sul campo per la tesi magistrale "Insegnare l'italiano in Russia: aspetti storici, teorici e applicativi" svolta nell'anno accademico 2013-2014. La rassegna dei materiali qui presentata trae spunto dalle riflessioni riportate nel suddetto lavoro e non pretende di fornire un quadro esaustivo dei materiali didattici. Tutti i manuali di italiano che finiscono in mano a un apprendente russofono si possono dividere nelle seguenti categorie:

- i manuali di italiano L2 di ispirazione funzionale-nozionale per gli immigrati stranieri in cui non viene specificata la loro provenienza ("Il progetto italiano" (Edilingua), "Affresco italiano" (Mondadori Education), "Il viaggio nell'italiano" (Loescher) e gli altri manuali delle citate case editrici).
- i manuali di italiano LS di ispirazione grammaticale-traduttiva per gli apprendenti russofoni.

Come si evince dal riassunto, le lacune presenti in questa panoramica ostacolano la scelta di un testo di riferimento che tenga conto sia dei bisogni comunicativi nel contesto L2 sia delle specificità linguistiche degli apprendenti russofoni.

Si passa ora all'analisi contenutistica dei manuali proposti sia per l'insegnamento dell'italiano nel contesto dell'apprendimento guidato sia a scopo autodidattico. L'orientamento allo studio autonomo fa sì che essi vengano utilizzati nel contesto dell'apprendimento spontaneo che comporterebbe degli effetti negativi sullo sviluppo dell'italiano L2.

Si prevede di discutere le seguenti questioni:

- La definizione della metodologia e il commento sulla composizione dei manuali;
- Le caratteristiche e i contenuti dei testi dal punto di vista pragmatico.

#### 9.1.2. Struttura e contenuti dei manuali

Il fondamento del sistema glottodidattico russo nell'ambito dell'insegnamento dell'italiano come lingua straniera è rappresentato dal manuale "*Osnovy ital'janskogo jazyka*" (Fondamenti della lingua italiana) di Lidia Grejzbard pubblicato per la prima volta nell'anno 1974 e riedito per l'ultima volta nel 2008 dalla casa editrice Filomatis. Come è stato definito nella premessa, lo scopo del manuale è quello di elaborare ed esercitare la pronuncia e di sviluppare la capacità di espressione orale e la scrittura attraverso la lettura e la traduzione di testi autentici. I destinatari

di questo corso sono tutte le persone aspiranti all'apprendimento della lingua italiana nonché gli studenti di tutti gli ambiti di specializzazione. Il libro è composto da due sezioni – la parte fonologica con 10 lezioni e la parte grammaticale-lessicale con 18 lezioni. In quest'ultima, la presentazione del materiale è incentrata sulla forma linguistica e procede per paradigmi, ad esempio, per primo vengono apprese le forme verbali della prima e terza singolare e poi tutte le forme restanti. È da notare che su alcuni elementi si insiste troppo presto, ad esempio sugli articoli che sono presenti sin dalle prime lezioni in quanto rappresentano una particolare difficoltà per gli apprendenti russi. Alcune nozioni grammaticali quali il genere e il numero vengono presentate all'interno di una sezione con tutte le informazioni sulle eccezioni e sugli usi rari. L'esaustività del materiale è portata in primo piano a scapito dei reali bisogni comunicativi dei discenti.

Per quanto riguarda la struttura della sezione, in primo luogo viene introdotta la spiegazione del tema grammaticale in lingua russa illustrata dagli esempi e seguita dagli esercizi. Gli esercizi propongono diverse attività di fissazione e manipolazione: coniugare i verbi, aprire le parentesi, sostituire l'elemento in corsivo, tradurre le frasi in russo. La parte lessicale è rappresentata da un testo riguardante l'argomento della lezione. Dopo il testo l'autrice fornisce un piccolo glossario con le espressioni e i vocaboli riscontrati nel testo e tradotti in russo, un piccolo commento sui contenuti del testo e delle informazioni grammaticali supplementari oppure delle informazioni extralinguistiche. La presentazione esplicita del materiale non lascia spazio allo sviluppo delle abilità ricettive nella fase della percezione globale. Si passa subito alla parte analitica degli esercizi di fissazione di tipo strutturale: sostituire le parole in corsivo con i contrari, mettere le preposizioni necessarie, inserire i verbi presi da un elenco, accoppiare i verbi e gli avverbi con lo scopo di rendere automatico l'uso delle collocazioni. Infine, l'ultima parte della lezione è costituita dal compito principale del metodo grammaticale-traduttivo qui adattato, cioè quello di tradurre in italiano un testo che assomiglia al testo preso in considerazione durante la lezione. In tal modo vengono “pietrificate” le strutture apprese durante la fase dell'analisi e ci si concentra soprattutto sulla parte morfo-sintattica mentre le lacune lessicali vengono facilmente recuperate con l'aiuto del dizionario.

Per tirare le somme, il manuale di Grejzbard è ancora diffusamente usato e permette di apprendere il codice linguistico, partendo dai principi fonetici e dalla morfosintassi basilare sino ai livelli più alti della competenza grammaticale.

Il secondo manuale è un libro dell'autrice Lidia Lidina “*Ital'janskij jazyk – vtoroj etap obučenija*” (La lingua italiana – la seconda tappa dell'apprendimento), che può essere visto come una continuazione logica e il secondo livello del manuale di L. Grejzbard “*Osnovy ital'janskogo jazyka*”<sup>32</sup> (Fondamenti della lingua italiana). I compiti da affrontare sono simili a

---

<sup>32</sup> In realtà Lidia Lidina è l'autrice Lidia Grejzbard che ha dovuto prendere uno pseudonimo per questioni di copywrite.

quelli del primo livello, ovvero si tratta di esercizi che fissano il materiale linguistico tramite la ripetizione delle strutture ricorrenti.

Prendendo in considerazione ciò che è stato esposto sinora, i due manuali di L. Grejzbard e L. Lidina adottano un approccio formalistico all'antica con degli elementi strutturalistici vista la presenza di molti esercizi di lettura, memorizzazione, traduzione, ripetizione di forme grammaticali e di *drills* che chiedono di completare in modo meccanico i compiti scritti o orali, dando poco spazio alla creatività, alla sperimentazione personale dello studente, all'uso funzionale della lingua in situazioni autentiche.

I manuali sono chiaramente focalizzati sullo sviluppo delle abilità ricettive e mirano a formulare un repertorio delle strutture lessico-grammaticali della lingua d'arrivo. Viene dedicato poco spazio alle attività produttive e interattive che consentono di esercitare la propria interlingua; manca del tutto la dimensione sociolinguistica e pragmatica.

Il secondo blocco di libri a cui bisogna far riferimento è rappresentato dai manuali di Tommaso Bueno, un professore italiano che lavora presso l'Università Statale di Mosca<sup>33</sup>. Il manuale che si prende sotto analisi si chiama "Govorim po-ital'janski - Parliamo italiano" (2007), che può essere definito un libro che raccoglie vari testi autentici in italiano. Come scopo principale l'autore propone lo sviluppo della competenza comunicativa e l'ampliamento delle risorse lessicali degli apprendenti. Nella premessa del libro il professore Bueno afferma che la comunicazione, pur essendo una competenza primaria, viene spesso trascurata a favore della grammatica e della teoria. Il presente volume, dunque, fornisce il materiale didattico mirato allo sviluppo della competenza funzionale necessaria per la produzione orale, un'affermazione abbastanza discutibile se si considera l'impostazione del manuale. Esso contiene 93 testi, composti o rielaborati da Tommaso Bueno che riflettono i suoi punti di vista su vari tipi di problemi: dalla questione degli italiani mammoni alla criminalità degli extracomunitari, mentre i testi più semplici del livello di base raccontano degli aneddoti poco credibili. Molto spesso viene usata la prima persona, c'è un ampio uso di parole colloquiali, fatto che costituisce da un lato un punto forte di questo manuale in quanto è stato composto da un parlante nativo e quindi rispecchia la lingua viva e veramente parlata. Da un altro lato però, i registri risultano confondibili in quanto nel testo scritto viene inserito il lessico colloquiale.

La produzione orale si confina alle risposte alle domande chiuse e aperte (che riprendono un meccanismo di stimolo – risposta) che seguono dopo il testo. Non può mancare neanche la

---

<sup>33</sup> <http://www.ffl.msu.ru/faculty/departments/italian-language/staff/index.php> - la pagina web del Dipartimento dove insegna Tommaso Bueno

carrellata dei task strutturali e mnemonici che portano ad una fissazione del materiale linguistico senza il suo successivo utilizzo.

Gli esercizi di lingua parlata invitano quindi a riassumere il contenuto (a volte anche da punti di vista differenti) per esercitare l'uso delle formule e strutture linguistiche riscontrate nel testo. Si sottolinea il fatto che non si tratta di una riutilizzazione del materiale bensì di una sua più fedele riproduzione. La simulazione dello scambio comunicativo avviene invece quando l'apprendente è invitato a rispondere a domande a catena che prendono spunto dall'argomento del testo e vertono sulle sue esperienze personali in cui finalmente si palesa la dimensione motivazionale dello studio.

Un altro manuale che vorremmo presentare si intitola "*Italiano – ital'janskij jazyk dlja načinajuščich*" (Italiano – la lingua italiana per i principianti), presentato dall'autore D.A. Ševljakova che attualmente svolge l'incarico del capo del Dipartimento di italianistica presso l'Università Statale di Mosca (MGU).

Il manuale segue il principio secondo il quale l'apprendente raggiunge un livello di competenza comunicativa sufficiente per agire in situazioni quotidiane tipiche del paese straniero. Il libro è diviso in due sezioni di cui la prima rappresenta il corso introduttivo con le regole principali per la lettura e pronuncia e anche la base di grammatica. Le spiegazioni grammaticali accennano alla dimensione contrastiva con dei commenti espliciti, ad esempio, "*se* in italiano corrisponde alla particella *li* in russo". È superfluo dire che queste diciture perentorie privilegiano l'approccio prettamente prescrittivo con l'intento di prevedere la fonte di un possibile intralcio linguistico a scapito di una più libera e creativa gestione del materiale. Durante la lettura del manuale si percepisce una forte presenza dell'autrice che affianca l'apprendente e lo guida sulle pagine del manuale a mo' di un'autorevole insegnante nella tradizione scolastica russa. Il contatto dell'autrice con il lettore si mantiene anche attraverso i suggerimenti espressi nel testo del compito, per esempio, "*faccia la traduzione delle frasi seguenti e non si dimentichi dell'invisibile verbo essere*". Si nota il tono autorevole nella formulazione dei compiti che segna il distacco tra l'autrice come pastore del sapere e il gregge degli apprendenti che segue le indicazioni.

Il corso principale comprende 11 lezioni dedicate al lessico e alla grammatica italiani. La struttura del manuale riprende fedelmente il principio organizzativo di L. Grejzbar. In effetti, la parte introduttiva della grammatica viene accostata agli esercizi di trasformazione che fanno strada ad un input testuale. In questo manuale si racconta la storia di una ragazza moscovita Olga che viene in Italia a trovare il suo fidanzato. Gli spezzoni del testo seguono le tappe del suo percorso dall'arrivo a Roma fino al ritorno in Russia e hanno quindi un carattere narrativo-descrittivo. Il loro contenuto va memorizzato dal discente costretto ad assorbire la visione stereotipata dell'autrice che riguarda il comportamento di un russo in Italia: la ragazza regala ai

parenti del ragazzo un colbacco, va con lui in vacanza a Rimini e si mette a piangere per risolvere le questioni burocratiche.

Come è stato già sottolineato sopra, questa brevissima rassegna dei manuali serve a descrivere lo sfondo del contesto scolastico-accademico russo che affronta un apprendente d'italiano. Il sottoparagrafo successivo apre una piccola parentesi per individuare un'altra fonte di debolezza metodologica delle edizioni e infine ci si passa a focalizzare sulla dimensione pragmatica (assente) nella manualistica russa.

### 9.1.3. Fenomeno di “frasario”

In questo sottoparagrafo viene presentato un volume curato da Anjuta Gancikov “*Ital’janskij bystro i legko dlja russkich: italiano facile per russi*” (2000) che non può essere definito un manuale di italiano bensì rappresenta un “frasario” con le espressioni proprie dell’interazione quotidiana. I destinatari di questo libro non sono stati specificati; si deduce soltanto la sua utilità immediata per gli immigrati russofoni dal motto “Imparare l’italiano velocemente per affrontare i problemi della vita quotidiana” riportato sulla copertina. Il libro è diviso in 18 sezioni tematiche che vengono corredate da un breve prontuario grammaticale nell’appendice. Queste sezioni propongono le nozioni dei campi semantici (misure, burocrazia, cibo, viaggio) incorporate all’interno dei compiti quotidiani ricorrenti (cercare lavoro, andare dal medico, prendere il treno) e anticipate dalle informazioni generali sul registro, sul ruolo dei parlanti e sul *setting* comunicativo. Le ultime due sezioni prevedono anche il lavoro con i generi testuali (scrivere delle cartoline, mettere un annuncio) finalizzato allo svolgimento dei compiti. Le formule di routine e le espressioni da apprendere sono presentate come entità non analizzate dal punto di vista grammaticale con una traduzione in russo riportata di fianco. Si nota che l’orientamento eccessivo allo scopo funzionale esclude un rapporto equilibrato tra la forma e la funzione che rende difficile il compito di:

a) riutilizzare tali espressioni per un altro scopo comunicativo:

“Le dispiace chiudere il finestrino” (p. 38) potrebbe andare bene per una richiesta con una minima imposizione mentre la stessa struttura in un enunciato come “Le dispiace prestarmi 100 euro?” risulta essere poco appropriata;

b) assegnare la stessa forza illocutoria ad un’espressione diversa:

Nella sezione “Curarsi” viene riportata la domanda “Quanto le devo?” ma la richiesta del prezzo può essere effettuata tramite “Quanto viene?” in un negozio di alimentari oppure “Qual è la tariffa?” al punto di noleggio;

c) Compiere un atto linguistico esteso in corrispondenza al contesto:

Se alcuni atti linguistici sono riportati nella loro versione estesa (“Scusi, dove devo scendere per il municipio?”), gli altri sono rappresentati solo dall’atto testa (“Cerco questo indirizzo”). L’informazione sul valore mitigatorio della scusa in tal modo rimane implicita.

All’interno delle sezioni (vivere in un condominio, viaggiare) l’autrice cerca di prevedere e di mettere in rilievo le possibili situazioni conflittuali per le quali pare difficile fornire delle soluzioni impacchettate (la traduzione del preambolo è nostra):

«Nel condominio dove avete preso in affitto o comprato un appartamento bisogna mantenere un rapporto cortese e possibilmente amichevole con i vicini:

- Quando annaffia i fiori, bagna sempre il mio balcone. La prego di fare più attenzione.
- La prego di scusarmi per il chiasso. È il compleanno del bambino».

Oltre all’impossibilità di abbracciare tutte le possibili situazioni in cui bisogna manifestare “un rapporto cortese e amichevole” si nota anche la povertà della modificazione interna e esterna degli atti linguistici che rende l’atto di lamentela piuttosto sfacciato.

Infine la correttezza grammaticale problematica ostacola la scelta delle forme che è inscindibile della conoscenza morfosintattica, ad esempio, la scelta di una forma verbale in “prenda la prima a sinistra” e “giri a destra”.

Il pregio di questa esposizione rispetto ad una focalizzazione sulle forme consiste nell’utilizzo degli enunciati che orientano l’apprendente a conseguire gli scopi comunicativi. Tuttavia, l’assenza di una riflessione grammaticale e discorsiva impedisce di svolgere un lavoro creativo con il materiale linguistico, di fissare l’uso delle formule e funzioni e di compiere delle scelte autonome.

#### 9.1.4. Dimensione funzionale – lascia a desiderare?

Dalla raccolta dei contenuti nella sezione precedente si evince la focalizzazione sugli elementi morfo-sintattici dovuta a un’impostazione formalista e a un orientamento verso le capacità ricettive. Uno sguardo più attento ai testi e agli esercizi di lingua parlata permette di capire quanto sia trascurata la dimensione pragmlinguistica che ostacola lo sviluppo della competenza comunicativa in senso largo.

In primo luogo si prendono in considerazione gli esercizi della lingua parlata proposti nel manuale di Grejzbard (2008) la cui efficacia è abbastanza discutibile. Per esempio, la rigida impostazione dell’esercizio 2 (p. 98) che invita a dare una risposta negativa o affermativa ad un



esito (“Oggi è il primo settembre?”) e l’esercizio 3 (p. 99) con il compito di finire il pensiero (“Il primo settembre siamo lieti...”) condizionano fortemente gli allievi e la loro produzione orale. Siccome l’impostazione del materiale verte sulla comprensione ed analisi delle frasi isolate rimane penalizzata la dimensione discorsiva che prevede la capacità di selezionare e sequenziare il contenuto in base alla sua efficacia e correttezza. In un’altra situazione comunicativa che non prevede una continua somministrazione di compiti gli apprendenti risultano essere incapaci di rispondere liberamente e di formulare i propri pensieri al riguardo senza appoggiarsi sulla modalità del compito. Lo scopo di questa esercitazione rimane comunque quello di reimpiegare una struttura grammaticale e non quello di fornire una risposta coerente e appropriata. Si ritiene quindi che l’uso sovraesteso delle direttive per l’interazione in classe riconduca ad una capacità pseudo-comunicativa che possa spingere gli allievi ad esprimersi solo sotto la guida dell’insegnante.

Nel manuale di Lidina all’interno della sezione con il materiale grammaticale si riportano i marcatori di discorso incluse le interiezioni e formule di cortesia avverbiali. Il loro significato e uso sono spiegati con l’aiuto della traduzione in russo oppure sono corredati da un breve esempio. È superfluo dire che le formule di cortesia come *Salve!* non possono essere spiegate solo da un esempio decontestualizzato “Giorgio, salve” (p. 32) che non tiene conto né della situazione comunicativa né dei ruoli che assumono i parlanti. L’aggettivo *zitto* usato nelle espressioni esclamative è spiegato dall’esempio “Non parlare! Zitto!” che non lascia nessun indizio sul livello della cortesia percepita e sulla scelta del registro. Per quanto riguarda le altre interiezioni l’autrice non restringe un effettivo campo di applicazione e mette nell’elenco i poco diffusi *oibò* oppure *ohimè*. Infine, una gamma di valori ottativo-ipotetici dell’avverbio *magari* non può essere espressa dall’esempio “Domani andiamo al cinema. Magari!” in quanto non viene incluso all’interno di una struttura d’azione linguistica. Si nota che non si propongono i testi autentici per poter contestualizzare l’impiego di queste modalità espressive ma piuttosto si chiede di formulare i propri esempi usando una lista delle interiezioni. Qui il modo deduttivo ed esplicito di presentare il materiale dimostrato finora cede il passo ad un’impostazione piuttosto induttiva. Sfortunatamente questo succede con gli aspetti pragmatici che esulano da un rapporto univoco tra la forma e la funzione.

Inoltre, bisogna far notare che i contenuti dei testi sono stati composti nel periodo dell’Unione Sovietica, poiché risultano essere carichi di contenuti ideologici con una patina dell’epoca passata. I padri in questi testi fanno sempre gli operai, le madri sono medici, i figli sono studenti, abitano tutti insieme negli appartamenti dotati di tutte le comodità moderne (inclusa l’acqua calda!) tranne la TV che bisogna andare a vedere dai vicini. Questi testi sempre di tipo descrittivo oppure narrativo provocano un sorriso da parte degli studenti, e come conseguenza non vengono presi sul serio in considerazione.

Parlando delle situazioni comunicative poco probabili nella vita reale si riporta un dialogo dalla prima lezione (p. 100):

- «Buon giorno Giuseppe, come stai?
- Bene, grazie! E tu?
- Anch'io sto bene. Grazie.
- Che cosa studiate oggi?
- Oggi dobbiamo studiare le date, i mesi, l'anno e le stagioni.
- Allora, vediamo. Io domando e tu rispondi.
- Benissimo!
- Quanti ne abbiamo?
- Ne abbiamo sedici!
- Che giorno è?
- È mercoledì.
- In che mese siamo?
- Siamo in settembre.
- In che stagione siamo?
- Siamo in autunno!
- In che anno siamo?
- Siamo nel 1999.
- Bravo! Bravissimo! Rispondi bene.
- Arrivederci, a domani!
- A domani, ciao!»

È inutile dire che l'unico valore di questo dialogo è quello di mettere in una sequenza gli elementi lessicali riscontrati. Per sperimentare l'uso delle stagioni e delle date si può creare in classe un dialogo simile senza ricorrere all'uso di questa finta telefonata senza un fine comunicativo. Le pseudo domande pedagogiche di cui si fanno le risposte servono soltanto per esercitare le strutture grammaticali apprese e non costituiscono una fonte di motivazione anche se inserite in una cornice comunicativa con le forme di saluto e congedo. La tecnica di drammatizzazione qui proposta non aiuta quindi a fissare le espressioni con le quali si realizzano i principali atti comunicativi. Nel dialogo seguente (p. 55) si registra la carenza di coesione e funzionalità:

- «Buona sera, Ivan, sei a Mosca?
- Sì, sono a Mosca. Lavoro in una fabbrica e studio lo spagnolo. E tu insegni?
- Sì, insegno.
- Che cosa insegni?
- Insegno l'inglese. Studio anche un'altra lingua, il tedesco.
- Sei sposato?

- Sì, sono sposato. E tu hai famiglia?
- No, non sono sposato.
- Arrivederci!
- Ciao!».

A parte la forma discutibile di un'intervista si nota la scelta errata del codice (*arrivederci* per un saluto informale). Il dialogo è riportato nella parte finale di uno dei capitoli fonologici dove vengono presentati in ordine sparso alcuni verbi e participi. Il tentativo di strutturare il materiale didattico nella forma organica di uno scambio conversazionale fallisce a causa di una scelta infelice di contenuti poco realistici.

Un altro esempio (p. 105) di come il materiale della lingua parlata non viene sufficientemente didattizzato si basa sul testo che si intitola "A una lezione d'italiano":

«...Prendete l'orologio e guardate l'ora. Che ora è? Marisa dice: "Sono le dieci". Il professore dice: "No, non sono ancora le dieci, sono le dieci meno dieci". Poi domanda: "A che ora comincia la lezione? Marisa risponde: "Di solito comincia alle nove meno venti e finisce alle undici e dieci».

Qui nel testo narrativo viene incorporato un dialogo tra l'insegnante e l'allievo che potrebbe avere più valore didattico se venisse presentato in un'attività di simulazione ancorata ad una reale situazione comunicativa.

Nel manuale di Lidina (2013) vengono riportati i testi letterari con una forte impronta ideologica che parlano del Risorgimento e della Resistenza. In particolare, il brano di Giovanni Arpino tratto dalla raccolta "Le mille e una Italia" parla di un ragazzo che partecipa alla ribellione dei contadini e assiste alla loro lotta con le "camicie nere". Sebbene il testo sia narrativo e funga da contenitore del lessico e delle strutture ricorrenti esso contiene anche gli esempi degli atti comunicativi (p. 15):

- «Chi sei? – gli domandò con voce autoritaria il ragazzino.
- Mi chiamo Riccio. E tu? – fu la risposta».

Questo scambio comunicativo dimostra un esempio decisamente poco illustrativo su come presentarsi davanti ad una persona sconosciuta. La variabilità dei modi di chiedere di presentarsi (da "chi sei?" a "scusi mi può dire il suo cognome") potrebbe indurre ad una riflessione sui fattori contestuali che valorizzano le potenzialità dell'espressione. Un altro esempio (p. 16):

- «Carluccio lanciò subito un ordine.
- Nascondetevi tutti, questo nuovo rimane con me».

contiene chiaramente un atto linguistico di ordine realizzato tramite il verbo al modo imperativo. Prima di saldare questa forma all'unica funzione di dare un ordine gli apprendenti possono riflettere su altre opzioni (chiedere, offrire, ecc.).

Gli esercizi di lingua parlata (p. 25-27) che seguono dopo il testo dimostrano subito delle imperfezioni poiché nel primo esercizio gli apprendenti sono invitati a circoscrivere le locuzioni isolate al co-testo riportato senza il loro riutilizzo. Nel secondo esercizio (p. 26) si chiede di rispondere alle domande basate sulla lettura del testo senza accostarsi alla pratica di lettura globale e analitica (ad esempio, con l'aiuto delle griglie oppure transcodificazioni) che potrebbe agevolare il lavoro con un vasto materiale lessicale e grammaticale. Ad esempio, nelle domande "Quando una persona indietreggia?" oppure "Per quali ragioni si lancia un'occhiata ad una persona? Riporta il caso in cui Lei ha lanciato un'occhiata ad un amico" (p. 26) l'autrice insiste chiaramente sulla necessità di esercitare le locuzioni *indietreggiare* e *lanciare un'occhiata* senza la fase di motivazione. L'allievo dunque è tenuto a rispondere ad un esito improbabile e a rincorrere inevitabilmente negli intoppi di una conversazione senza un fine preciso.

Un altro esercizio proposto è quello di costruire un dialogo partendo da uno spunto preso dal testo (p. 27). Si annota che da un livello minimo della creatività del primo esercizio si passa ad un role-play senza un canovaccio che indichi il tipo di situazione e gli scopi da perseguire: "Inventate dei dialoghi: 1. Due ragazzi parlano di personaggi eroici della storia. 2. Un ragazzo vuol convincere l'altro che il film di avventure che ha visto è bello". Questa estrema libertà senza un preciso punto di partenza (chi sono questi due ragazzi che parlano? Perché parlano di questo argomento? Quale scopo vogliono raggiungere? Quale film di avventure è bello?) e senza uno scopo interpersonale della conversazione fa esercitare solo la funzione referenziale della lingua. Si passa ad una simulazione di un'attività d'interazione senza ripercorrere le tappe intermedie che possano portare dalle frasi isolate agli atti comunicativi.

L'incapacità di esplicitare le intenzioni comunicative distingue anche il testo dell'unità 2 del manuale di Tommaso Bueno (p. 16):

«È una bella giornata, è mezzogiorno. In casa ci sono due persone; una donna e suo figlio. Il figlio è in camera, è a letto; la mamma è in cucina.

Il figlio chiama la mamma e dice: "Mamma, ho sete". Allora la mamma porta a suo figlio un bicchiere d'acqua.

Il figlio beve l'acqua, e dopo un po' dice: "Mamma, ho fame". Allora la mamma porta a suo figlio un piatto di pasta.

Il figlio mangia la pasta, e poi dice: "Mamma, ho freddo". Allora la mamma porta a suo figlio una coperta.

Poi il figlio dice: “Mamma, ho sonno”. Allora la mamma chiude la finestra, e lui dorme.

Il figlio dorme un po’, poi dice: “Mamma, ho paura del buio”. Allora la mamma risponde: “Perché hai paura? Non sei più un bambino. Hai già venticinque anni».

L’analisi pragmatica del brano permette di capire che l’enunciato *Ho sete* è una locuzione che contiene un pre-requisito per una possibile richiesta in quanto potrebbe essere interpretata come una lamentela oppure affermazione. Siccome l’enunciato dimostra sempre la sua rilevanza contestuale il ricorso alle massime conversazionali fa inferire un’implicatura di una richiesta indiretta (ha sete – vuole dell’acqua – gliene porto un po’). Il desiderio del secondo passaggio inferenziale e il fatto che non ci siano degli impedimenti per cui l’interlocutore non possa esaudire il desiderio in questione costituiscono le condizioni di felicità per l’atto linguistico. Bisogna notare che questa è solo una delle possibili strategie di veicolare la forza illocutoria di una richiesta che di per sé può costituire uno spunto di riflessione sui criteri di una scelta delle opzioni strategiche in base al contesto e al ruolo dei parlanti. Tuttavia, l’autore rimane nella dimensione narrativa, non apre una finestra verso l’impiego funzionale delle forme riscontrate e non promuove la visione d’insieme del testo.

Nel manuale di Ševljakova il contenuto dei brani dialogati espleta la funzione referenziale della lingua fino alla ottava lezione che riporta la narrazione dei fatti presenti e già accaduti. Verso la fine del manuale vengono introdotte le funzioni linguistiche più diversificate incentrate sui compiti da svolgere (fare una telefonata, prenotare un albergo, chiedere delle indicazioni stradali). L’autrice suggerisce la loro memorizzazione prima di passare alle consuete domande di comprensione che viene agevolata dalla lista di vocaboli. La traduzione delle parole isolate può essere tanto fuorviante quanto le riflessioni metalinguistiche contenute ad esempio in questo dialogo (p. 212):

«Sergio: Come mai non hai beccato lo sciopero? I conducenti di trasporti pubblici hanno dichiarato lo sciopero quel giorno.

Olga: Cosa vuol dire la parola “beccare”?

Sergio: Non farci caso! È una parola della lingua parlata, non è della lingua italiana, letteraria.

Olga: Ma lo stesso, che cosa significa questo verbo, sono curiosa.

Sergio: “Beccare” vuol dire “trovare all’improvviso”

Olga: Sì, ho capito. E che cosa significa la parola “all’improvviso”?

Sergio: Senti, Olga, hai portato il dizionario dalla Russia?

Olga: Sì, ce l’ho e se ti dispiace rispondere alle mie domande...

Sergio: No, no, non mi dispiace per niente. Solo che sono diventato tutto nervoso con quella storia.

Olga: Ma, lasciamo stare! Così, ho fatto un viaggio indimenticabile! Non tutti i mali vengono per nuocere!».

Oltre al fatto che ogni spezzone del testo è corredato da un saggio modo di dire si può notare come le indicazioni di non prestare attenzione alla parola “beccare” possono distogliere dall’uso effettivo del linguaggio. L’assenza dei segnali discorsivi e mitigatori indica il fatto che il materiale preso in considerazione non è un campione autentico del parlato spontaneo.

#### 9.1.5. Conclusione

Nelle edizioni qui presentate la riflessione grammaticale è imperniata sull’uso della lingua russa con un forte rilievo della dimensione contrastiva. Purtroppo la scarsa propensione di questi manuali verso l’inclusione degli elementi funzionali e culturali nell’input autentico e l’impostazione tarata sui paradigmi grammaticali non permette agli apprendenti di addestrarsi nella scoperta delle forme e dei significati.

I punti deboli di questa impostazione non negano la necessità di un approfondimento grammaticale che costituisce il fondamento del sapere comunicativo. D’altro canto la suddivisione del materiale solo in base ai compiti delle unità situazionali che non vede nessun tipo di riferimento grammaticale non ha comunque un impatto positivo sull’apprendimento. Tale modalità di esposizione delimita le finalità del volume ad una sola consultazione. Tuttavia, il ruolo da protagonista assegnato all’analisi formale della lingua si svincola dallo sviluppo delle abilità di organizzare il materiale linguistico, proprio come il compito di costruire una casa richiede qualcosa oltre ad un semplice stoccaggio del materiale edilizio.

#### 9.2. Sviluppo della competenza pragmatica e la linguistica acquisizionale

Anche se questo fatto non ha influenzato gli studi della didattica italiana in Russia, le pratiche dell’insegnamento hanno vissuto una svolta dopo gli anni ‘60 quando si è definito il cambiamento della prospettiva negli studi della glottodidattica. Si è passati dalla riflessione sui contenuti da proporre all’allievo alle domande sui principi e sulle modalità di sviluppo delle sue competenze. Tra i principali quesiti posti dagli studiosi moderni sul versante pratico-applicativo si definiscono i seguenti (Saville-Troike 2006):

- 1) *Cosa* precisamente sa l’apprendente?
- 2) *Come* l’apprendente acquisisce la conoscenza?
- 3) *Perché* alcuni apprendenti ottengono più successo rispetto agli altri?

Sebbene la linguistica acquisizionale si sia interessata soprattutto ad alcune regolarità nell’acquisizione della morfosintassi, questa sezione si limita a descrivere il quadro teorico che

permette di parlare dello sviluppo della competenza pragmatica. Un approfondimento di questo tipo potrebbe essere utile al fine di organizzare le riflessioni sull'esperienza didattica.

Mentre la visione innatista potrebbe spiegare il progredimento linguistico, la pragmatica come un insieme di principi sociali e culturali che regolano la comunicazione si orienta verso le ipotesi sulla base del quadro teorico sociale e psicologico (Tabella 20). Di seguito ne saranno riportate e commentate alcune di queste teorie che siano utili alla comprensione dell'acquisizione della competenza pragmatica.

Tabella 20. *Approcci della linguistica acquisizionale dal punto di vista pragmatico (preso e adattato da Saville-Troike 2006)*

Prospettiva	Focus	Quadro teorico
Psicologica	Processo d'acquisizione	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Modello del connettivismo;</li> <li>- Teoria della processabilità;</li> <li>- L'ipotesi di <i>noticing</i>.</li> </ul>
Sociale	Microsociale	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'ipotesi d'interazione;</li> <li>- Teoria del socioculturalismo;</li> <li>- Teoria d'azione;</li> <li>- Teoria dell'accomodamento.</li> </ul>

All'ambito sociale appartiene l'ipotesi dell'interazione (Long 1996) che riassume il tentativo di rovesciare la prospettiva educativa e di pareggiare lo sviluppo della competenza comunicativa allo sviluppo delle abilità di comunicare. L'ingresso alla realtà della L2 è facilitato nel momento in cui gli apprendenti cercano di comunicare con altri parlanti. Lo sforzo di comprensione si manifesta nelle modalità interazionali che contribuiscono a rendere l'input più comprensibile tramite alcune modifiche (ripetizioni, domande di conferma e chiarimento, parafrasi, negoziazione del significato) cioè le strategie di comunicazione adoperate nella conversazione con il parlante nativo. L'attività di produzione si appropria delle tecniche compensatorie che mettono in atto le astrazioni interlinguistiche (calcolo, prestito) oppure sfruttano il tratto polisemantico della lingua (sinonimia, antonimia, parafrasi). Le mancanze lessico-grammaticali permettono tuttavia di rispondere alle intenzioni e di veicolare il significato sul piano di azione linguistica perciò rendono l'apprendente più attento alla funzione piuttosto che alla forma. La formulazione autonoma delle ipotesi testuali e la loro conferma allenano l'apprendente nell'attività di comprensione olistica dei discorsi incluso tutta la rete dei significati "nascosti" da inferire e le informazioni extralinguistiche da cogliere. Per questo motivo la "pappa pronta" del

procedimento esplicito e deduttivo che predilige la manualistica d'italiano L2 per russofoni potrebbe avere poco effetto sullo sviluppo delle abilità di comunicare.

Questo punto di vista viene rafforzato dalla posizione del connettivismo secondo il quale la molteplicità degli stimoli ricevuti nell'input comporterebbe l'individuazione e la valutazione dei nessi e delle regolarità tra la forma e funzione (VanPatten e Benati 2010). Le associazioni evocate nella mente dell'individuo sono rafforzate dagli esempi concreti ricevuti dall'input. Si sottolinea la natura processuale della competenza che si basa sulla posizione epistemologica dell'emergentismo.

Tuttavia, il rapporto tra la forma e la funzione non risulta sempre saliente e immediato per la comprensione come si evince da quest'ipotesi. Al fine dell'apprendimento non basta solo capire il significato dell'evento comunicativo ma bisogna creare il nesso tra la funzione assunta e la forma usata. Secondo la posizione teorica di Schmidt (1993) l'attività definita come *noticing* è una registrazione conscia di qualche evento linguistico seguito da *understanding* che implica il riconoscimento di una regola sottostante alla struttura. Una sola esposizione all'input non garantisce il passaggio all'*intake* se manca la consapevolezza sulle forme utilizzate. L'acquisizione della pragmatica prevede perciò la focalizzazione sulla forma linguistica e sul significato funzionale e il loro rapporto con i tratti contestuali, tutto ciò che rende un messaggio corretto, efficace ed appropriato.

Il primato dell'interazione torna nella visione del socioculturalismo nei lavori di Vygotskij (1978) dove diventa il fattore di promozione dello sviluppo interlinguistico. Si ipotizza che tramite le interazioni nella L2 l'apprendente riceve un input comprensibile non solo di natura grammaticale e lessicale ma anche le informazioni su come presentare gli atti linguistici, fornire una mossa compensatoria e mostrare deferenza (LoCastro 2003). Il ruolo dell'interazione sociale nell'apprendimento viene ripreso dallo psicologo sovietico A. Leont'ev, allievo di Vygotskij. Secondo la sua teoria d'azione, l'interiorizzazione di nuove conoscenze avviene nell'ambito delle attività socialmente condivise (Leont'ev 1978). Qualsiasi attività umana non è solo una risposta agli stimoli, come sostiene la visione behaviorista, ma risulta essere motivata dalla coscienza dell'individuo e segmentata nelle azioni orientate agli obiettivi. La persecuzione degli obiettivi formulati in un nuovo ambiente socio-culturale orienta l'individuo verso la nuova percezione di sé e quindi gioca un ruolo importante nel processo di socializzazione.

In questo ambito di riflessioni nasce il concetto di Vygotskij di "zona dello sviluppo prossimale" che denomina la distanza tra il livello effettivo di sviluppo e la sua tappa successiva così come è determinato attraverso il *problem solving* sotto la guida di un adulto o in collaborazione con i pari più competenti (Vygotskij 1978: 85). Il concetto dello sviluppo socio-cognitivo si traduce nell'approccio di *scaffolding* nella prassi glottodidattica. Lo *scaffolding* è una forma sociale di istruzione, con i pari o gli insegnanti che collaborano e interagiscono con uno studente mentre lui



fa il compito. Questa pratica si appoggia al concetto della didattica assistita che permette non solo di istruire ma anche di coinvolgere l'apprendente nel processo d'acquisizione. Si prende come esempio il caso di Fatma (Pallotti 2000) il cui sviluppo linguistico dipende dall'efficacia di mediazione operata dall'insegnante e dal *recast* fornito nel suo turno di parola:

«Fatma: io, mamma, e mamma dorme, ha detto, ha detto, ha detto levare lavare il piatto. Levato. (+) Ha detto ha detto così, tschh  
Ins.: tu hai lavato i piatti mentre la mamma dormiva?».

L'ipotesi di Vygotskij trova riflesso nella teoria di monitor di Krashen secondo il quale l'esposizione all'input comprensibile permette di far progredire l'interlingua a patto che il suo livello si mantenga un po' più avanzato rispetto a quello che l'apprendente abbia raggiunto (Krashen 1981). Lo sviluppo prossimale presuppone che l'apprendimento sia determinato dalle sequenze prestabilite definite come l'ordine naturale da Krashen. Il richiamo alla gradualità dell'apprendimento contiene anche la teoria della processabilità (Pienemann 1998). Si ipotizza che per produrre determinate strutture linguistiche siano necessarie certe procedure di elaborazione cognitiva dipendenti l'una dall'altra:

1. *Lemma access*: richiede la memorizzazione del materiale lessicale senza la sua analisi formale (ad esempio, *come ti chiami?* viene acquisito come una parola unica);
2. *Categorial procedure*: si assegna alle voci lessicali una categoria grammaticale e si producono le marche morfologiche (libri come sostantivo maschile/plurale);
3. *Phrasal procedure*: si acquisisce la capacità di costruire sintagmi nominali e verbali con l'accordo (*libri grandi, sono andato*);
4. *S-procedure*: sono assegnate le funzioni ai sintagmi che vengono poi assemblati nelle frasi (*Maria va, i libri sono grandi*);
5. *Sub-clause procedure*: si attivano le procedure specializzate per la produzione di frasi subordinate (*penso che vada*).

A questa sequenza che riguarda l'acquisizione morfosintattica si possono affiancare gli stadi di sviluppo pragmatico ipotizzati da Kasper e Rose (2002):

1. *Pre-basico*: l'apprendente non riproduce le strutture della sintassi e non persegue gli scopi relazionali e ha un solo orientamento alla funzione (*me blue*);
2. *Formulaico*: l'apprendente si affida alle formule non analizzate (*let's play*);
3. *Spacchettamento*: si ricorre alle formule incorporate nell'uso produttivo (*can you pass the pencil?*);
4. *Espansione pragmatica*: si aggiungono le forme nuove al repertorio pragmlinguistico (*can I see it so I can copy it?*).
5. *Messa a punto*: avviene la calibrazione della forza illocutoria a seconda degli scopi e

ruoli dei partecipanti e del contesto (*is there any more white?*).

Secondo gli autori, gli obiettivi degli interlocutori si manifestano precocemente mentre il calcolo delle variabili sociali per una scelta a favore della cortesia rappresenta un'attività periferica in quanto prevede l'attivazione simultanea del sapere extralinguistico, culturale e contestuale. Si vede che in principio si acquisiscono le formule pragmatolinguistiche che successivamente vengono incorporate nell'uso per creare gli effetti pragmatici desiderati.

La focalizzazione eccessiva sulle attività del tipo cognitivo trascurava la dimensione affettivo-emotiva dell'individuo che possiede le motivazioni, le attitudini e i valori capaci di influenzare la presa di posizione rispetto alla comunità ospitante. La considerazione di questo fatto nella teoria dell'accomodamento (Giles e Smith 1979) spiega una possibile riluttanza degli apprendenti a orientarsi verso l'integrazione e ad adottare le pratiche comunicative proprie della comunità ospitante. Da un altro canto si deduce che la bassa distanza sociale e psicologica tra l'apprendente e la comunità facilita l'acquisizione della L2 (Beebe e Giles 1984). Il vissuto biografico e il progetto di immigrazione incidono sul comportamento verbale e influenzano le forme fonologiche e le strategie pragmatiche che si valorizzano dal punto di vista culturale. Non si tratta più di solo sapere e riconoscere le regole e norme, ma di appropriarsene al fine di diventare un membro competente della società. Questo presupposto diventa fondamentale per il quadro teorico della socializzazione linguistica sviluppato nell'ambito dell'antropologia. Come notano Schieffelin e Ochs (1986) l'acquisizione del linguaggio non può essere separata dalla socializzazione linguistica, cioè sia la socializzazione alla lingua sia attraverso la lingua. Lo sviluppo cognitivo deriva dunque dalle interazioni tra gli individui impegnati nelle pratiche sociali. L'orientamento comportamentale adotta la visione del linguaggio come una pratica dell'agire all'interno dell'ambiente socio-culturale che riguarda l'acquisizione dell'*habitus* (Schumann 1978). L'interazione interculturale dà la chiave d'accesso alle cornici e ai copioni culturali che conducono i partecipanti a inferire il *background* culturale. Gardner (1979: 193-221) afferma che l'acquisizione del linguaggio è un fulcro d'interesse per la psicologia sociale in quanto il linguaggio funge da mezzo di comunicazione nelle pratiche interculturali. Il successo dell'individuo nell'esecuzione di queste pratiche è ricondotto alle variabili affettivo-cognitive quali l'interesse personale, utilità strumentale, la motivazione, l'attitudine alle lingue, ecc. Si ricorda del filtro affettivo (Krashen e Terrell 1983) che rappresenta una barriera psicologica tra l'input comprensibile e l'acquisizione della lingua.

Per poter spiegare come avviene l'apprendimento delle competenze pragmatiche con il riferimento agli studi di glottodidattica si prova ad adattare il modello olodinamico di Titone (1974) che colloca il livello strategico che riguarda la capacità di comunicare tra il livello tattico di una concreta *performance* e il livello olodinamico che rappresenta la volontà di comunicare. Quest'ultima può scaturire da una presa di posizione di fronte ad una situazione schematicamente basata su due poli di motivazione che stimolano sia la sfida di partecipare in

una conversazione sia il piacere di ottenere un successo comunicativo. In questa luce la capacità di interagire è spinta dal livello motivazionale di tipo risultativo che sollecita la partecipazione in uno scambio conversazionale. Le strategie con le quali viene realizzata la mossa comunicativa sono definite dalla cornice mentale<sup>34</sup> accessibile anche per parlanti non nativi. La conoscenza pregressa di un certo modo di valutare la situazione viene applicata di volta in volta per ogni evento comunicativo e viene rivisitata con il cambio degli interagenti, i loro corrispettivi ruoli e il mutamento del contesto di proferimento. In tal modo la conoscenza viene arricchita e integrata dopo ogni interazione grazie alla costruzione congiunta del significato. In altre parole, un fallimento comunicativo porta al ripensamento di un modo di esprimersi secondo le massime conversazionali, i modelli culturali e i principi di cortesia. Vista la molteplice natura di questo fenomeno la causa di ogni fraintendimento non è sempre saliente e necessita di un intervento didattico.

Anche questo studio conferma che il “piano strategico” di un’azione linguistica è già disponibile per i parlanti non nativi che non mostrano una totale inconsapevolezza su come interagire in una certa situazione.

Si giunge a delle implicazioni importanti per la prassi glottodidattica:

- Le norme pragmatiche vengono descritte ma non prescritte, la loro presentazione favorisce sia la crescita cognitiva sia la socializzazione;
- L’importanza di rispettare la sequenzialità e gradualità dell’apprendimento; dal macrolivello al microlivello (funzione - azione - strategia - struttura/esponente) e più in generale dalla funzione alla forma;
- La necessità di un contesto significativo per l’apprendimento efficace;
- La necessità delle pratiche di negoziazione del significato;
- L’importanza delle pratiche riflessive corredate dalle attività di tipo induttivo;
- L’uso del linguaggio autentico e contestualizzato assieme al linguaggio elicitato per anticipare il fenomeno di *transfer* e potenziare il valore della L1.

### 9.3. Insegnamento della pragmatica: implicazioni pratiche

#### 9.3.1. Premessa

In questa sezione si passa dalle riflessioni sull’apprendimento della pragmatica alle pratiche dell’insegnamento. Innanzitutto, pare necessario concretizzare cosa significherebbe “insegnare la pragmatica” per smentire una possibile impressione che questo significhi solo insegnare a parlare. La riflessione sull’efficacia degli atti linguistici nel contesto è solo un elemento dei

---

<sup>34</sup> “a frame of mind involving an existing disposition to think of a problem or a situation in a particular way” (Žegarac e Pennington 2008)

molteplici contenuti pragmatici (Tabella 21) che supportano lo sviluppo delle abilità linguistiche di “fare lingua”. Esse si ricollegano a grandi linee alla competenza testuale di Bachman (1990) oppure alla competenza discorsiva di Canale (1983) e di Celce-Murcia et al. (1995). Non è da dimenticare, dunque, che la competenza pragmatica non riguarda soltanto l’azione con l’orientamento a produrre un output testuale ma anche l’abilità di cogliere le informazioni e le intenzioni dai testi di partenza. Questa premessa serve per chiarire la variabilità delle accezioni che riguardano la pragmatica e di conseguenza la sua applicazione negli studi della glottodidattica.

*Tabella 21. Contenuti dell’insegnamento della pragmatica*

Capacità	Macro-funzione	Abilità linguistica	Quadro teorico di riferimento	Contenuti linguistici
ricettiva	capire il testo	lettura	linguistica testuale, analisi del discorso	segnali discorsivi, connettori, deissi testuale
	capire ciò che si intende dire	ascolto, lettura	linguistica pragmatica, logica, filosofia del linguaggio	(fa parte dello sviluppo cognitivo e non diventa l’obiettivo dell’insegnamento in età adulta)
Ricettivo-produttiva	Capire ciò che si fa quando si dice qualcosa	ascolto, produzione orale	teoria degli atti linguistici	atti linguistici
produttiva	Parlare in modo efficace	interazione	Principio Cooperativo di Grice	implicature conversazionali
	Parlare in modo appropriato	interazione	teorie di cortesia	modificazione degli atti linguistici.

Il lavoro presentato in questa tesi dimostra due punti di forza:

- Le pratiche culturalmente determinate. Si può ipotizzare l’esistenza dei meccanismi che associano una determinata forza illocutoria alla proposizione ma la loro distribuzione dipende dalle convenzioni stipulate nella comunità dei parlanti. Si può lavorare sullo sviluppo dello sguardo critico verso l’alterità senza attribuirne le etichette stereotipate del comportamento maleducato, sfacciato, sincero, prolisso, ecc.;

- La possibilità di ideare le griglie di osservazione delle situazioni comunicative e inquadrare le loro funzioni in una cornice interpretativa. Ciò permetterebbe agli apprendenti di sviluppare la loro capacità analitica sui meccanismi sottostanti alla comunicazione come co-costruzione dei significati all'interno dell'ambiente semiotico condiviso.

L'analisi della letteratura sull'argomento riguarda gli studi sull'insegnamento degli atti linguistici che propongono le soluzioni operative sintetizzate in varie tappe (Olshtain e Cohen 1990, Judd 1999, Yates 2004, Ishihara e Cohen 2010, Martinez-Flor e Usò-Juan 2010, Hinkel 2001) oppure sviluppano le tecniche di lavoro in classe (Crandall e Basturkmen 2004, Yoshida et al. 2000, Tatsuki e Houch 2010). Si evince in tal modo la presenza di tre pilastri dell'insegnamento della pragmatica:

1. La necessità di alzare il grado di consapevolezza pragmatica chiamata in causa a seguito dell'ipotesi di *noticing* e il suo successivo ripensamento nelle pratiche di *scaffolding* nell'ottica dell'apprendimento significativo. Il materiale che viene appreso va segmentato per favorire la salienza del rapporto tra la forma e funzione.
2. Le scoperte delle teorie sociali hanno portato da un lato ad un'estremità dell'apprendimento spontaneo che non regge alla luce delle necessità cognitive degli apprendenti. Il fondersi della prospettiva psicologica e sociale ha fatto nascere l'idea di sfruttare il materiale autentico rilevante per le pratiche comunicative che comporta una fedele riproduzione delle variabili sociopragmatiche.
3. Infine il materiale autentico non basta per poter avviare una riflessione metapragmatica che diventa un agile strumento nella mano di un apprendente che lo guida alla scoperta dei significati veicolati.

L'analisi delle soluzioni didattiche permette di individuare la centralità delle pratiche riflessive denominate *reasoning* (Martinez-Flor e Usò-Juan 2010), *thinking* (Yoshida et al. 2000), *analysis of data* (Crandall e Basturkmen 2004) e di trarre una necessità di insegnare un modo di fare piuttosto che insegnare i concetti; ciò che è stato espresso da Cohen (in Ishihara e Cohen 2010: 206) in una metafora "teach how to fish in addition to feeding them some fish". Si deduce l'imperativo etico dell'insegnante che è quello di insegnare a imparare.

### 9.3.2. Dimensione pragmatica negli studi glottodidattici

Uno sguardo attento ai manuali permette di capire che mentre il lessico e la grammatica fanno parte del contenuto del corso, la pragmatica appare soltanto nella parte dedicata allo sviluppo dell'abilità di dialogare. Il dialogo rappresenta un esempio di "fare lingua" per eccellenza che sviluppa un'abilità a cavallo tra le capacità ricettive e produttive di analizzare, interiorizzare e riproporre le pratiche comunicative. Vista la sua complessità le tecniche di simulazione vengono

spesso rimandate ai livelli avanzati dello sviluppo linguistico. D'altronde non può essere negato il fatto che nel contesto della L2 il contatto con la realtà linguistica avviene ad uno stadio abbastanza precoce e l'apprendente non può evitare di reagire ai diversi stimoli che lo circondano. Questa necessità viene trattata in un modo molto semplificato quando viene offerto un repertorio ristretto delle formule linguistiche con le quali l'apprendente può svolgere le principali funzioni comunicative. Questo lavoro è affidato ai frasari (cfr. paragrafo 9.1.3.) che contengono le espressioni ricorrenti e le formule di cortesia da memorizzare. Va da sé che l'impostazione rigida e prescrittiva di questi prontuari non contribuisce alla consapevolezza pragmatica. Ad esempio, la famigerata locuzione *per favore* viene sovente presentata come cosiddetta formula di cortesia. È ben chiaro però che non basta aggiungere questa etichetta a qualsiasi enunciato per renderlo cortese. Si percepisce perciò l'acuta necessità di un apparato didattico che favorisca la scoperta, l'analisi e il reimpiego delle espressioni linguistiche per il loro efficace funzionamento nel contesto.

A seguito della logica di una ormai consolidata visione umanistico-comunicativa la scelta del materiale didattico non si fonda sulla sequenza degli elementi grammaticali, parti del discorso oppure le strutture sintattiche, ma prende come principio organizzativo il bisogno comunicativo dell'apprendente. Quest'ultimo viene considerato nella sua totalità di un essere umano il cui comportamento razionale e intenzionale è determinato dai fattori emotivo-affettivi. La sua presenza attribuisce una dimensione autentica allo studio della lingua. L'attenzione dell'insegnante quindi si sposta dal codice linguistico astratto, dalle liste degli usi e costumi culturali e dalle situazioni ipotetiche nei contesti idealizzati ad una persona concreta in carne e ossa. Un focus mantenuto sul bisogno personale potrebbe spingere a considerare esclusivamente la sfera privata dell'allievo nel percorso d'apprendimento. Bisogna precisare a tal proposito che il concetto del bisogno si collega in primo luogo al ruolo dell'apprendente come membro sociale e alle attività che si assume di svolgere. Alla riflessione sull'eccessivo appoggio alle motivazioni personali dell'apprendente ha portato lo studio del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue (QCER) che contiene la descrizione degli scopi didattici associati ai vari livelli della competenza. Il livello soglia B1 prevede la produzione e comprensione dei testi orali che vertono sostanzialmente sui testi monologici di carattere narrativo-descrittivo:

«Sa produrre testi semplici e coerenti su argomenti che gli siano familiari o siano di suo interesse. È in grado di descrivere esperienze e avvenimenti, sogni, speranze, ambizioni, di esporre brevemente ragioni e dare spiegazioni su opinioni e progetti» (Council of Europe 2002: 32).

Di conseguenza anche nell'interazione orale l'apprendente è tenuto ad esprimere opinioni personali e scambiare le informazioni sul posto di lavoro, hobby, viaggi e gli altri aspetti della sua vita quotidiana. La focalizzazione sul dominio personale porta ad espletare la funzione personale, mentre l'attenzione alle informazioni veicolate si manifesta tramite la funzione

referenziale. Solo al livello C1 nella descrizione appare l'obiettivo di "usare la lingua in modo flessibile ed efficace per scopi sociali, accademici, professionali" (ibid. 2002: 32) anche se, si ribadisce, l'uso efficace della lingua a scopo sociale è una necessità quotidiana piuttosto che un traguardo da raggiungere nel futuro. A questo proposito bisogna ricordare che l'interazione con le persone non si limita ad uno scambio delle informazioni e opinioni ma rappresenta una negoziazione delle intenzioni. Si registra in tal modo una discrepanza tra una generale descrizione dei domini e degli obiettivi comunicativi e la loro concreta realizzazione. Ad esempio, tra gli obiettivi generali che si pongono in un nuovo sillabo di certificazione PLIDA<sup>35</sup> si trovano gli atti linguistici che esulano dall'impostazione descrittivo-narrativa contenuta nella premessa. In effetti, alcuni scopi comunicativi cui dovrebbero far fronte gli allievi assumono una dimensione della pratica sociale: affrontare le situazioni impreviste, consigliare, dare il permesso. Siccome si tratta della funzione interpersonale e regolativo-strumentale, la capacità di strutturare il proprio parlato in considerazione della cortesia traspare con una chiara evidenza. Lo stesso ragionamento vale anche per il livello elementare di A2 in cui si tende a isolare l'allievo dalle influenze del contesto in costruzione definito dalle intenzioni dei parlanti e a delimitare gli obiettivi alle "attività semplici e di routine che richiedono solo uno scambio di informazioni semplice e diretto su argomenti familiari e abituali" (ibid. p. 13). Tuttavia, nell'elenco delle micro-competenze vengono inclusi gli atti linguistici quali invitare, chiedere scusa (ma anche informazioni, prestazioni di servizi, ecc.), dare suggerimenti, funzioni che chiamano chiaramente in causa la collaborazione dell'interlocutore e non si riducono a un "semplice scambio di informazioni". Da questa breve revisione dei contenuti di PLIDA e del Quadro si evince la necessità di mettere in rilievo l'emergenza di trattare i contenuti pragmatici sin dai primi livelli della competenza in una maniera costante e pluridirezionale.

A nostro avviso la limitatezza dell'equazione che associa l'abilità di dialogare alla dimensione pragmatica e spinge a considerarla solo ai livelli avanzati va superata a favore di una più completa integrazione degli elementi funzionali alle forme grammaticali e alle nozioni semantiche. Si è visto nel paragrafo 9.1. come le loro strade parallele portino ai giudizi discutibili sulla preferenza della correttezza all'efficacia nei manuali tradizionali oppure su un assoluto dominio dell'efficacia nei prontuari per i turisti. La sfida della glottodidattica contemporanea e in particolare di ciò che riguarda il mondo dell'italianistica in Russia consiste nel sensibilizzare gli insegnanti alla dimensione pragmatica senza trascurare la correttezza grammaticale e nel portare l'allievo verso l'abilità di dialogare ed interagire senza penalizzare le abilità di scrittura e lettura. "Il pendolo della glottodidattica" non si è ancora fermato in quanto si registra un suo continuo movimento ora verso la prospettiva olistica e integrata delle pratiche sociali ora verso le analisi linguistiche delle forme testuali.

Per quanto concerne questo aspetto i manuali dell'editoria italiana possono offrire qualche spunto di riflessione. Il fatto positivo è la presenza delle funzioni non convenzionali che sono

---

<sup>35</sup> Consultabile su [http://plida.it/phocadownload/PDF/Nuovo\\_Sillabo\\_della\\_certificazione\\_PLIDA\\_200215.pdf](http://plida.it/phocadownload/PDF/Nuovo_Sillabo_della_certificazione_PLIDA_200215.pdf)

tradizionalmente associate alle forme grammaticali. Nel capitolo teorico 2 si è notato che nell'accezione filosofica la forza illocutoria del messaggio si ricava tendenzialmente dal contenuto proposizionale e dalle formule performative, cosa che succede raramente nel linguaggio naturale. Questo punto sarà meglio illustrato dagli esempi concreti. Nell'unità 5 del "Nuovo Contatto Corso di Lingua e Civiltà Italiane per Stranieri A1"<sup>36</sup> (2015: 96-120) l'imperativo compie la funzione di dare le informazioni stradali che precede i consigli personali sulla scala dei bisogni comunicativi dell'apprendente presentati nell'unità 6 del "Nuovo Progetto Italiano 2"<sup>37</sup> (2006: 85-101) oppure nella lezione 7 dell' "Espresso 2 Corso di Lingua Italiana" (2014: 97-113)<sup>38</sup>. L'imperativo dunque non è esclusivamente una richiesta di fare qualcosa oppure di eseguire un ordine. Le determinate condizioni sociali permettono di utilizzarlo senza rischiare di infrangere un rapporto. Ad esempio, la richiesta delle informazioni da parte di un passante perso in una città è "costosa" per il parlante intrattenuto per strada, ma vantaggiosa per il passante di turno che vuole ricevere l'aiuto immediato. Questo fatto non nega la necessità di usare il congiuntivo quando un consiglio viene proferito in un rapporto gerarchico. Tuttavia, nella presentazione del materiale didattico il congiuntivo viene nominato *l'imperativo di cortesia* oppure *l'imperativo indiretto* che fa confondere le scelte stilistiche con le scelte strategiche. In effetti, il congiuntivo effettua la scelta del registro con la quale non si esaurisce la costruzione del rapporto interpersonale. Ad esempio, nella situazione "certificato" (paragrafo 5.4.4) una soluzione del tipo "Professore si sbriga a farmi una firma" suona piuttosto sfacciata in quanto non si tengono in considerazione gli obblighi reciproci nel rapporto tra i parlanti e la loro posizione gerarchica.

Si ribadisce che la questione della cortesia è imprescindibile per tutti gli atti linguistici per cui va evitata una mera correlazione tra la forma verbale e la sua funzione oltre a un'attribuzione delle etichette descrittive come *la formula di cortesia* oppure le *routine di saluto* (Mazzotta 2007). In tal modo si ottiene un doppio beneficio di trascurare una versione stereotipata del rapporto forma-funzione unilaterale e di estendere la forma grammaticale ai domini diversi. Riprendendo il discorso sul congiuntivo presente, esso viene spesso associato *in primis* alla sua funzione di esprimere le opinioni e le considerazioni personali (*perso che oggi sia una bella giornata*) mentre quella di esprimere volontà e desiderio potrebbe, ad esempio, servire per lamentarsi (*non voglio che mi facciano gli auguri su facebook*). Le problematiche grammaticali sorgono dunque durante l'intervento didattico e possono essere anticipate solo in una maniera imprecisa. Durante la nostra ricerca sono stati raccolti i possibili dubbi morfosintattici su cui sembra opportuno far riflettere, si ribadisce, solo se questa necessità viene colta dagli apprendenti. L'analisi dei bisogni preliminare all'intervento didattico include perciò non solo l'indagine sulle finalità e motivazioni, ma anche la ricerca sulla fonte delle possibili difficoltà linguistiche.

---

<sup>36</sup> Bozzone Costa, R. et al. 2015, *Nuovo Contatto: corso di lingua e civiltà italiane per stranieri A1*, Loescher editore, Torino.

<sup>37</sup> Marin, T., Magnelli, S. 2006, *Corso multimediale di lingua e civiltà italiana. Livello intermedio (B1-B2)*, Edilingua Edizioni, Roma.

<sup>38</sup> Bali, M., Rizzo, G. 2014, *Espresso 2 corso di lingua italiana (B1-B2)*, Alma edizioni, Firenze.



### 9.3.3. Orientamenti teorici della prassi didattica

La difficoltà nel definire il primato nei principi organizzativi di un'unità d'apprendimento incentrata sugli aspetti funzionali richiama alla mente il paradosso dell'uovo e della gallina. Ci si chiede se sia opportuno focalizzarsi sulla forma e tralasciare la funzione oppure rivolgersi ai significati veicolati e tralasciare il loro involucro. DeKeyser (in Doughty e Williams 1998: 62) annota che

«All practice designed to make the students more skilled at fluent production should avoid being forms-focused or meaning-focused, otherwise it cannot contribute to transformation of knowledge into a behaviour pattern that consists of linking forms with meaning».

La sua posizione di trovare “una via di mezzo” è comprensibile e auspicabile, ma per raggiungerla bisogna risolvere altre questioni metodologiche. Da un lato, l'eccessiva focalizzazione sulle forme si traduce in una sequenza d'apprendimento tradizionale dove a ogni input testuale si associa un prontuario delle forme utilizzate. Per quanto riguarda l'unità incentrata sugli atti linguistici la loro presentazione all'interno delle sequenze dialogate viene corredata da un commento metapragmatico sul repertorio delle possibili strategie. L'apprendimento delle regole viene integrato nelle pratiche comunicative che implicano le loro variabilità. Una lunga tradizione grammaticale-traduttiva tuttora largamente applicata ha fatto sì che l'insegnamento della pragmatica si incentrasse sul repertorio pragmalinguistico da acquisire cedendo il posto alle forme morfo-sintattiche nella tradizione formalista. Da un altro lato, l'attenzione focalizzata sull'intenzione comunicativa fa trascurare la correttezza formale e non lascia spazio al potenziamento della conoscenza linguistica. Si presuppone che l'acquisizione delle conoscenze procedurali possa precedere la conoscenza dichiarativa, ordine che valorizza l'approccio implicito all'insegnamento.

A proposito delle dicotomie esplicito/implicito e induttivo/deduttivo si è creata una sbagliata impressione riguardo al fatto che il modo induttivo di processare il materiale linguistico avviene sempre in una modalità implicita (Trosborg 2003, Martinez-Flor 2004). Questa confusione è dovuta all'esistenza di un rapporto unilaterale tra l'istruzione esplicita e il modo deduttivo di esporre il materiale, vale a dire quando una regola generale viene presentata all'inizio dell'intervento didattico. In tal modo all'apprendente viene attribuito un ruolo passivo nel processo d'acquisizione con una inevitabile sottovalutazione delle sue conoscenze pregresse e della sua capacità di imparare. Se si pensa che nell'età adulta le cornici interpretative e i copioni interattivi sono stati già formulati si opta per una modalità induttiva nell'insegnamento della pragmatica per poter valorizzare la dimensione cognitiva dell'apprendente. Questo fatto però non penalizza la presenza di una componente esplicita, cioè delle informazioni metapragmatiche. Il

modo induttivo perciò non esclude la presentazione delle regolarità e generalizzazioni ma le mette in una posizione finale dopo la presentazione di un campione d'uso comunicativo.

La natura della dicotomia deduttivo/induttivo, dunque, non è soltanto una questione spaziale sulla collocazione della regola in una sequenza dell'apprendimento, ma riguarda il modo di appropriazione da parte degli apprendenti. Nel primo caso la regola viene percepita come un assioma; nel secondo caso rappresenta piuttosto una tendenza ricavabile dai dati. È da notare a questo proposito che il modo induttivo di processare il materiale comporta un buon risultato se assistito dall'insegnante nella pratica di *scaffolding* (Glaser 2014: 70). La presenza di una riflessione teorica distingue il modo induttivo dalle pratiche di acquisizione spontanea in cui la teorizzazione delle regolarità avviene in un modo non strutturato e sporadico. Non c'è dubbio che la riflessione sugli aspetti linguistici risulta essere efficace se guidata dall'insegnante con la possibilità di alternare le componenti esplicite e implicite. Le varietà delle tecniche applicate in classe e delle modalità di verifica rendono quasi impossibile il compito di individuare il modo di lavoro che abbia un successo maggiore e durativo (per approfondimenti cfr. Glaser 2014).

Il compito viene ulteriormente complicato dalla vastità di accezioni radunate all'interno del termine ombrello "istruzione induttiva". Come è stato notato la riflessione guidata distingue il modo conscio e subconscio di processare il materiale entrambi con un'opzione di incorporare l'informazione metapragmatica.

Si ipotizza in questo senso la presenza di due componenti dell'insegnamento definito esplicito ed implicito con le rispettive tecniche dell'intervento didattico:

1) L'istruzione implicita si giova delle seguenti soluzioni operative:

- *input flood* come esposizione ad un numero elevato di dati positivi;
- *input enhancement* come evidenziazione dei dati positivi nell'input in modo grafico e sonoro;
- *recasts* come riformulazione degli enunciati errati in una versione più appropriata senza provocare l'arresto della conversazione.

2) L'istruzione esplicita include:

- *Focus on forms* nell'accezione tradizionale quando si presentano le formule semantiche e le strategie della realizzazione dell'atto linguistico;
- *Consciousness-raising activities* che riguardano tutte le forme della didattica assistita che si manifesta tramite le spiegazioni tecniche e simboliche dei fenomeni linguistici;
- *Feedback* come correzione esplicita di una forma errata nell'output dell'apprendente.

Per rimanere in cerca della “via di mezzo” torna utile il concetto del *focus on form* come un’attività di sussidio alla comprensione e alla produzione dei messaggi. La manipolazione dell’input e output nel repertorio dell’istruzione implicita risolve le difficoltà grammaticali dell’apprendente “in modo incidentale” mentre si mantiene l’attenzione principale sulla pratica comunicativa (Minh Thi Thiy Nguyen et al. 2017; Long 1991) oppure consiste in uno spostamento “occasionale” dell’attenzione verso una forma problematica (Long e Robinson 1998: 24). Anche se questo approccio propone un compromesso tra la visione prescrittiva dell’istruzione esplicita degli aspetti grammaticali da un lato e una totale focalizzazione sul significato veicolato da un altro, la natura improvvisata di questi interventi rende particolarmente difficile l’organizzazione dei contenuti. Visto che si affida al puro caso i progettisti dei corsi e gli insegnanti attingono ad una minima prevedibilità e si preparano anticipatamente ad un intervento sulle carenze grammaticali.

Tuttavia, si ipotizza che per mantenere l’attenzione degli apprendenti sull’uso e sull’interpretazione del messaggio emesso in un certo contesto il *focus on form* orientato agli aspetti grammaticali dovrebbe avvenire solo quando questa esigenza sorge in una pratica comunicativa (Long 1991). Le forme salienti e reimpiegate nei diversi contesti facilitano la comprensione dei principi che regolano la loro inclusione. Quindi se il *focus on form* avvenisse durante un’attività comunicativa la conoscenza ottenuta risulterebbe recuperabile con più probabilità (Spada e Lightbown 2008).

Tutto sommato, l’istruzione esplicita si prefigge lo scopo di fornire le risposte alle domande mentre l’istruzione implicita sollecita queste domande e le pone davanti all’apprendente. Il lavoro dell’insegnante in questo modo si riconduce a come saper provocare le domande giuste durante la riflessione sulle pratiche comunicative. In effetti, come ha notato Pizziconi (2015: 140) “teaching the intercultural dimension is explicitly and primarily linked to the ability to *ask the right questions* rather than possessing a determined kind of knowledge”. Questa posizione diventa centrale anche nella riflessione di Ishihara e Cohen (2010) sul concetto *learner as ethnographer* che presuppone la capacità di ricercare, valutare e ricostruire le pratiche comunicative una volta fornite le chiavi interpretative. Yates (2004: 15) definisce “the development in learners of the ability to research interactive practices for themselves” come un punto finale nell’insegnamento della pragmatica. Il risultato non è un prodotto di conoscenza linguistica, ma sono gli strumenti analitici che servono agli apprendenti per arrivare alle generalizzazioni sull’appropriatezza degli usi concreti (Rose 1999: 171).

#### 9.4. Insegnare la pragmatica: sperimentazione

Nella sezione conclusiva della tesi si tenta di formulare un percorso didattico e di sperimentare una lezione in classe delle apprendenti russofone.

#### 9.4.1. Quale approccio usare? Riflessione sulla base teorica

Prima di passare alla stesura del percorso didattico preme fare un'ulteriore considerazione che riguarda la scelta della base metodologica. Nella serie degli studi illuminanti sulla esistente condizione post-metodo (Kumaravadivelu 1994, 2001, 2003) lo studioso propone una versione di una didattica strategica organizzata intorno ai principi teorico-pratici. La necessità di formulare questi principi si fonda su una mancata cooperazione tra la teorizzazione dei modelli e delle pratiche applicate in classe, sulla valutazione delle esperienze pregresse dell'insegnante e sull'assenza di un criterio per la fusione eclettica delle tecniche. Il lavoro eseguito dallo studioso si può sintetizzare in un tentativo di ridefinire il rapporto tra l'allievo e l'insegnante e il loro atteggiamento verso la lingua studiata imponendo in tal modo dei confini sfumati tra la teoria e la pratica. Queste linee guida esulano da una logica prescrittiva e organizzativa e valgono come i principi etici dell'insegnamento contemporaneo.

Per quanto riguarda l'apprendente si parla ad esempio di come promuovere la sua autonomia e alzare la consapevolezza linguistica per perfezionare il progetto del *lifelong learning*. La negoziazione delle conoscenze, delle ipotesi e dei concetti nell'interazione tra l'insegnante e l'apprendente fa mettere in rilievo la necessità di integrare le pratiche comunicative socialmente e culturalmente significative. Infine, il ruolo dell'insegnante (spiegato tramite varie metafore come sacerdote/guida, giudice/facilitatore, ecc. in Balboni 2014: 5) si definisce anche nei termini di una sensibilità verso il proprio operato e le proprie esperienze con una possibilità di fusione della teoria e pratica. Bisogna guardare inoltre con l'occhio critico non solo il prodotto finale dell'istruzione, soggetto alla valutazione, ma anche il processo di istruzione cioè la modalità in cui avviene l'interazione in classe e la mediazione delle esperienze. Pur essendo ben precisa nella definizione dei cardini della rivoluzione glottodidattica e metodologica questa proposta è rimasta, tuttavia, incompiuta sul piano didattico.

Pur avendo evidenziato gli aspetti emergenti delle tecnologie e della globalizzazione le numerose metodologie contemporanee come Lexical Approach (Lewis 1993), Task-Based Approach (Nunan 2004), CLIL (Marsh and Wolff 2007) non possono offrire una panacea per assicurare il successo dell'acquisizione. Ogni studioso propone un suo quadro interpretativo delle priorità (espressioni fisse, compiti, contenuti) che conduce ad una deformazione del rapporto tra tre componenti dell'azione didattica ossia la lingua studiata, l'apprendente e l'insegnante. Le opinioni su che cosa sia essenziale e come raggiungerlo sono molteplici e contraddittorie perciò bisogna anticipare la necessità di mettere l'ipotesi sotto prova, di riportare la ricerca in classe e di non temere di ammettere che una perfetta riflessione teorica non ha avuto un particolare successo sul piano pratico. Si anticipa perciò che anche questa proposta concepita nell'ambiente sterile delle biblioteche e aule universitarie può dimostrare diverse carenze nella fase di sperimentazione. Proprio la mancanza di interazione tra la ricerca scientifica e le pratiche applicate in classe rende difficile il compito di valutare la spendibilità e l'efficacia del procedimento didattico proposto.

Prima di mettere un'etichetta su questo procedimento didattico si ritiene opportuno fornire i punti cardinali che lo orientano verso le pratiche già esistenti sul campo glottodidattico. Si prende in considerazione la sequenza *Present-Practice-Production* (PPP) che si traduce nel tritico gestaltico Globalità-Analisi-Sintesi dell'unità didattica e rimane applicata come una soluzione operativa per il procedimento didattico all'interno dell'approccio comunicativo. Le basi cognitive di questo modello sono fornite da McLaughlin (1987) che ipotizza le fasi del *controlled processing* e *automatic processing* nell'elaborazione delle nuove informazioni e nell'acquisizione della abilità. Quando l'apprendente approccia un'informazione nuova il suo sforzo mentale comporta le pratiche di attenzione, selezione e automatizzazione; successivamente si passa alla più libera riproduzione delle ipotesi linguistiche e alla pratica delle abilità. Un ragionamento simile adotta DeKeyser (2007) che nella sua ipotesi sulla conoscenza dichiarativa e procedurale vede l'apprendente muoversi attraverso una fase associativa da un semplice riconoscimento di un'occorrenza al suo uso automatizzato. Lo stesso procedimento si palesa anche nella proposta di Judd (1999) sull'insegnamento della pragmatica che propone la prima fase della consapevolezza cognitiva (*presentation*) seguita dallo sviluppo delle abilità integrative (*practice*) e conclusa dall'uso produttivo (*production*).

Per capire la differenza si pensi ai giochi invernali: i ragazzi ammassano la neve per creare un'enorme pallina che però non è sufficiente per fare un pupazzo di neve. Dunque, il PPP considerato in luce delle pratiche strutturaliste assomiglia a questo lavoro separato di accumulare la conoscenza mentre il lavoro complesso in classe viene visto come una costruzione congiunta delle regole e significati che migliora con la pratica.

Tutto sommato, questo modello fondato sulle ricerche nell'ambito neurologico e psicologico è stato diffusamente proposto, modificato e riproposto. Pare perciò che possa fungere da impalcatura per la costruzione del lavoro in classe. Per quanto riguarda il suo lato negativo, la critica rivolta all'approccio potrebbe essere sintetizzata in un modo di procedere che Lightbown e Spada (2006) chiamano *get it right from the beginning*, il che significa una selezione preliminare dei contenuti e delle strutture linguistiche opposto a *get it right in the end* che significa che la loro presentazione e analisi avviene dopo aver raggiunto l'obiettivo comunicativo oppure emerge in modo spontaneo durante lo svolgimento delle task. In un modo semplificato i due tipi di procedimento riflettono il modo deduttivo e induttivo di presentare il materiale (Gholami e Ziafar 2015) con il ruolo prominente dell'insegnante nel primo caso e dell'apprendente nel secondo. La presunta rigidità dell'impostazione ha sollecitato la comparsa di un paradigma *Observe-Hypothesize-Experiment* (OHE) che rappresenta un altro tentativo di valorizzare il ruolo dell'apprendente e dell'insegnamento implicito e induttivo (Lewis 1993). Infine Harmer (2007) critica il procedimento PPP per aver lasciato poco spazio alla dimensione affettiva dell'insegnamento e costruisce il suo percorso didattico sulla base dell'input linguistico (*engage*) seguito da un'istruzione esplicita oppure delle pratiche induttive di lavoro sulle

sequenze e strutture preselezionate (*study*) successivamente automatizzate nella fase dell'output comunicativo (*activate*). Egli inoltre mette in dubbio la plausibilità di un procedimento lineare e propone una soluzione ciclica dove l'analisi della produzione linguistica può precedere alla formulazione delle ipotesi sulle sue regolarità.

A nostro avviso, nella sequenza PPP rimane lo spazio per la scoperta dei significati e per il procedimento induttivo perciò le nuove etichette non nascondono dei concetti del tutto differenti. In effetti, la fase di osservazione potrebbe avvenire durante la presentazione del materiale mentre la produzione coincide con la fase di sperimentazione oppure attivazione. Dunque, l'introduzione di un nuovo acronimo non risolve i dubbi che riguardano la selezione e presentazione dei contenuti e si propone dunque di far riferimento a una proposta gestaltica vista la sua vasta applicazione e spendibilità. Tuttavia, si evita di aderire ad un particolare filone di pensiero in quanto si preferisce avere un atteggiamento critico e attento alle esigenze degli apprendenti per cui si mantiene una parziale apertura verso l'inclusione delle pratiche potenzialmente favorevoli.

#### 9.4.2. Contenuto delle lezioni

Come è stato specificato nell'introduzione, la prima parte del lavoro svolto serve a individuare le strategie utilizzate dagli apprendenti e le possibili divergenze nel comportamento dei non nativi di cui si è tentato di far tesoro nella seconda parte. Si ribadisce a questo proposito la necessità di conciliare la ricerca empirica con le pratiche glottodidattiche che altrimenti significherebbe "gettare via il bambino con l'acqua sporca" (Ishihara e Cohen 2010: 56) e di limitare le indagini a puro scopo speculativo. Si assume in tal modo una prospettiva etica tesa a descrivere il comportamento dei parlanti appartenenti alle culture diverse senza cadere nella trappola delle insormontabili specificità culturali. Il quadro teorico di riferimento per gli studi sugli atti linguistici e sulla cortesia rappresenta non solo una lente di osservazione per un ricercatore ma anche costruisce un'impalcatura dei ragionamenti che sostengono la scelta del materiale. Per tirare le somme, il lavoro "dietro le quinte" consiste nella selezione dei contenuti in base alla funzione linguistica e alle intenzioni comunicative. La tabella 22 riassume la lista dei contenuti individuati e divisi in quattro sezioni: funzionale, socio-culturale, lessicale e grammaticale. Il focus della lezione e il procedimento dipende dal tipo dell'atto linguistico che offre i diversi punti salienti.

Tabella 22. Contenuti di un corso sugli atti linguistici

atto	Contenuti funzionali	Contenuti socio-culturali	Contenuti lessicali	Contenuti grammaticali
Richiesta	strategie degli atti testa e delle mosse di sostegno	appropriatezza della forma diretta/indiretta in italiano e in russo;	marca di cortesia <i>per favore</i> , attenuatori della forza illocutoria ( <i>per caso</i> ,	negazione delle frasi interrogative, modo condizionale,

		prospettiva dei parlanti (la richiesta io-orientata oppure tu-orientata)	<i>magari</i> )	l'imperfetto, incassatura delle frasi ipotetiche
Scusa	strategie degli atti testa e delle mosse di sostegno	mossa esprime la mancanza di intenzione come valore culturale, espressione di rammarico e le sue restrizioni	giustificazioni specifiche e generiche: circostanze attenuanti (le locuzioni come <i>avere un impegno/un sacco da fare/un imprevisto/un contrattempo, ecc.</i> )	linguaggio emotivo delle esclamazioni, l'appello (le forme del tu/Lei)
Ringraziamento	strategie degli atti testa e delle mosse di sostegno	rapporto tra il costo e beneficio: il ragionamento sulle scuse a confronto con i ringraziamenti nelle culture diverse	lessico con la semantica positiva ( <i>sono molto felice/contento/grato; è stato bello/fantastico/divertente</i> )	grazie di/per + infinito
Risposta al complimento	strategie degli atti testa e delle mosse di sostegno	percezione del complimento come mossa di apprezzamento, manipolazione, interesse pratico: le valutazioni culturalmente vincolate	formule di ricambio, scetticismo ( <i>ma va là, ma che dici, non è (affatto) vero</i> )	complemento indiretto di termine (piace anche a me)
Rifiuto	strategie degli atti testa e delle mosse di sostegno	cortesia positiva nella riluttanza a rifiutare (considerazione dei sentimenti, l'espressione di volontà)	giustificazioni, i verbi <i>arrangiarsi</i> e <i>farcela</i> , intensificatori <i>davvero, per niente</i>	imperativo nelle formule di minimizzazione ( <i>preoccuparsi, figurarsi</i> )

Protesta	strategie degli atti testa e delle mosse di sostegno	prospettiva del parlante oppure dell'interlocutor e.	esprimere accordo/disaccordo (certo, capisco/ non è vero).	coniuntivo esprime il diritto oppure il desiderio, i verbi impersonali <i>bisogna</i> e <i>basta</i> .
----------	------------------------------------------------------	------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------

In coerenza con la nostra analisi nella lista dei contenuti funzionali vengono incluse le mosse individuate che facilitano il lavoro con il materiale pragmalinguistico. Si possono formulare delle griglie delle diverse categorie individuate con degli esempi della loro realizzazione. Lo scopo è quello di dimostrare l'esistenza di un perché sottostante alla scelta della mossa comunicativa.

Ogni scelta dal repertorio delle strategie riporta alla riflessione successiva (la seconda colonna della tabella 22) sui contenuti socio-culturali che si insinuano nelle strategie e formule scelte e offrono una prospettiva di confronto senza fornire un'analisi arbitraria delle pratiche sociali (come si mangia in Italia, i passatempi preferiti degli italiani, ecc.) svincolate dalla prospettiva linguistica. L'impiego dei vari atti comunicativi fa riflettere sulla loro motivazione culturalmente determinata e la preferenza di un particolare uso ad un altro in chiave contrastiva.

A questo punto pare necessario concretizzare le mosse strategiche con gli esempi di locuzioni specifiche arricchite dal lessico ricorrente nell'accezione funzionale-pragmatica. L'intervento didattico di questo tipo non si pone lo scopo di creare le mappe concettuali quindi resta lungi dallo stendere una lista esaustiva di tutti i vocaboli necessari per veicolare la forza illocutoria richiesta. Si effettua tuttavia un passaggio importante dalle glosse decontestualizzate agli enunciati contestualizzati come dimostrazione del fatto che i vocaboli possono svolgere il lavoro di mitigazione.

Infine, le strutture grammaticali vengono introdotte solo se siano necessarie per mettere in atto una strategia pragmatica richiesta dal contesto oppure quando si attesta una carenza del repertorio pragmalinguistico.

Il materiale proposto rappresenta delle sequenze dialogate autentiche dove con il termine autentico si intende:

- Lo scambio comunicativo a cui ha assistito l'insegnante/il ricercatore nell'ambiente spontaneo come partecipante oppure osservatore e che è stato fedelmente riportato in classe;
- I dialoghi presi dalle serie televisive, talk show, film, ecc. Il doppiaggio e la sottotitolazione permettono di vedere le differenze linguistiche riprese dai traduttori;



- I dialoghi sollecitati dai parlanti nativi tramite i role-play e DCT, quindi la compilazione degli stessi questionari e il confronto con la produzione dei partecipanti a questo studio potrebbe avere un effetto pedagogico.

Una volta definiti i contenuti dell'unità didattica si passa ai principi generali della sua organizzazione.

#### 9.4.3. Proposte per l'unità dell'apprendimento

La nostra riflessione teorica porta ad una soluzione provvisoria di un'istruzione esplicita per via induttiva che aiuta l'apprendente a scoprire gradualmente la nozione di appropriatezza e di efficacia comunicativa. L'insegnante aiuta l'apprendente nel percorso di accostamento alla realtà fluida delle regole pragmatiche e affronta un compito ben diverso da quello tradizionale di trasmettere il sapere in quanto si pone davanti alla difficoltà di mettere in rilievo, di far prestare attenzione e di sollecitare le domande giuste per poter comunicare.

L'auspicata volontà di collaborare con l'insegnante fondamentale per il procedimento scelto dipende dalle caratteristiche della formazione precedente. È superfluo dire che un ruolo determinante nell'avvio del rapporto con l'insegnante è giocato dal modello disciplinare instaurato in classe. L'insegnante visto come un guru del sapere crea un clima competitivo e tende a sottovalutare il lavoro di gruppo e una libera espressione dell'opinione personale. Di conseguenza l'ansia di sbagliarsi davanti a un parlante più competente ostacola lo sviluppo di una riflessione sulla percezione del comportamento verbale; gli apprendenti sono restii a prendere la parola e più sensibili alla critica. La stessa interpretazione classica di cosa significa "sbagliarsi" non può essere applicata in una lezione sugli aspetti pragmatici dove vige una consapevolezza della varietà e frequente arbitrarietà. Gli elementi metodologico-didattici attestati nell'insegnamento guidato dell'italiano LS alle università russe (Trubnikova 2013) influenzano la scelta delle strategie d'apprendimento. Gli apprendenti con un'esperienza di formazione esplicita basata sui compiti mnemonici e orientata alla correttezza formale raggiunta tramite la modalità deduttiva senza dubbio possono trovarsi a disagio nella cornice di insegnamento qui proposto. Si aspetta che per agevolare l'accesso alla nuova realtà formativa l'insegnante è tenuto a calibrare il grado della sua attiva partecipazione e la porzione delle informazioni metapragmatiche in base alle aspettative degli apprendenti. Una piccola introduzione sul percorso proposto che tratta il linguaggio come strumento d'azione potrebbe incentivare gli allievi a una più attiva partecipazione.

Il percorso che si prefigge lo scopo di alzare la consapevolezza pragmatica e di permettere di esprimere le intenzioni comunicative include cinque fasi (1) motivazione, (2) analisi globale, (3) analisi integrata, (4) produzione manipolata, (5) produzione libera.

In seguito verranno approfondite tutte le tappe del percorso.

- (1) Il lavoro comincia da una fase motivazionale durante la quale viene presentata una serie di input testuali che potrebbe provenire dall'allievo, ad esempio:

- (1.1) Condivisione delle esperienze:

L'insegnante chiede di appuntare un tipico modo di affrontare una situazione comunicativa, raccoglie le risposte sulla lavagna oppure chiede di compilare un *task*;

- (1.2) Analisi del fallimento pragmatico:

L'insegnante chiede agli apprendenti di riportare un caso del fallimento pragmatico cioè una situazione reale nella quale non sono riusciti a farsi capire. Si tiene in considerazione che questa domanda potrebbe deviare verso la riflessione sulla mancanza di competenza linguistica oppure prosodica quindi bisogna concentrarsi sulla percezione del tipo "non si dice così quando uno vuole... (chiedere, scusarsi, ecc.)".

Durante la fase motivazionale gli apprendenti cominciano a ragionare in termini dell'efficacia del linguaggio e a riflettere sull'importanza delle interpretazioni dei parlanti.

- (2) La tappa successiva consiste in un'analisi globale degli stimoli testuali organizzati in tre blocchi tra i quali se ne sceglie uno per ogni atto linguistico. Si fa leva sulla capacità di mettere a confronto il materiale linguistico con lo scopo di trovare le somiglianze e differenze:

- (2.1) Paragonare due dialoghi in italiano tra due parlanti nativi e tra un parlante nativo e uno non nativo con lo stesso atto linguistico emesso nelle circostanze simili:

La presentazione delle interlingue degli apprendenti fa pensare alle discrepanze nel comportamento dei parlanti nei termini di un fallimento performativo e non come una deviazione dalla norma. Si può fornire un ulteriore esempio del parlato autentico e una proposta precedente da parte degli allievi nella fase motivazionale.

- (2.2) Paragonare due dialoghi autentici in L1 e L2 con lo stesso atto linguistico:

La scelta dei dialoghi autentici riconduce invece alla riflessione sulle differenze linguistiche e culturali. Si potrebbero prendere due esempi dal DCT compilato dagli apprendenti russofoni e dai parlanti nativi d'italiano. Questa attività permette di attivare le conoscenze pregresse e di far riflettere sul modo automatizzato di parlare nella propria L1.

- (2.3) Paragonare un dialogo preso da un libro di testo e un dialogo autentico:

L'attestata tendenza dei manuali a organizzare i contenuti in base alla funzione referenziale sfociano in una scarsa attenzione alla dimensione interpersonale e in una mancanza

dell'impiego dei segnali discorsivi e strategie mitigatorie. Un dialogo che presenti qualche deficit dal punto di vista discorsivo fa pensare agli elementi indispensabili degli atti linguistici e concretizzare perché tale dialogo “suona male”.

Gli aspetti che possono sorgere da questa breve analisi comparata sono molteplici e l'insegnante procede in base a ciò che è stato individuato dagli allievi e ciò che ha ricevuto maggior perplessità. L'insegnante dovrebbe guidare la riflessione esplicita per contribuire alla consapevolezza pragmatica nel caso in cui l'apprendente si limiti a concludere che “c'è qualcosa che non va”. L'input testuale può essere presentato sulla lavagna e *handouts* dopodiché si chiede di fare la drammatizzazione dei dialoghi per processare meglio le loro carenze e vantaggi. Le possibili aree di lavoro sono elencate in seguito:

- Valutazione di un riuscito/fallito scambio comunicativo;
- L'autenticità del dialogo in base alla valutazione contestuale (chi parla con chi, dove, perché, come e con quale scopo);
- La presenza/assenza degli elementi (strategie, mitigatori, strutture grammaticali, formule semantiche).

I corpora dei dati sul parlato dei nativi e non nativi può fungere da strumento didattico in quanto sembra opportuno riutilizzare i dati raccolti per una riflessione sull'uso delle strategie e mitigatori (Nuzzo e Cortes Velasquez 2017).

- (3) La successiva attività dell'analisi integrata si concentra sulle domande più precise individuate in base a un input testuale con lo scopo di alzare la consapevolezza pragmatica e cross-culturale:

- *Cosa vorrei dire?* Qual è l'intenzione comunicativa?

Si individua l'atto linguistico e si discute sulle sue principali caratteristiche basandosi sulle riflessioni nelle fasi precedenti.

- *Come si fa a ...* (chiedere, scusarsi, ringraziare, ecc.)?

Si chiede di sottolineare le battute del dialogo che contengono l'atto linguistico;

- *Perché queste strategie non bastano?* Perché sono diverse?

Si chiede di etichettare le battute dei dialoghi proposti basandosi sulla griglia delle strategie che sono state individuate nel capitolo precedente. In tal modo si introduce la questione della appropriatezza (2.1); si dimostra la preferenza di un meccanismo rispetto all'altro in base alle norme culturalmente specifiche (2.2) e si approfondisce la questione della cortesia nel caso di una mancata modificazione dell'atto linguistico (2.3).

Il commento metapragmatico che accompagna la riflessione si avvale della terminologia tecnica per fornire agli allievi le chiavi d'interpretazione delle situazioni e contesti. Tuttavia, non si ritiene necessario presentare i paradigmi scientifici (come, ad esempio, propongono Usò-Juan 2010 e Bou-Franch e Garces-Conejos 2003) per ridurre il carico cognitivo.

(4) Nella fase della produzione manipolata vengono presentate le seguenti attività di fissazione e manipolazione che permettono di organizzare e interiorizzare le informazioni ricevute. Si propongono le attività sul repertorio pragmlinguistico e sulle variabili sociopragmatiche.

(4.1) L'abbinamento delle strategie individuate alle espressioni linguistiche:

Quest'attività permette di pensare la produzione linguistica in termini strategici e non come la memorizzazione delle espressioni utili.

(4.2) Il completamento dei dialoghi con gli elementi lessicali mancanti:

Si presentano i dialoghi autentici con le parti omesse che contengono gli elementi della modificazione esterna. In questo modo gli apprendenti notano la presenza indispensabile dei meccanismi mitigatori.

(4.3) Traduzione:

Si presentano le situazioni del DCT che gli allievi compilano nella L1 e successivamente traducono letteralmente in L2. Questa operazione mette in evidenza l'impossibilità di una totale corrispondenza tra la produzione linguistica in L1 e L2 dettata dalle convenzioni d'uso diverse.

(4.4) Manipolazione sull'alternanza delle variabili sociali:

Si propone di riscrivere un dialogo alternando la distanza e il potere sociali tra gli interlocutori.

(5) Infine durante la produzione libera si passa alla messa alla prova delle strategie e degli strumenti di modificazione tramite:

(5.1) Le attività di simulazione con un grado diverso di spontaneità basandosi sulla classificazione di Littlewood (1981):

Si potrebbe cominciare da un role-taking in cui si mette in rilievo la capacità azionale del linguaggio. In ogni turno l'apprendente compie un atto linguistico per poi arrivare alle pratiche socialmente rilevanti. I role-play guidati individuano lo scopo della conversazione e forniscono le espressioni di cui gli apprendenti possono servirsi. I ruoli che assumono gli apprendenti dovrebbero essere plausibili e verificabili nella loro vita quotidiana. Lo scopo è quello di immedesimarsi per cui si evita di interpretare un altro ruolo sociale.

(5.2) Le attività di scrittura con la possibilità di modificare le variabili sociali:

Gli studenti d'oggi sono impegnati nelle pratiche della scrittura quotidiana tramite le mail e varie applicazioni (Whatsapp, Facebook Messenger, Telegram, Viber) per una rapida comunicazione. Si può sfruttare questa dimensione della loro vita quotidiana per creare dei compiti di scrittura. Una delle possibilità sono le mail formali oppure una conversazione informale su una chat imperniata su un particolare atto linguistico.

(5.3) Osservazione fuori classe:

Si chiede di osservare il comportamento verbale dei parlanti nativi con lo scopo di raccogliere le strategie con le quali viene realizzato l'atto linguistico all'interno di una particolare situazione comunicativa. Si pensa di fornire gli apprendenti con un questionario strutturato dove vengono registrate le variabili sociali.

(5.4) La produzione fuori classe:

Si chiede agli apprendenti di diventare i ricercatori della propria produzione interlinguistica e di riflettere su ciò che succede fuori classe per poi discutere sui eventuali dubbi e perplessità.

Questa impostazione didattica permette di costruire un rapporto ciclico tra l'ultimo punto di messa alla prova fuori classe e il primo punto della riflessione sul fallimento pragmatico. Le attività proposte permettono di sviluppare una maggiore sensibilità al contesto e la capacità di porre le domande giuste, il che costituisce lo scopo dell'insegnamento della pragmatica.

9.4.4. Piano della lezione: esempio di un caso

Per sperimentare le pratiche di insegnamento si è pensato di proporre alle apprendenti russofone una serie di incontri incentrati sull'atto linguistico di richiesta. Le ragazze hanno appena finito di frequentare il corso d'italiano per stranieri di livello B1 di durata semestrale presso la Società Dante Alighieri – Comitato di Rovigo e si sono rese disponibili per due incontri a luglio 2017. I loro dati personali sono riportati nell'appendice.

È stata proposta la seguente lezione:

Tema di lezione:	chiedere di fare qualcosa a un'altra persona
Obiettivo generale	far riflettere sull'appropriatezza delle strategie e delle formule utilizzate per la richiesta.
Materiali:	spezzone di una serie TV, <i>handout</i>
Modo di lavoro:	discussioni con l'insegnante e in coppia.
Problemi previsti	diversi modi di veicolare la forza direttiva e la modificazione

	esterna e interna di una richiesta
Tempo previsto	Due sessioni di 45-60 minuti ciascuna

La lezione prevede cinque tappe di lavoro e rispetta l'ordine individuato nel paragrafo 9.4.3. ovvero (1) motivazione, (2) analisi globale, (3) analisi integrata, (4) produzione manipolata, (5) produzione libera. In seguito sono riportati i contenuti di ciascuna tappa.

#### (1) Motivazione

Si propone di ascoltare un breve dialogo tra Sheldon e Leonard tratto dalla serie televisiva *The Big Bang Theory* (stagione 7, episodio 7, min. 06:30).

Le domande per la riflessione sono:

- a) ascoltare un brano in russo e capire cosa cambia nel modo di chiedere;
- b) individuare le formule di cui si servono i parlanti;
- c) provare a tradurre il dialogo in italiano;
- d) paragonare le versioni in russo, la propria versione in italiano e la traduzione in italiano<sup>39</sup> (la versione originale in inglese oppure in spagnolo e qualsiasi altra lingua conosciuta dalle apprendenti)

Il dialogo in questione è il seguente:

IT  
(bussano)

Leonard: Ti va di aprire?  
Sheldon: Non particolarmente.

(bussano un'altra volta)

L.: Potresti andare tu?  
S.: Immagino di sì, se mi venisse chiesto.

(bussano ancora)

L.: Andresti ad aprire per favore?  
S.: Ma certo. Come mai la fai sempre tanto complicata?

RU

---

<sup>39</sup> La traduzione in italiano è reperibile sul sito <https://www.infinitytv.it/>

(bussano alla porta)

Leonard: *He хочешь открыть?*

(Non vuoi aprire?)

Sheldon: *He особо.*

(Non tanto)

(bussano un'altra volta)

L.: *He мог бы ты открыть?*

(Non potresti aprire?)

S.: *Полагаю мог бы, если бы ты попросил.*

(Penso che potrei se mi avessi chiesto)

(bussano ancora)

L.: *Открой, пожалуйста!*

(Apri per favore!)

S.: *Да, конечно. И зачем нужно было всё усложнять?*

(Sì, certo. Perché dovevi complicare tutto?)

ENG (originale)

(a knock at the door)

Leonard: Wanna get that?

Sheldon: Not particularly.

(the second knock at the door)

L.: Could you get that?

S.: I suppose I could if I were asked.

(the third knock at the door)

L.: Would you please get that?

S.: Of course. Why do you make things so complicated?

(2) Analisi globale

Si invita a individuare le differenze tra le realizzazioni linguistiche con una particolare attenzione sull'ultima battuta del dialogo dove "Apri per favore!" è una versione russa di "Andresti ad aprire per favore?". Si cerca di avviare una riflessione metapragmatica che verte sulle esperienze personali da parlanti non native e in particolare sulla difficoltà di farsi capire e le possibili fonti di queste incomprensioni.

### (3) Analisi integrata

A questo punto le apprendenti ricevono un questionario da compilare con cinque situazioni proposte per la raccolta dati nella prima parte della tesi (appendice 1). Questa procedura ha il doppio fine di raccogliere le informazioni sullo sviluppo pragmatico e di mettere in atto le proprie ipotesi sull'uso linguistico. Si può proporre di esaminare alcuni esempi presi dal *corpus* dei dati nativi con lo scopo di mostrare il comportamento linguistico degli altri parlanti e di ricercare le divergenze dalle proprie ipotesi.

Le principali domande di riflessione sono le seguenti:

- Che cosa unisce queste situazioni? - individuare l'intenzione del parlante;
- Come si fa a chiedere qualcosa? - ipotizzare la presenza e riportare sulla lavagna le strategie che si usano per effettuare una richiesta;
- Perché non bastano? - aggiungere tutte le mosse di sostegno individuate.

A questo punto si può aggregare l'analisi delle mail personali contenenti una richiesta di favore per individuare i possibili interlocutori e per etichettare diverse mosse comunicative, ad esempio:

Care colleghe,

Ecco a voi il Doodle per decidere i vari orari di ricevimento. Il link è tutto per voi: <http://doodle.com/poll/>. Vi chiedo, gentilmente, di compilarlo entro sabato, in modo che già domenica sia possibile definire l'orario di ricevimento.

Per la giornata di lunedì, se siete d'accordo, potremmo accordarci direttamente sul gruppo whatsapp, così da facilitare la comunicazione tra tutte.

Grazie, buon weekend!

### (4) Produzione manipolata

Si passa successivamente al lavoro con delle situazioni comunicative in base alle riflessioni delle fasi precedenti.

- a. Le variabili sociali.





Portami un bicchiere, su!

Bisogna pulire il tavolo.

Che ne dite di abbassare un po' la voce?

Si invita gli apprendenti a guardare le immagini e a ipotizzare una situazione comunicativa plausibile dove possano essere opportune le repliche riportate in basso. Si può inoltre cambiare la loro formulazione per renderle appropriate alla situazione ipotizzata.

b. Modificazione sintattica e lessicale

Si chiede di riempire lo spazio con le parole/frasi mancanti:

- Ciao, \_\_\_\_\_ se ti disturbo, \_\_\_\_\_ chiederti se \_\_\_\_\_ mi prestavi i tuoi appunti della lezione che \_\_\_\_\_.
- \_\_\_\_\_, non ci conosciamo, ma \_\_\_\_\_ che anche tu frequenti il corso di "...". Ieri non \_\_\_\_\_ venire a lezione, \_\_\_\_\_ potresti passarmi gli appunti?
- Ciao \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ avete un posto libero in macchina? Mi \_\_\_\_\_ un favore enorme!
- \_\_\_\_\_ ragazzi! \_\_\_\_\_, potrei scroccarvi un passaggio fino a casa se \_\_\_\_\_?
- Professore, \_\_\_\_\_ non credo di finire entro la prossima settimana. Mi \_\_\_\_\_ qualche giorno in più?

c. Analisi contrastiva tra l'italiano e il russo.

Si chiede di tradurre un estratto autentico della produzione scritta/parlata in russo per capire se siano adeguate le stesse strategie.

Ad esempio, un messaggio SMS:

*Привет! Есть дело! Позвони мне или напиши! У меня к тебе очень деликатная просьба. У тебя есть студенческий? Надо очень помочь X.*

(Ciao! C'è una cosa da fare! Chiamami oppure scrivimi! Ho un favore delicato da chiedere. Hai un badge? Bisogna aiutare X.)

d. Rafforzare la richiesta

Se uno vuole insistere? Si invita a trovare una continuazione appropriata per il seguente input:

*Potresti farmi un favore?*

1. Ma dai, che ti costa
2. Ti sarei tanto grato!
3. Se non mi aiuti a farlo subito perdo l'occasione!

Per una conversazione:

1. Tra loro due (due studentesse dello stesso corso);
2. Tra me con loro;
3. Tra loro con l'insegnante.

e. Manipolazione testuale delle variabili sociali

Si riprende il testo sulla pagina 165. Il compito è quello di cambiare l'atto di richiesta contenuta nel testo in base alle variabili modificate:

È una bella giornata, è mezzogiorno. In casa ci sono due persone; una donna e suo figlio. Il figlio è in camera, è a letto; la mamma è in cucina.

Il figlio chiama la mamma e dice: “*Mamma, ho sete*”. Allora la mamma porta a suo figlio un bicchiere d'acqua.

Il figlio beve l'acqua, e dopo un po' dice: “*Mamma, ho fame*”. Allora la mamma porta a suo figlio un piatto di pasta. [...]

Immaginare che il parlante abbia la stessa intenzione di mangiare/bere:

- in un bar;
- a casa degli amici;

- nella sala d'attesa dal medico.

(5) Produzione libera

- a. Si pensa a proporre le seguenti situazioni per analizzare se sia stata acquisita una maggior consapevolezza sulle variabili della situazione e la dimestichezza con le mosse di sostegno:

- Frequenti un corso universitario e dovresti scrivere una tesina in italiano. Ti piacerebbe farla correggere a qualche studente madrelingua, quindi scrivi un messaggio ad un tuo compagno di corso chiedendogli di correggere la tesina.

- Fai la commessa in un negozio di scarpe. La prossima settimana il tuo fidanzato si laureerà e vorresti tanto partecipare alla cerimonia, che però si terrà quando tu di solito sei al lavoro. Scrivi un'email al tuo capo chiedendo di avere il pomeriggio libero per il giorno della laurea.

- I tuoi vicini hanno un cane vivace, che non tengono mai al guinzaglio, e che quindi più di una volta è entrato nel tuo giardino e ha fatto qualche danno alle piante. A causa del tuo e del loro orario di lavoro non li vedi quasi mai. Lasci un messaggio nella buca delle lettere dei vicini spiegando cosa c'è che non va<sup>40</sup>.

- b. Si propone di compilare un questionario e di notare le caratteristiche delle richieste fuori classe.

chi parla?	Dove?	Cosa dice?	Quali sono le strategie?
<i>Due colleghi</i>	<i>In ufficio</i>	<i>Ti dispiace se stampo una cosa?</i>	<i>Verifica di possibilità, conferma</i>

Una volta che le apprendenti sono tornate in classe, l'ultimo punto fornisce uno spunto per la riflessione nella fase motivazionale.

9.4.5. Riflessioni sullo svolgimento della lezione da parte dell'insegnante

Si propone di analizzare la lezione da tre punti di vista:

---

<sup>40</sup> Gli esempi delle situazioni sono state proposte nelle attività di esercitazioni dalla prof. Gesuato al corso di Pragmatica tenuto nell'AA 2015/16.

- a. Motivazione ad affrontare una lezione di tipo funzionale;
  - b. Riflessioni metapragmatiche e la spiegazione delle scelte;
  - c. Differenze nell'impiego delle mosse di sostegno e dei modificatori all'inizio e alla fine delle lezioni.
- 
- a. Motivazione ad affrontare una lezione sulle richieste

Innanzitutto, la motivazione a riflettere sul modo di esprimere i valori della cortesia si è mostrata scarsa in quanto le apprendenti si trovavano abbastanza sicure con i mezzi lessico-grammaticali che avevano a disposizione, ad esempio, la formula di cortesia *per favore* e il modo condizionale del verbo. Secondo il loro parere, la differenza tra i tre modi di chiedere nella sequenza dialogata di *the Big Bang Theory* sta nel fatto di sembrare “più educato”, quindi il modo cortese viene associato alla dimostrazione delle buone maniere. A proposito dell'uso della richiesta convenzionale indiretta l'apprendente V. ha notato che “tutte queste *potreste* non usiamo a casa con mio marito”. Vale a dire che il suo uso dell'italiano è ridotto alle situazioni di bassa distanza sociale, fatto che influisce sulla motivazione di scoprire il comportamento dei parlanti nativi nelle situazioni comunicative più variegata. Nella conversazione privata lei sottolinea inoltre che non sente nessuna necessità di praticare la lingua parlata e le manca invece l'impostazione rigida delle lezioni nell'ambiente accademico russo. Si rivela la sua convinzione che l'accesso ad un input linguistico dell'ambiente familiare basterebbe per comunicare ma non risulta essere sufficiente per rintracciare le regolarità grammaticali. Invece l'apprendente A. oltre ad avere delle opportunità di usare l'italiano al lavoro e durante lo studio si appoggia nelle sue intuizioni alla conoscenza dello spagnolo di cui possiede il livello C1. In questo senso la sua esperienza le dà più sicurezza nel gestire gli scambi conversazionali in una maniera che le sembra appropriata.

Terminata la prima parte della lezione dell'analisi globale e integrata le apprendenti sono state invitate a esprimere la loro opinione su questo tipo di intervento. L'apprendente V. ha detto che aveva mostrato le situazioni dal *corpus* dei parlanti nativi al marito che le ha consigliato di non prestarci attenzione in quanto risultano “troppo difficili e quindi non servono”. A. ha notato invece che questo tipo di confronto non le offre tanti spunti di riflessione in quanto si tratta di concetti già acquisiti.

Si può concludere che la necessità di cambiare la percezione delle situazioni comunicative e di ricomporre i modi di agire non è percepita dalle apprendenti come una condizione necessaria per il loro sviluppo linguistico.

- b. Riflessioni metapragmatiche e spiegazioni delle scelte

Come è ben noto, durante le pratiche di *scaffolding* il vettore di ragionamento cambia la direzione in base alle dritte delle apprendenti. In questo caso la difficoltà principale nel gestire un flusso di riflessioni sta nel bisogno di conciliare le aspettative dell'insegnante con le necessità

delle apprendenti. Le spiegazioni esplicite non sono accolte con interesse a meno che non siano scaturite da una percepita mancata capacità di agire. Essendo in contatto con l'ambiente linguistico le apprendenti si ostinano ad analizzare il proprio parlato con occhio critico in quanto utilizzano le strategie e formule "che abbiamo sentito". Si pone qui un problema "ho sentito che si dice così" poiché rappresenta una convinzione personale e la conoscenza di una certa abitudine verbale che è stata interiorizzata in assenza di una valutazione contestuale. Si corre il pericolo di considerare il comportamento dell'interlocutore di fiducia come quello standard, ad esempio, l'apprendente V. annota che "qui sono molto informali, mio marito chiama la sua mamma Roby, ho sentito forse due volte che la chiama mamma".

Di certo lo sradicamento delle convinzioni e la riformulazione del modo di analizzare le situazioni e di compiere le scelte è un lavoro durativo i cui risultati non sono immediati e prevedibili. Si è notato che il delicato compito di fornire le chiavi di lettura delle situazioni quotidiane per non scivolare sugli stereotipi necessita di una maggior apertura e della collaborazione da parte delle apprendenti. Si conclude infine che questa indisposizione può essere legata al fatto di doversi trovare in classe con un insegnante non madrelingua la cui autorità di stabilire quando "qua non si dice così" risulta essere ridotta.

Quando ci si focalizza sulle scelte strategiche in diverse situazioni le apprendenti spiegano le attestate differenze solo dal punto di vista formale/informale. A questo punto è stato utile far notare che il rapporto gerarchico non è l'unico fattore che determina la scelta delle strategie. Durante il confronto tra le loro risposte scritte e quelle dei parlanti nativi le apprendenti hanno sviluppato diversi tipi di riflessioni tra cui:

- Impiego del lessico colloquiale che agisce sulla percezione della distanza sociale;
- Diversa motivazione per l'utilizzo dei verbi modali *volere* e *potere* nelle richieste;
- Marca di cortesia *per favore* risulta essere più frequente in russo;
- La richiesta viene spesso accompagnata dal motivo e dalla scusa.

Pur non essendo a conoscenza della terminologia pragmatica le apprendenti scoprono l'esistenza di un piano d'azione con cui viene formulata una certa intenzione comunicativa.

È stata notata l'utilità delle pratiche *focus on form* quando la necessità di utilizzare una forma grammaticale sorge dal suo uso contestuale. Qui mi riferisco al modo condizionale alla seconda persona plurale che l'apprendente A. cercava di utilizzare per la situazione "passaggio". Una relativa frequenza della negazione della frase interrogativa nelle produzioni dei parlanti nativi fa sì che le apprendenti la notino e riutilizzino come una forma contestualmente motivata.

Una discussione particolarmente rappresentativa si è accesa durante lo svolgimento del compito 4 (a) quando le apprendenti valutavano l'enunciato "Portami un bicchiere, su!" come appropriato in tutte le situazioni proposte<sup>41</sup>:

Ins. Portami un bicchiere, su, ok. Quindi se il cameriere non vi ha portato un bicchiere, si può dire questa frase?

V. Sì, poi qui non sono ristoranti proprio ristoranti. Una volta siamo andati in ristorante e non è come in Russia, bello, tappeti, luci, ma così, un tavolo grande e basta.

Ins. Quindi se l'ambiente non è proprio di lusso si può dire qualcosa in un modo più diretto?

V. Sì, questo è loro lavoro. Ho sentito che si dice così, loro sono informali.

A. Ad esempio, al supermercato dicono "dammi due etti di prosciutto" ed io voglio sempre essere gentile e dico "per favore".

Ins. Magari si conoscono, il salumiere e il cliente, non saprei dire. Quindi gli italiani vi sembrano informali, ho capito. Ma dovete tener presente che queste non sono le regole, sono le tendenze. Potete sentire tante cose in giro, bisogna capire come mai le dicono e cosa dicono più spesso. Immaginiamo, ad esempio, che il cameriere non abbia la nostra età, immaginiamo un cameriere anziano?...

V. Ok qui dico potresti portarmi, sono educata così, alle persone più vecchi *ja na vy* (do del lei) [...]

Da questa discussione sull'appropriatezza di una forma diretta di chiedere si possono evincere diversi spunti interessanti. Si vede come V. assegni la forza determinante all'ambiente fisico in cui si svolge la conversazione. Si può concludere che secondo la sua opinione l'intenzione comunicativa e la prototipicità della situazione escludono la dimensione interpersonale. Un ulteriore commento sul valore della cortesia è stato bloccato dal giudizio "ho sentito che si dice così" e dalla conclusione "sono informali". Risulta assai difficile smentire l'esperienza accumulata dopo due anni di vita in Italia. Qui l'insegnante madrelingua potrebbe avere l'opportunità di confrontarsi con le osservazioni delle apprendenti; in questo caso invece ci si limita ad un'osservazione generica che riconduce le loro ipotesi sul piano dell'esperienza statisticamente poco rilevante. A. inoltre riporta lo scambio comunicativo avvenuto al supermercato e lo associa alla logica "questo è loro lavoro" e quindi esclude la considerazione interpersonale che l'apprendente cerca di recuperare con la marca di cortesia. Infine, il cambiamento di una variabile sociolinguistica richiama l'impiego di una strategia indiretta.

Preme sottolineare che gli esempi riportati dal corpus dei parlanti nativi risultano essere un efficace mezzo di paragone tra le proprie intuizioni e gli episodi dell'esperienza in Italia. Oltre al rapporto gerarchico tra le persone bisogna introdurre altre variabili che incidono sulla scelta della strategia; si tratta sicuramente di un lavoro che non si esaurisce in un paio di incontri.

---

<sup>41</sup> Lo scambio comunicativo contiene errori grammaticali

c. Analisi delle differenze nell'impiego delle strategie all'inizio e alla fine della lezione

Adesso si passa ad analizzare la loro produzione scritta e a rintracciare quanto siano cambiate le strategie impiegate durante la compilazione del questionario all'inizio della lezione e durante un compito conclusivo.

In seguito vengono riportate le loro risposte alle situazioni proposte con delle mosse etichettate in base alla classificazione descritta nel capitolo 4.

Situazione 1 "appunti" (D+, P-)

V. *\*Scusami volevo chiederti se potresti darmi tuoi appunti.*  
(scusa; performativa mitigata)

A. *\*Ciao, non ci conosciamo bene, ma ho bisogno il tuo aiuto per favore, mi potresti prestare degli appunti?*  
(minimizzazione dell'imposizione; espressione del desiderio/necessità; verifica delle condizioni preparatorie)

Situazione 2 "passaggio" (D+, P-)

V. *\*Ciao ragazzi, potresti darmi un passaggio.*  
(saluto con allocutivo; verifica delle condizioni preparatorie)

A. *Ciao, c'è un posto per me?*  
(saluto; atto preparatorio)

Situazione 3 "scadenza" (D+, P-)

V. *\*Forse c'è la possibilità di cambiare*  
(verifica delle condizioni preparatorie)

A. *È possibile cambiare la data di scadenza?*  
(verifica delle condizioni preparatorie)

Situazione 4 "annuncio" (D+, P+)

V. *\*Buongiorno, ho visto che avete bisogno di cameriere e volevo chederle se anchora c'è posto*  
(saluto; atto preparatorio; performativa mitigata)

A. *Buongiorno, vorrei chiedere la informazione sul lavoro.*  
(saluto; performativa mitigata)

Situazione 5 “cucina” (D-, P-)

V. *\*Buongiorno disastro! Secondo me qualchuno oggi fa bella pulizia in tutta casa.*  
(saluto con allocutivo; indizio)

A. *Devi pulire la cucina!*  
(obbligo)

Si può notare subito che l'apprendente A. usa più strategie per veicolare l'intenzione comunicativa. Tuttavia, pur avendo un repertorio abbastanza vasto per formulare degli atti testuali mancano le mosse di sostegno. Sono state incluse solo la scusa e la minimizzazione dell'imposizione mentre i parlanti nativi del nostro corpus utilizzano il motivo, la pre-richiesta e la promessa di rimedio. L'atto preparatorio è stato utilizzato da entrambe le apprendenti ma solo quello di A. nella situazione 2 può essere considerato parzialmente appropriato in quanto fa affidamento al rapporto di amicizia tra i vicini. L'enunciato “forse c'è la possibilità di cambiare” risulta incompleto e lascia inferire l'intenzione comunicativa all'interlocutore il che lo rende particolarmente impositivo in questa situazione formale.

Si nota inoltre che i modificatori lessicali e quelli grammaticali si limitano al verbo *volere* al passato nella performativa mitigata e al modo condizionale nella verifica dell'abilità. Si ipotizza quindi che essi rappresentino le formule non analizzate dal punto di vista mitigatorio. Si può inoltre rintracciare una tendenza nelle risposte di V. che rispecchia la valutazione dell'imposizione e il valore del rapporto gerarchico. Nella sua produzione linguistica la performativa mitigata con il verbo epistemico al passato funge da strategia che serve allo scopo di esprimere un maggior grado di formalità nel rapporto mentre la verifica dell'abilità mitigata dal modo condizionale rappresenta un'opzione *default* di gestire gli scambi comunicativi meno doverosi. La parlante V. usa inoltre l'incassatura come un modo di trasmettere una richiesta elaborata e quindi più adatta ad una situazione formale senza impiegare le mosse di sostegno.

Nella situazione 5 l'apprendente A. utilizza l'espressione dell'obbligo con un riferimento implicito alle regole di casa mentre V. lascia un indizio senza mettere a repentaglio le facce delle persone coinvolte nella situazione. In tal modo V. attua la strategia della cortesia negativa e rispetta la Massima del Tatto mentre A. punta sulla chiarezza nell'esprimere gli obblighi dei parlanti. Inoltre “Buongiorno disastro!” interpretato come una presa in giro ironica trasmette un valore di cameratismo della cortesia positiva che precede un indizio sulla necessità di eseguire un'azione. L'apprendente risulta perciò essere più sciolta nelle situazioni comunicative di poca distanza sociale in cui si trova più spesso nella sua vita quotidiana.



Tornando al repertorio delle mosse impiegate, si attesta l'assenza della conferma come atto testa sovente modificato dalla negazione dell'interrogativa nella produzione dei parlanti nativi. Per quanto riguarda il fenomeno di *transfer*, la negazione che viene spesso utilizzata in russo per la verifica dell'abilità, l'espressione dell'obbligo e la conferma non viene trasferita nella loro interlingua. Un presunto transfer si attesta nella situazione 3 con l'impiego di "è possibile cambiare la data di scadenza?" come un modo diffuso di assumere una prospettiva impersonale con il verbo *možno* (per l'approfondimento veda p. 66, capitolo 4). Si può infine concludere che le apprendenti hanno un repertorio piuttosto scarso di mosse di sostegno paragonato a quello dei parlanti nativi mentre utilizzano gli atti testa con la modificazione grammaticale per veicolare l'intenzione principale.

Ora si passa all'analisi delle situazioni proposte nella parte 5 (a). Il compito è stato distribuito alla lezione e compilato a casa. Le risposte dell'apprendente A. sono le seguenti:

Situazione 1 "correzione della tesina" (D+, P-)

*Ciao Manuel! Scusa per il disturbo. Sai che dobbiamo scrivere la tesina. Il mio italiano non è perfetto, potresti controllare se è scritta bene? Grazie, saluti*  
(saluto con allocutivo; scusa; atto preparatorio; motivo; verifica dell'abilità; ringraziamento; congedo)

Situazione 2 "giorno libero" (D+, P+)

*Buongiorno Signor Rossi! Vorrei chiderle se è possibile avere il pomeriggio libero il 25 di maggio, perché se laurea il mio fidanzato e è un giorno molto importante. Altrimenti è possibile cambiare il turno con un altro commesso? Grazie, saluti*  
(saluto con allocutivo; performativa mitigata; motivo; richiesta alternativa con verifica di abilità; ringraziamento; congedo)

Situazione 3 "cane nel giardino" (D+, P-)

*Buongiorno famiglia Rossi, sono la vostra vicina. Il vostro cane continua entrare nel mio giardino e ha fatto dei danni alle mie piante. Potete fare attenzione tenerlo al guinzaglio! Grazie per la comprensione, saluti*  
(saluto con allocutivo; presentazione; atto preparatorio; verifica dell'abilità; ringraziamento; congedo).

Per quanto riguarda il repertorio delle mosse impiegate si può notare che la verifica dell'abilità e la performativa mitigata si alternano nelle situazioni segnalate dal rapporto gerarchico. L'incassatura della frase ipotetica continua ad essere un meccanismo per esprimere la deferenza in un rapporto di dominanza e di distanza sociale. Si può notare che è stato incluso il motivo come mossa di supporto assente nella produzione iniziale. Purtroppo non si riscontrano i modificatori lessicali e la modificazione grammaticale si riduce al modo condizionale. La

struttura testuale infine ha uno stile telegrafico in quanto non è regolata dalle espressioni giuntive e dai segnali discorsivi.

Si passa infine ad analizzare le mosse comunicative fornite dall'apprendente V.:

Situazione 1 “correzione della tesina” (D+, P-)

*Ciao caro, scusa se ti disturbo, vorrei chiederti un favore, tu ricordi che tra poco dobbiamo finire le nostre tesine? Ho già fatto la mia ma mi piacerebbe se correggerai la mia testina, spero che mi dai una mano. Fammi sapere e buona giornata.*

(saluto con allocutivo; scusa; pre-richiasta; atto preparatorio; espressione del desiderio; espressione della speranza; congedo).

Situazione 2 “giorno libero” (D+, P+)

*Salve, sono Viktoriia. Scusate per disturbo, poco tempo fa abbiamo parlato con Lei se è possibile al 25 agosto mi cambio con Eliza e io lavorerò alla mattina e invece lei al pomeriggio perché al pomeriggio ho un impegno familiare. Attendo una sua pronta risposta. Porgo cardinali saluti*

(saluto; scusa; atto preparatorio; verifica delle condizioni preparatorie; motivo; congedo).

Situazione 3 “cane nel giardino” (D+, P+)

*Salve ragazzi, mi scusi ma da bel peso che il vostro cane sta distruggendo il mio giardino, credo che dobbiamo trovare una soluzione, perché il cane è vostro, ma il giardino è mio e secondo me non è giusto che ogni settimana io perdo il mio tempo per fare pulizie in giardino, fatemi sapere. Ciao*

(saluto con allocutivo; scusa; motivo; obbligo; espressione di giudizio; congedo).

Si nota che l'apprendente V. è riuscita ad ampliare il repertorio delle mosse includendo l'espressione del desiderio e l'obbligo con la divisione della responsabilità come atti testa. Una mancata conoscenza del modo congiuntivo che si attesta nell'enunciato *mi piacerebbe se correggerai la mia testina* oppure *spero che mi dai una mano* non ha impedito all'apprendente di impiegare questa strategia che conferma l'ipotesi sulla precedenza del sapere pragmatico rispetto a quello grammaticale. La stessa tendenza a non badare alla correttezza delle formule pragmaticamente rilevanti si verifica nella scelta della formula di congedo: *attendo una sua pronta risposta. Porgo cardinali saluti*. È da apprezzare il fatto che non è stata impiegata la tanto diffusa performativa mitigata mentre sono stati inclusi il motivo e la pre-richiasta assenti nella prima fase dell'intervento. Tuttavia, non sono stati utilizzati i mezzi della mitigazione lessicale e la minimizzazione dell'imposizione. È da notare che nella produzione linguistica di V. questo lavoro è affidato alla scusa nella posizione iniziale. A. invece chiude l'atto di richiesta con il ringraziamento mostrandosi orientata alla salvaguardia della faccia positiva dell'interlocutore. L'incassatura della frase ipotetica viene impiegata solo nella situazione 2 segnata dalla dominanza sociale: *vorrei chiderle se è possibile avere il pomeriggio libero il 25 di maggio e se*

*è possibile al 25 agosto mi cambio con Eliza.* Si può ipotizzare che tutte e due le apprendenti sono più sensibili alla dimensione gerarchica piuttosto che alle sfumature del rapporto paritario e hanno sviluppato un determinato meccanismo di reazione.

Si può concludere che il tempo ridotto della lezione che le apprendenti hanno avuto a disposizione non è bastato per rianalizzare e per incorporare i meccanismi di mitigazione della forza illocutoria. Tuttavia, si spera che abbiano cominciato a ragionare nei termini del comportamento strategico e riescano a spiegare il perché di ogni mossa comunicativa. Si è rilevata utile la possibilità di utilizzare il corpus dei parlanti nativi come mezzo di paragone e fonte di idee per la propria produzione linguistica.

#### 9.4.6. Riflessioni conclusive

Il prodotto finale dell'istruzione pragmatica non è un sapere consolidato espresso da un ragionamento del tipo "Oggi a lezione ho imparato che bisogna dire X se voglio fare Y" ma si manifesta piuttosto in un modo di riflettere e proiettare un sapere acquisito sulla rete delle esperienze quotidiane. Non si possono di certo abbracciare gli usi ricorrenti all'interno di tutte le situazioni quotidiane ma si possono estrapolare le *chiavi d'accesso pragmatiche*, un termine che provvisoriamente si può usare per valutare gli elementi funzionali appropriati e corretti. La chiave d'accesso si differenzia dalle formule decontestualizzate etichettate come quelle *di saluto*, *di cortesia*, *di complimento* che prevedono la divisione del materiale linguistico negli elementi cristallizzati e non analizzati né dal punto di vista formale né dal punto di vista funzionale. L'impresa di condensare il comportamento umano all'interno delle formule prestabilite può essere considerata non riuscita.

Il procedimento qui presentato si focalizza soprattutto sulla maggior presa di consapevolezza del materiale pragmlinguistico. Tuttavia, vista la necessità di integrare il sapere acquisito all'interno delle pratiche comunicative pare particolarmente importante sviluppare un modo di analizzare la situazione e di saper stendere il piano d'azione basato sulla valutazione delle variabili socio-emotive che costituiscono un rapporto interpersonale (basato su Brown e Levinson 1987 e Spencer-Oatey e Jiang 2003):

- 1) Il rapporto gerarchico: età, professione, grado di parentela, ecc.
- 2) La distanza sociale: sconosciuti, conoscenti, amici su facebook, compagni di classe, amici stretti.
- 3) Gli obblighi dei parlanti: decidere se l'azione avvenuta è opzionale per entrambi gli illocutori, se esiste una norma istituzionale che determina il proferimento dell'atto.
- 4) Il costo speso e il beneficio ricavato dall'azione.
- 5) Lo scopo della conversazione/l'intenzione comunicativa.

Le registrazioni delle sequenze dialogate dei film/video/pubblicità costituiscono un ulteriore punto di forza in quanto forniscono anche un input visivo e sonoro.

## Conclusioni

Come specificato nell'introduzione, il presente elaborato ha come scopo quello di raccogliere e di analizzare il repertorio delle strategie per la realizzazione di cinque atti linguistici in una prospettiva transculturale e interlinguistica, per poter prendere in considerazione le implicazioni pedagogiche e le possibili applicazioni didattiche di tale studio. Lungi dalla pretesa di voler presentare un quadro esaustivo delle problematiche che riscontrano gli apprendenti russofoni, un altro intento del lavoro è stato quello di dimostrare l'esistenza di un piano azione che conduce a una riflessione sulle consuetudini e convenzioni della lingua italiana.

Qui, in conclusione, verrà presentato un riassunto delle scoperte e riflessioni fatte nel corso del lavoro. Per avere un quadro delle conclusioni più dettagliato si invita, tuttavia, a rivolgersi alle riflessioni conclusive che si trovano alla fine di ogni capitolo.

In primo luogo, l'analisi degli atti linguistici dimostra che il parlante compie le sue scelte per favorire lo svolgimento del rapporto interpersonale, oltre a veicolare l'intenzione comunicativa. Questo compito viene affidato ai principi della cortesia, la quale è stata trattata come capacità di identificare le intenzioni dell'altra persona e di valutare le variabili della situazione. Poiché si tratta di un fenomeno complesso ancorato alle convenzioni sociali, culturali e linguistiche, indubbiamente questo aspetto rappresenta una sfida per l'apprendimento linguistico. Per questo lavoro è stato utilizzato il paradigma di Brown e Levinson (1987), in quanto viene in aiuto per superare la difficoltà di approcciare tali dimensioni, per classificare le tendenze alla tutela della faccia positiva e negativa nella cultura russa e italiana e per individuare le principali strategie. La distribuzione delle strategie della cortesia positiva e negativa subisce l'interpretazione socioculturale, fatto che può essere confermato dai dati sulle occorrenze. Tuttavia, sarebbe sbagliato attribuirne un valore determinante, in quanto la valutazione delle variabili sociali gioca un ruolo maggiore rispetto al mantenimento di uno status quo delle strategie culturalmente determinate.

In secondo luogo, dall'analisi pragmatica delle risposte dei parlanti non nativi si evince che la conoscenza grammaticale di una struttura non può assicurare il suo impiego appropriato nella lingua seconda, fatto che suggerisce la necessità di sviluppare una maggior consapevolezza pragmatica. A tale considerazione si aggiunge anche il fatto che un uso frequente della strategia nella L1 non porta necessariamente al suo transfer nella L2. D'altro canto, le carenze grammaticali non ostacolano la scelta appropriata di una strategia che comunque viene attuata a scapito della correttezza. Questo fatto dimostra che l'intenzione comunicativa gode di primaria importanza anche in assenza degli strumenti adeguati, considerazione che spiega la frequenza delle espressioni non-routinizzate nell'interlingua dei parlanti. Se invece l'atto linguistico viene realizzato con le formule ricorrenti, si nota che il ragionamento strategico viene sospeso in favore di quello formulaico. Il famigerato fenomeno di interferenza viene attestato solo sporadicamente; più spesso la produzione linguistica in L2 differisce da quella in italiano e in

russo e rappresenta una creazione *ad hoc* di una nuova *forma mentis*. Si rileva, inoltre, una mancata capacità di impiegare i modificatori lessicali, in quanto risultano poco salienti e non sempre fondamentali per veicolare l'intenzione comunicativa. Infine, si può constatare che tutte le allieve hanno avuto i problemi con l'organizzazione delle strategie nel proprio turno e con la scelta delle mosse di sostegno, dato che dovrà essere approfondito negli studi sulla gestione conversazionale.

Per quanto riguarda invece l'analisi delle mosse comunicative dal punto di vista sociopragmatico, si è notato che per i parlanti nativi la maggiore distanza sociale e il rapporto gerarchico sono determinanti per la scelta e la modificazione delle strategie, mentre i parlanti non nativi ritengono queste dimensioni poco rilevanti. Bisogna ammettere il fatto che la variabilità sociopragmatica non è stata messa al centro dell'attenzione in questo lavoro che si focalizza invece sulla raccolta degli strumenti pragmalinguistici.

Per ricapitolare, la prima parte del lavoro (capitoli 4-8) serve a formulare un modo di affrontare la realizzazione degli atti linguistici da parte dei parlanti non nativi. L'approccio con cui l'atto linguistico è stato analizzato nel contesto potrebbe servire soprattutto agli insegnanti e autori di corsi, che possono sia riutilizzare i dati sulle tendenze principali sia riproporre lo stesso modello di analisi per un altro atto linguistico, oppure un altro gruppo di apprendenti. È importante tener presente l'assenza di rigidità negli schemi delle norme proposte e il carattere fluido delle strategie individuate. Come è stato già notato nel capitolo 3, la presente ricerca soffre la mancanza di dati su cui basare le conclusioni di natura generica, tuttavia, è stata dimostrata la sua utilità per una facile applicazione dei dati ricevuti in classe.

Siccome questo lavoro è stato concepito come uno spunto per la pratica glottodidattica, nel capitolo 9 è stato proposto un piano di lezione che potrebbe essere adattato alle esigenze degli allievi russofoni di vario livello linguistico. Concentrandosi sugli aspetti funzionali della lingua, questo tipo di lavoro coinvolge un certo tipo di ragionamento sulle pratiche socialmente significative e rappresenta perciò un'iniziativa nuova per una realtà delle pratiche deduttive e esplicite dell'insegnamento nell'ambiente scolastico russo. L'analisi dei manuali dell'italiano ha dimostrato che la dimensione funzionale viene fortemente trascurata, fatto che rende il lavoro sugli atti linguistici notevolmente auspicabile.

Si può concludere dicendo che il focus delle pratiche didattiche si è spostato dall'acquisizione di quattro abilità principali e, quindi, da un *risultato* dell'istruzione al *processo* dell'acquisizione come creazione dell'ambiente significativo di cui fa parte lo sviluppo della consapevolezza pragmatica. Quest'ultima viene vista come capacità di riflettere sulle convenzioni sociali che determinano il proferimento di enunciati e sull'esistenza del repertorio delle strategie atte a veicolare l'intenzione comunicativa. Per poter adempiere a tale compito questo lavoro offre delle griglie di riflessione sulle strategie comunemente usate che possono essere osservate e riprese

durante il lavoro in classe. Si attribuisce decisamente più fiducia e potenzialità all'allievo capace di valutare con occhio critico le situazioni comunicative. In tal modo si costruisce un ponte tra la ricerca empirica e la prassi didattica, il che permette da un lato di cogliere le esigenze degli apprendenti e dall'altro di testare l'importanza dei dati ricevuti in classe. Bisogna mettere in discussione tutto ciò che sia rigido e preconettuale: stereotipi sul tipico comportamento dei russi, propensione degli allievi a trasferire le loro abitudini linguistiche, mera memorizzazione delle espressioni utili.

Si auspica, quindi, che ci si focalizzi sul *processo* dell'analisi pregressa dei bisogni; della costruzione delle pratiche applicabili; della riflessione metapragmatica degli allievi. Gli strumenti che gli apprendenti devono avere in mano hanno come scopo lo sviluppo della valutazione critica delle pratiche dell'interazione e della capacità di proiettare il sapere pragmatico sulla rete delle esperienze quotidiane.

Prendendo in considerazione le carenze di questo studio si prefiggono i seguenti scopi per una futura ricerca:

- Ampliare il numero dei partecipanti alla compilazione del DCT per poter trarre le conclusioni generali con maggiore sicurezza statistica;
- Proporre il role-play come una tecnica alternativa di raccolta dati per poter rintracciare la realizzazione delle strategie in una modalità diversa e non analizzare solo la distribuzione ma anche la combinazione delle strategie;
- Continuare la sperimentazione in classe incentrando il lavoro sugli atti linguistici diversi;
- Testare l'acquisizione dei meccanismi di riflessione a distanza temporale.

Infine, ci auguriamo che gli insegnanti traggano spunti utili da questi ragionamenti di natura pragmalinguistica e gli apprendenti ne ricavano benefici nella comunicazione in lingua straniera. Senza sembrare involontariamente "maleducati".

## Bibliografia

- Aijmer, K. 1996, *Conversational Routines in English*, Longman, London New York.
- Akišina, A., Formanovskaja, N. 1983, *Russkij rečevoj etiket*, Russkij jazyk, Moskva.
- Alfonzetti, G. 2009, *I complimenti nella conversazione*, Editori riuniti University press, Roma.
- Andersen, R. 1989, *The theoretical status of variation in interlanguage development*, in Gass, S., *Variation in Second Language Acquisition*, Multilingual Matters, Clevedon, pp. 46-64.
- Arndt, H., Janney, R.W. 1985, *Politeness revisited: cross-modal supportive strategies*, «IRAL» 23, pp. 281-300.
- Aston, G. 1995, *Say "thank you": some pragmatic constraints in conversational closings*, «Applied Linguistics» 16 (1), pp. 57-86.
- Austin, J.L. 1962, *How to Do Things with Words*, Clarendon, Oxford.
- Axia, G. 1996, *Elogio della cortesia*, Il mulino, Bologna.
- Bach, K., Harnish R. 1979, *Linguistic Communication and Speech Acts*, MIT Press, Cambridge, Mass., London.
- Bachman, L.F. 1990, *Fundamental Considerations in Language Testing*, Oxford University press, Oxford.
- Balakaj, A. 2002, *Russkij rečevoj etiket i principy ego leksikografičeskogo opisanija*, tesi di dottorato, discussa nell'AA 2001/2002, Novokuzneckij Gosudarstvennyj Pedagogičeskij Institut, Novokuzneck.
- Balboni, P.E. 1985, *Elementi di glottodidattica*, La scuola, Brescia.
- Balboni, P.E. 2012, *Le sfide di Babele*, UTET, Torino.
- Balboni, P.E. 2014, *Etica nell'approccio, nel metodo e nell'azione dell'educazione linguistica*, «E-JournalL» 1, pp. 1-14.
- Bargiela-Chiappini, F. 2003, *Face and politeness: new (insights) for old (concepts)*, «Journal of Pragmatics» 35, pp. 1453-1469.
- Barron, A. 2003, *Acquisition in Interlanguage Pragmatics*, Benjamins, Amsterdam Philadelphia.



- Bauman, Z. 2011, *Modernità liquida*, Laterza, Roma-Bari.
- Bazzanella, C. 1994, *Le facce del parlare*, La nuova Italia, Scandicci.
- Bazzanella, C. 2005, *Linguistica e pragmatica del linguaggio*, GLF editori Laterza, Roma.
- Beebe, L., Giles, H. 1984, *Speech accommodation theories: a discussion in terms of second-language acquisition*, «International Journal of the Sociology of Language» 46, pp. 5-32.
- Beebe, L.M., Takahashi, T., Ulizz-Weltz, R. 1990, *Pragmatic transfer in ESL refusals*, in Scarcella, R., Andersen, E., Krashen, S.D., *Developing Communicative Competence in a Second Language*, Newbury House, New York, pp. 55-73.
- Beebe, L.M., Cummings, M.C. 1996, *Natural speech act data versus written questionnaire data: How data collection method affects speech act performance*, in Gass, S. M., Neu, J., *Speech Acts across Cultures*, Mouton de Gruyter, Berlin, pp. 65-86.
- Bella, S., Sifianou, M., Tzanne, A. 2015, *Teaching politeness*, in Pizziconi, B., Locher, M. A., *Teaching and Learning (Im)politeness*, Mouton De Gruyter, Berlin, pp. 23- 51.
- Benincà, P. et al. 1977, *101 modi per richiedere*, in Simone, R., Ruggiero, G. (a cura di), *Aspetti sociolinguistici dell'Italia contemporanea: Atti dell'VIII Congresso della Società di linguistica italiana, Bressanone 1974*, Bulzoni, Roma, pp. 501-33.
- Berruto, G. 1974, *La sociolinguistica*, Zanichelli, Bologna.
- Bettoni, C. 2006a, *Usare un'altra lingua*, GLF editori Laterza, Roma Bari.
- Bettoni, C. 2006b, *Lingua, cultura, identità nella comunicazione tra stranieri*, in Santipolo, M., Di Siervi, C., *La lingua oltre la scuola: percorsi di italiano L2 per la socializzazione*, Guerra Edizioni, Perugia, pp. 27-43.
- Bianchi, C. 2009, *Pragmatica cognitiva*, GLF editori Laterza, Roma.
- Blum-Kulka, S. 1987, *Indirectness and politeness in requests: same or different?*, «Journal of Pragmatics» 11, pp. 131-146.
- Blum-Kulka, S., Kasper, G., House, J. 1989, *Cross-cultural Pragmatics: Requests and Apologies*, Ablex, Norwood, New Jersey.
- Blum-Kulka, S., Olshtain E. 1984, *Requests and apologies: a cross-cultural study of speech act realization patterns (CCSARP)*, «Applied Linguistics» 5 (3), pp. 196-213.

Bou-Franch, P. 1998, *On pragmatic transfer*, «Studies in English Language and Linguistics» 0 (5), pp. 5-20.

Bou-Franch, P., Garces-Conejos, P. 2003, *Teaching linguistic politeness: a methodological proposal*, «IRAL» 41, pp. 1-22.

Boxer, D. 1996, *Ethnographic interviewing as a research tool in speech act analysis: the case of complaints*, in Gass S.M., Neu, J., *Speech Acts across Cultures: Challenges to Communication in a Second Language*, Mouton de Gruyter, Berlin-New-York, pp. 217-239.

Boxer, D., Pickering, L. 1995, *Problems in the presentation of speech acts in ELT materials: the case of complaints*, «ELT Journal» 49 (1), pp. 44-58.

Brown, P., Levinson, S.C. 1987, *Politeness: some Universals in Language Usage*, Cambridge University Press, Cambridge.

Bueno, T. 2007, *Govorim po-ital'janski*, Astrel', Moskva.

Businaro, B. 2002, *Lo scusarsi tra convenzione e conversazione*, «Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata», 31 (3), pp. 471-502.

Caffi, C. 2007, *Mitigation*, Elsevier, Amsterdam.

Caffi, C. 2009, *Pragmatica*, Carocci, Roma.

Canale M., Swain M., 1980, *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*, «Applied Linguistics» 1, pp. 1-47.

Canale, M. 1983, *From communicative competence to communicative language pedagogy*, in Richards, J.C., Schmidt, R.W., *Language and Communication*, Longman, London New York, pp. 2-27.

Canetti, E. 1980, *La lingua salvata*, Adelphi, Milano.

Celce-Murcia, M. 2007, *Rethinking the role of communicative competence in language teaching*, in Alcon Soler, E., Safont Jorda', M.P., *Intercultural Language Use and Language Learning*, Springer, Berlin, pp. 41-57.

Celce-Murcia, M. et al. 1995, *Communicative competence: a pedagogically motivated model with content specifications*, «Issues in Applied Linguistics», 6 (2), pp. 5-35.

- Chen, R. 1993, *Responding to compliments: a contrastive study of politeness strategies between American English and Chinese speakers*, «Journal of Pragmatics» 20, pp. 49-75.
- Chen, Y., Chen, C., Chang, M. 2011, *American and Chinese complaints: strategy use from a cross-cultural perspective*, «Intercultural Pragmatics» 8 (2), pp. 253-275.
- Chesed, L. 2013, *Kategorija vežljivosti e opisuvajuščaja eje leksika*, «Filologičeskie nauki. Voprosy teorii i praktiki» 6 (24), pp. 195-199.
- Chini, M. 2005, *Che cos'è la linguistica acquisizionale*, Carocci, Roma.
- Ciliberti, A. 2012, *Glottodidattica*, Carocci, Roma.
- Clavel-Arroitia, B. 2012, *Second Language Acquisition and Teaching English as Second Language*, Universitat de Valencia, Valencia.
- Cohen, A. D., Olshtain, E. 1990, *The learning of complex speech behavior*, «The TESL Canada Journal» 7 (2), pp. 45-65.
- Cook, M., Liddicoat, A.J. 2002, *The development of comprehension in interlanguage pragmatics: the case of request strategies in English*, «Australian Review of Applied Linguistics» 25 (1), pp. 19-39.
- Coulmas, F. 1981, *Poison to your soul. Thanks and apologies contrastively viewed*, in Coulmas, F., *Conversational Routine*, Mouton, The Hague, pp. 69-93.
- Council for cultural co-operation 2002, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Strasbourg, Modern Languages Division.
- Crandall, E., Basturkmen, H. 2004, *Evaluating pragmatics-focused materials*, «ELT Journal» 58 (1), pp. 38-49.
- Cui, X. 2012, *A cross-linguistic study on expressions of gratitude by native and non-native English speakers*, «Journal of English Teaching and Research» 3 (4), pp. 753-760.
- DeKeyser, R.M. 1998, *Beyond focus on form: cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar*, in Doughty, C. J., Williams, J., *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 42-63.
- DeKeyser, R.M. 2007, *Practice in a Second Language: Perspectives from Applied Linguistics and Cognitive Psychology*, Cambridge University Press, New York.

- De Marco, A. 2000, *Manuale di glottodidattica*, Carocci, Roma.
- De Marco, A. 2010, *Sociopragmatica*, Editori Riuniti University Press, Roma.
- Dressler, W.U., Merlini Barbaresi, L. 1994, *Morphopragmatics*, Mouton de Gruyter, Berlin.
- Eckman, F.R. 1977, *Current Themes in Linguistics*, Hemisphere Publishing Corporation John Wiley & Sons, Washington, London, New York et al.
- Edmondson, W. 1981, *Spoken Discourse*, Longman, London New York.
- Edmondson, W., House J. 1991, *Do learners talk too much? The waffle phenomenon on interlanguage pragmatics*, in Kellerman, E. et al., *Foreign/Second Language Pedagogy Research: a Commemorative Volume for Claus Faerch*, pp. 273-287.
- Edmondson, W., House, J. 1981, *Let's Talk and Talk about it: a Pedagogic Interactional Grammar of English*, Urban e Schwarzberg, Muenchen-Wien-Baltimore.
- Eelen, G. 2001, *A Critique of Politeness Theories*, St. Jerome, Manchester Northampton.
- Eisenstein, M., Bodman J.W. 1986, *I very appreciate: expressions of gratitude by native and non-native speakers of american English*, «Applied Linguistics» 7 (2), pp. 167-185.
- Ellis, E. 2001, *Investigating form-focused instruction*, «Language Learning» 51 (1), pp. 1-46.
- Ervin-Tripp, S. 1976, *Is Sybil there? The structure of some American English directives*, «Language in Society» 5 (1), pp. 25-66.
- Escandel Vidal, V. 1996, *Introduzione a la pragmatica*, Barcelona, Editorial Ariel.
- Faerch, C., Kasper, G. 1989, *Internal and external modification in interlanguage request realization*, in Blum-Kulka, S., Kasper G., House J., *Cross-cultural Pragmatics: Request and Apologies*, Ablex, Norwood, New Jersey, pp. 221-247.
- Favaro, G. 2002, *Insegnare l'italiano agli alunni stranieri*, La Nuova Italia, Milano.
- Felix-Brasdefer, J. 2005, *Indirectness and politeness in Mexican requests*, in Eddington, D., *Selected Proceedings of the 7th Hispanic Linguistic Symposium*, Somerville, pp. 66-78.
- Ferrari, S. 2016, *Oggi facciamo pragmatica: un percorso di formazione e ricerca-azione nella scuola primaria*, «Italiano LinguaDue» 8 (2), pp. 270-280.

Formanovskaja, N.I. 2002, *Rečevoe obščenie: kommunikativno-pragmatičeskij podchod*, Russkij jazyk, Moskva.

Fraser, B. 1990, *Perspectives on politeness*, «Journal of Pragmatics» 14, pp. 219-236.

Fraser, B., Nolen, W. 1981, *The association of deference with linguistic form*, «International Journal of the Sociology of Language», 27, pp. 93-109.

Frescura, M. 1987, *Exploring the apology speech act: a comparative study*, «Italiana 1987: Selected Papers from the Proceedings of the Fourth Annual Conference of America Association of Teachers of Italian», Atlanta, pp. 59-82

Frescura, M. 1996, *The conflictual behaviour of italian speakers in responding to compliments*, «Rassegna Italiana di Linguistica Applicata» 3, pp. 89-110.

Fukushima, S. 1996, *Request strategies in English and Japanese*, «Language Sciences» 18, pp. 671-688.

Gardner, R.C. 1979, *Social psychological aspects of second language acquisition*, in Giles, H., St Clair R., *Language and Social Psychology*, Blackwell, Oxford, pp. 193-220.

Gesuato, S. 2015, *Criteria for the identification of moves: the case of written offers*, in Gesuato, S. et al., *Teaching, Learning and Investigating Pragmatics: Principles, Methods and Practices*, pp. 323-361.

Gholami, M., Ziafar, M. 2015, *The Effect of Observe-Hypothesize-Experiment Method versus Presentation-Practice-Production Method on Reducing Pragmatic Failure. The Case of Refusal Speech Act*, «Journal of Language Sciences & Linguistics» 3 (8), pp. 170-178.

Giacalone Ramat, A. 2003, *Verso l'italiano*, Carocci, Roma.

Giles, H., Smith, P. 1979, *Accommodation theory: optimal level of convergence*, in Giles, H., St Clair, R., *Language and social Psychology*, Blackwell, Cambridge, pp. 45-65.

Glaser, K. 2014, *Inductive or Deductive?: the Impact of Method of Instruction on the Acquisition of Pragmatic Competence in EFL*, Cambridge Scholars Publishing, Newcastle upon Tyne.

Goddard, C. 2010, *The natural semantic metalanguage approach*, in Bernd, H., Heiko, N., *The Oxford Handbook of Linguistic Analysis*, Oxford University Press, Oxford, pp. 459-484.

Goffman, E. 1967, *Interaction Ritual*, Pantheon Books, New York.

Goffman, E. 1974, *Frame Analysis*, Harper & Row, New York.

- Goffman, E. 2001, *Il rituale dell'interazione*, Il Mulino, Bologna.
- Golato, A. 2005, *Compliments and Compliment Responses*, J. Benjamin, Amsterdam Philadelphia.
- Goldschmidt, M. 1998, *Do me a favor: a descriptive analysis of favor asking sequences in American English*, «Journal of Pragmatics» 29, pp. 129-153.
- Greif, E., Gleason, J. 1980, *Hi, thanks and goodbye: more routine information*, «Language in Society» 9 (2), pp. 159-166.
- Grejzbard, L.I. 2008, *Osnovy ital'janskogo jazyka*, Filomatis, Moskva.
- Grice, P. 1975, *Logic and Conversation*, in Cole, P., Morgan, J., *Syntax and Semantics*, vol.3, Academic Press, New York, pp. 41-58.
- Grice, P. 1993, *Logica e conversazione*, Il mulino, Bologna.
- Grundy, P. 2000, *Doing Pragmatics*, Arnold Oxford University Press, London New York.
- Gu, Y. 1990, *Politeness phenomena in modern Chinese*, «Journal of Pragmatics» 14, pp. 237-257.
- Halliday, M. 1973, *Explorations in the Functions of Language*, E. Arnold, London.
- Harmer, J. 2007, *How to Teach English*, Pearson Education Ltd, Harlow.
- Hassal, T. 2001, *Modifying requests in a second language*, «IRAL» 39, pp. 259-283.
- Herbert, R. 1989, *The ethnography of English compliment and compliment responses: a contrastive sketch*, in Wieslaw, O., *Contrastive Pragmatics*, John Benjamins, Amsterdam, pp. 3-37.
- Hinkel, E. 2001, *Building awareness and practical skills to facilitate cross-cultural communication*, in Celce-Murcia, M., *Teaching English as a Second or Foreign Language*, Boston, Heinle & Heinle, pp. 443-458.
- Hoffman, E. 1998, *Lost in Translation*, Penguin Books, New York.
- Hofstede, G. et al. 2010, *Cultures and Organizations*, McGraw-Hill, New York.

- Holmes, J. 1986, *Compliments and compliments responses in New Zealand English*, «Anthropological Linguistics» 28, pp. 485-508.
- Holmes, J. 1995, *Women, Men and Politeness*, Longman, London New York.
- Houck, N., Gass, S.M. 1996, *Non-native refusals: a methodological perspective*, in Gass, S.M., Neu, J., *Speech Acts Across Cultures*, Monton de Gruyter, New York, pp. 45-65.
- Huebler, A., 1983, *Understatements and Hedges in English*, John Benjamin, Amsterdam.
- Hymes, D. 1972, *On communicative competence*, in Pride, J. B., Holmes, J., *Sociolinguistics*, Penguin Education, Baltimore, pp. 269-292.
- Hymes, D. 1980, *Fondamenti di sociolinguistica*, Zanichelli, Bologna.
- Ide, S. 1989, *Formal forms and discernment: neglected aspects of universals of linguistic politeness*, «Multilingua» 8, pp. 223-248.
- Ishihara, N., Cohen, A.D. 2010, *Teaching and Learning Pragmatics*, Harlow, Pearson.
- Jakobson, R., Heilmann, L. 1970, *Saggi di linguistica generale*, Feltrinelli, Milano.
- Jary, M. 1998, *Relevance theory and the communication of politeness*, «Journal of Pragmatics» 30, pp. 1-19.
- Judd, E. L. 1999, *Some issues in the teaching of pragmatic competence*, in Hinkel, E., *Culture in Second Language Teaching and Learning*, New York, Cambridge University Press, pp. 152-166.
- Kasper, G. 1989, *Variation in interlanguage speech act realization*, in Gass, S. et al., *Variation in Second Language Acquisition. Vol. 1: Pragmatics and Discourse*, Multilingual Matters, Clevedon, pp. 37-58.
- Kasper, G. 1990, *Linguistic politeness: current research issues*, «Journal of Pragmatics» 14, pp. 193-228.
- Kasper, G. 1992, *Pragmatic transfer*, «Second Language Research» 8 (3), pp. 203-231.
- Kasper, G., Rose, K.R. 2002, *Pragmatic Development in a Second Language*, Blackwell, Oxford.

- Keckes, I. 2012, *Sociopragmatics and cross-cultural and intercultural studies*, in Allan, K., Jaszczolt, K., *The Cambridge Handbook of Pragmatics*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 599-616.
- Knapp, M.L., Hopper, R., Bell, R.A. 1984, *Compliments: a descriptive taxonomy*, «Journal of Communication» 34, pp. 19-31.
- Kraft, B., Geluykens, R. 2002, *Complaining in French L1 e L2: a cross-linguistic investigation*, «EUROSLA Yearbook» 2, pp. 227-242.
- Krashen, S.D. 1981, *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Pergamon press, Oxford.
- Krashen, S.D., Terrell, T.D. 1983, *The natural approach*, Pergamon press Alemany Press, Oxford San Francisco.
- Krongauz, M. 2004, *Russkij rečevoj etiket na rubeže vekov*, «Russian Linguistics» 28, pp. 163-187.
- Kumaravadivelu, B. 1994, *The postmethod condition: (E)merging strategies for second/foreign language teaching*, «TESOL Quarterly» 28, pp. 27–48.
- Kumaravadivelu, B. 2001, *Toward a postmethod pedagogy*, «TESOL Quarterly» 35 (4), pp. 537-560.
- Kumaravadivelu, B. 2003, *Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching*, New Haven, London, Yale University Press.
- Lakoff, R. 1973, *The logic of politeness; or, minding your P's and Q's*, in Corum, C. et al., *Papers from the Ninth Regional Meeting of the Chicago Linguistics Society*, Chicago, Department of Linguistics, University of Chicago, pp. 292–305.
- Lakoff, R. 1988, *La logica della cortesia: ovvero, bada a come parli*, in Sbisà, M., Austin, J.L., *Gli atti linguistici: aspetti e problemi di filosofia del linguaggio*, Feltrinelli, Milano, pp. 220-240.
- Larina, T. 2003, *Kategorija vežljivosti i stil' komunikacii*, Rukopisnye pamjatniki Drevnej Rusi, Moskva.
- Le Page, R.B., Tabouret-Keller, A. 1985, *Acts of Identity: Creole-based Approaches to Language and Ethnicity*, Cambridge University Press, Cambridge.



- Le Pair, R. 1996, *Spanish request strategies: a cross-cultural analysis from an intercultural perspective*, «Language Sciences» 18, pp. 651-670.
- Leech, G.N. 1983, *Principles of Pragmatics*, Longman, London New York.
- Leech, G.N. 2014, *The Pragmatics of Politeness*, Oxford University Press, New York.
- Leont'ev, A.N. 1978, *Activity, Consciosness and Personality*, Englewood Cliffs, New-York.
- Levinson, S. C. 1979, *Activity types and language*, «Linguistics», 17, pp. 365-399.
- Lewandowska-Tomaszczyk, B. 1989, *Praising and complimenting*, in Wieslaw, O. *Contrastive Pragmatics*, John Benjamins, Amsterdam, pp. 73-100.
- Lewis, M. 1993, *The Lexical Approach*, Language teaching, Hove.
- Liao, B. 2013, *On appropriacy of thanking: dynamic compensation and adaptation*, «English Language Teaching» 6 (5), pp. 71-80.
- Liao, C., Breshahan M. I., 1996, *A contrastive pragmatic study on American English and Mandarin refusal strategies*, «Language Sciences» 18, pp. 703-727.
- Lidina, L.I. 2013, *Ital'janskij jazyk – vtoroj etap obučenija*, Filomatis, Moskva.
- Lightbown, P.M., Spada, N. 2006, *How Languages are Learned*, Oxford University Press, Oxford.
- Lipson, M. 1994, *Apologizing in Italian and in English*, «IRAL» 32 (2), pp. 19-39.
- Littlewood, W. 1981, *Communicative Language Teaching*, Cambridge University Press, Cambridge.
- LoCastro, V. 2003, *An Introduction to Pragmatics: Social Action for Language Teachers*, University of Michigan Press, Michigan.
- Locher, M., Watts, R. 2005, *Politeness theory and relational work*, «Journal of Politeness Research» 1, pp. 9-33.
- Long, M. 1991, *Focus on form: A design feature in language teaching methodology*, in de Bot K. et al., *Foreign Language Research in Cross-cultural Perspective*, John Benjamins, Amsterdam, pp. 39-52.

- Long, M. 1996, *The role of the linguistic environment in second language acquisition*, in Ritchie W.C., Bhatia T.K., *Handbook of Second Language Acquisition*, pp. 413-454.
- Long, M., Robinson, P. 1998, *Focus on form: theory, research and practice*, in Doughty, C. J., Williams, J., *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 15-42.
- McLaughlin, B. 1987, *Theories of Second Language Learning*, Edward Arnold, London.
- Manes, J., Wolfson, N. 1981, *The compliment formula*, in Coulmas, F., *Conversational Routines*, Mouton, The Hague, pp. 115-132.
- Márquez Reiter, R. 2000, *Linguistic Politeness in Britain and Uruguay*, Benjamins, Amsterdam Philadelphia.
- Marsh, D., Wolff, D. 2007, *Diverse Contexts – Converging Goals: CLIL in Europe*, Peter Lang, Frankfurt.
- Martinez-Flor, A. 2004, *The effect of instruction on the development of pragmatic competence in the English as a foreign language context: a study based on suggestion*, tesi di dottorato, discussa nell'AA 2003/2004, Universitat de Jaume I, Castellon.
- Martinez-Flor, A., Usò-Juan, E. 2010, *Speech act performance: theoretical, empirical and methodological issues*, John Benjamin Pub. Company, Amsterdam, Philadelphia.
- Matsumoto, Y. 1988, *Reexamination of the universality of face: Politeness phenomena in Japanese*, «Journal of Pragmatics» 12, pp. 403-426.
- Mazzotta P. 2007, *Il ruolo della cortesia nella formazione interculturale*, «Studi di Glottodidattica» 4, pp. 71-89.
- Milleret, Margo. 2007, *Teaching speech acts*, «Journal of the National Council of less Commonly Taught Languages» 4, pp. 29-52.
- Mills, H. 1992, *Conventionalized politeness in Russian requests: a pragmatic view of indirectness*, «Russian Linguistics» 16, pp. 65-78.
- Minh Thi Thuy Nguyen et al. 2017, *The effects of input enhancement and recasts on the development of second language pragmatic competence*, «Innovation on Language Learning and Teaching» 11 (1), pp. 45-67.

- Moershler, J., *Conversational and Conventional Implicatures*, Shmid, H.J., *Cognitive Pragmatics*, De Gruyter Mouton, Berlin/Boston, pp. 405-437.
- Morris, C. 1963, *Segni, linguaggio e comportamento*, Longanesi, Milano.
- Murphy, B., Neu, J. 1996, *My grade's too low: the speech act set of complaining*, in Gass, S.M., Neu, J., *Speech Acts Across Cultures*, Mouton de Gruyter, Berlin-New York, pp. 191-217.
- Nelson, G. L., El-Bakary, W., Al-Batal, M. 1996, *Egyptian and american compliments: focus on second language learners*, in Gass, S.M, Neu, J. *Speech Acts across Cultures*, Mouton de Gruyter, Berlin-New York, pp. 109-129.
- Nelson, G., Carson, J. et al. 2002, *Cross-cultural pragmatics: strategy use in Egyptian Arabic and American English refusals*, «*Applied Linguistics*» 23 (2), pp. 163-189.
- Nikolaeva, T.M. 2000, *Etnotipologija izvinenij kak zerkalo "modelej mira"*, «*Russian Linguistics*» 24, pp. 183-192.
- Nunan, D. 2004, *Task-Based Language Teaching*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Nuzzo, E. 2007, *Imparare a fare cose con le parole*, Guerra edizioni, Perugia.
- Nuzzo, E. 2013, *La pragmatica nei manuali d'italiano l2: una prima indagine sull'atto linguistico del ringraziare*, «*Revista de Italianistica*» 26, pp. 5-29.
- Nuzzo, E., Cortes Velasquez, D. 2017, *Disdire un appuntamento: spunti per la didattica dell'italiano L2 a partire da un corpus di parlanti nativi*, «*Italiano LinguaDue*» 9 (1), pp. 17-36.
- Nuzzo, E., Gauci, P. 2012, *Insegnare la pragmatica in italiano L2*, Carocci, Roma.
- Nuzzo, E., Rastelli, S. 2011, *Glottodidattica sperimentale*, Carocci, Roma.
- O'Driscoll, J. 2007, *Brown & Levinson's face: how it can – and can't – help us to understand interaction across cultures*, «*Intercultural Pragmatics*» 4, pp. 463–492.
- Ogiermann, E. 2009, *On Apologising in Negative and Positive Politeness Cultures*, John Benjamins, Amsterdam Philadelphia.
- Ogiermann, E. 2009, *Politeness and in-directness across cultures: a comparison of English, German, Polish and Russian requests*, «*Journal of Politeness Research*» 5, pp. 189-216.

- Olshtain, E. 1989, *Apologies across languages*, in Blum-Kulka, S., Kasper G., House J., *Cross-cultural Pragmatics: Request and Apologies*, Ablex, Norwood, New Jersey, pp. 155-173.
- Olshtain, E., Cohen A.D. 1983, *Apology: a speech-act set*, in Wolfson, N., Judd, E., *Sociolinguistics and Language Acquisition*, Newbury house, Rowley, pp. 18-36.
- Olshtain, E., Cohen, A.D. 1990, *The learning of complex speech behaviour*, «The TESL Canada Journal» 7 (2), pp. 45-65.
- Olshtain, E., Weinbach, L. 1993, *Interlanguage features of the speech act of complaining*, in G. Kasper, G., Blum-Kulka, S., *Interlanguage Pragmatics*, Oxford University Press, New York, pp. 108-122.
- Owen, M. 1983, *Apologies and Remedial Interchanges*, Mouton Publishers, Berlin.
- Özdemir, C., Rezvani, S. A. 2010, *Interlanguage pragmatics in action: use of expressions of gratitude*, «Procedia Social and Behavioural Sciences» 3, pp. 194-202.
- Pallotti, G. 2000, *La seconda lingua*, Strumenti Bompiani, Milano.
- Pallotti, G. 2005, *Le ricadute didattiche delle ricerche sull'interlingua*, in Jafrancesco, E., *L'acquisizione dell'italiano L2 da parte di immigrati adulti*, Edilingua, Atene, pp. 43-59.
- Perelmutter, R. 2010, *Impoliteness recycled: subject ellipsis in modern Russian complaint discourse*, «Journal of Pragmatics» 42, pp. 3214-3231.
- Pienemann, M. 1998, *Language Processing and Second Language Development: Processability Theory*, Benjamin, Amsterdam/Philadelphia.
- Pizziconi, B. 2003, *Re-examining politeness, face and the Japanese language*, in «Journal of Pragmatics» 35, pp. 1471-1506.
- Pizziconi, B. 2015, *Teaching and learning (im)politeness: a look at the CEFR and pedagogical research*, in Pizziconi, B., Locher, M. A., *Teaching and Learning (Im)politeness*, De Gruyter, Berlin, pp. 113-151.
- Pizziconi, B., Locher M. A. 2015, *Introducing the 'teaching' and 'learning' of (im)politeness*, in Pizziconi, B., Locher, M. A., *Teaching and Learning (Im)politeness*, De Gruyter, Berlin, pp. 1-19.
- Pomerantz, A. 1978, *Compliment responses: Notes on the co-operation of multiple constraints*, in Schenkein, J., *Studies in the Organization of Conversational Interaction*, Academic Press, New York, pp. 79-112.

- Porcelli, G. 1994, *Principi di glottodidattica*, La scuola, Brescia.
- Puetz, M., Aertselaer Neff-van J.A. 2008, *Developing Contrastive Pragmatics: Interlanguage and Cross-Cultural Perspectives*, Mouton De Gruyter, Berlin New-York.
- Quartapelle, F., Consiglio d'Europa 2002, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue*, La nuova Italia-Oxford, Milano.
- Rathmayr, R. 2003, *Pragmatika izvinenija*, Jazyki slavjanskoj kul'tury, Moskva.
- Renzi, L., Salvi, G., Cardinaletti, A. 1995, 3: *Tipi di frasi, deissi, formazione delle parole*, Il mulino, Bologna.
- Rizzardi, M.C. 1997, *Insegnare la lingua straniera*, La Nuova Italia, Scandicci.
- Rose, K. R. 1999, *Teachers and students learning about request in Hong Kong*, in Hinkel, E., *Culture in Second Language Teaching and Learning*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 167-180.
- Rose, K.R. 1992, *Speech acts and questionnaires: the effect of hearer response*, «Journal of Pragmatics» 17, pp. 49-62.
- Rubino, A., Bettoni, C. 2006, *Handling complaints cross-culturally: Italians vs Anglo-australians*, «Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata» 35 (2), pp. 339-358.
- Saeli, H. 2016, *Persian favor asking in formal and informal academic contexts: the impact of gender and academic status*, «Pragmatics» 26 (2), pp. 315-344.
- Sahragard, R., Javanmardi, F. 2011, *English speech act realization of "refusals" among Iranian EFL learners*, «Cross-Cultural Communication» 7 (2), pp. 181-198.
- Saville-Troike, M. 2006, *Introducing Second Language Acquisition*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Sbisà, M. 1989, *Linguaggio, ragione, interazione*, Il mulino, Bologna.
- Sbisà, M. 2007, *Detto non detto. Le forme della comunicazione implicita*, Roma-Bari, Laterza.
- Schieffelin, B.B., Ochs, E. 1986, *Language Socialization*, «Annual Review of Anthropology» 15, pp. 163-191.

- Schmidt, R. 1993, *Consciousness, learning and interlanguage pragmatics*, in Kasper, G., Blum-Kulka, S., *Interlanguage pragmatics*, Oxford University Press, NY, London, pp. 21-42.
- Schumann, J. H. 1978, *The Pidginization Process: A Model for Second Language Acquisition*, Newbury House Publishers, Rowley.
- Scollon, R., Scollon, S. 1983, *Face in Interethnic Communication*, in Richards, J.C., Schmidt, R.W., *Language and Communication*, Longman, London, pp. 156-190.
- Scollon, R., Scollon, S.W. 1995, *Intercultural Communication*, Blackwell, Oxford Cambridge.
- Searle, J. 1976, *A classification of illocutionary acts*, «Language in Society» 5 (1), pp. 1-23.
- Searle, J.R. 1969, *Speech Acts*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Searle, J.R. 1985, *Expression and Meaning*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Ševljakova, D.A. 2013, *Italiano – ital'janskij jazyk dlja načinajuščich*, Ast-Press Kniga, Moskva.
- Shannon, C.E., Weaver, W. 1949, *The Mathematical Theory of Communication*, University of Illinois press, Urbana.
- Shweder, R.A. 1991, *Thinking through Cultures Expeditions in Cultural Psychology*, Harvard University Press, Cambridge, London.
- Sifianou, M. 2011, *On the Concept of Face and Politeness*, in Bargiela-Chiappini, F., Kadar, D., *Politeness across Cultures*, Palgrave Macmillan, UK.
- Sifianou, M., Bayraktaroglu, A. 2001, *Linguistic Politeness across Boundaries*, Benjamins, Amsterdam Philadelphia.
- Soler, E., Martinez-Flor, A. 2008, *Investigating Pragmatics in Foreign Language Learning, Teaching and Testing*, Channel View Publications, Bristol.
- Solovova, E. 2002, *Metodica obučenija inostrannym jazykam: bazovyj kurs lekcij*, Prosveščenie, Moskva.
- Spada, N., Lightbown, P.M. 2008, *Form-Focused Instruction: isolated or integrated?*, «TESOL Quarterly» 42 (2), pp.181-203.

- Spencer-Oatey, H. 2008, *Face, (im)politeness and rapport*, in Spencer-Oatey, H., *Culturally Speaking*, Continuum, London, pp. 11-46.
- Spencer-Oatey, H. 2008, *Face, (im)politeness and rapport*, in Spencer-Oatey, H., *Culturally Speaking*, Continuum, London, pp. 11-46.
- Spencer-Oatey, H., Jiang, W. 2003, *Explaining cross-cultural pragmatic findings: moving from politeness maxims to sociopragmatic interactional principles (SIPs)*, «Journal of Pragmatics» 35 (10-11), pp. 1633-1650.
- Suszczynska, M. 1999, *Apologizing in English, Polish and Hungarian: different languages, different strategies*, «Journal of Pragmatics» 31, pp. 1053-1065.
- Tagushi, N. 2006, *Analysis of appropriateness in a speech act of request in L2 English*, «Pragmatics» 16 (4), pp. 513-533.
- Tanck, S. 2004, *Speech act sets of refusal and complaint: a comparison of native and non-native English speakers' production*, «TESOL Working Papers» 2, pp. 1-22.
- Tarasenko, T.V. 1999, *Etiketnye žanry russkoj reči: blagodarnost', izvinenie, pozdravlenie, soboleznovanie*, tesi di dottorato, discussa nell'AA 1998/99, Krasnojarskij Gosudarstvennyj Universitet, pp. 95-120.
- Tatsuki, D. H., 2000, *If my complaints could passions move: an interlanguage study on aggression*, «Journal of Pragmatics» 32, pp. 1003-1017.
- Tatsuki, D. H., Houck, N.R. 2010, *Pragmatics from research to practice: teaching speech acts*, in Tatsuki, D.H., Houck N.R., *Pragmatics: Teaching Speech Acts*, VA: TESOL, Alexandria, pp. 1-6.
- Thomas, J. 1983, *Cross-cultural pragmatic failure*, «Applied Linguistics» 4 (2), pp. 91-112.
- Thomas, J. 1995, *Meaning in Interaction*, Longman, London.
- Titone, R. 1974, *Modelli psicopedagogici dell'apprendimento*, Armando, Roma.
- Titone, R. 1981, *Avamposti della psicolinguistica applicata*, Armando, Roma.
- Trosborg, A. 1995, *Interlanguage Pragmatics*, Mouton de Gruyter, Berlin New York.

- Trubnikova, V. 2014, *Insegnare l'italiano in Russia: aspetti storici, teorici e applicativi*, tesi di laurea magistrale, discussa nell'AA 2013/14, Alma Mater Studiorum – Università di Bologna, Bologna.
- VanPatten, B., Benati, A.G. 2010, *Key Terms in Second Language Acquisition*, Bloomsbury Publishing PLC, London.
- Varghese, M., Billmyer, K. 1996, *Investigating the structure of Discourse Completion Tests*, «Working Papers in Educational Linguistics» 12 (1), pp. 39-58.
- Vedder, I. 2007, *Competenza pragmatica e complessità sintattica in italiano L2: l'uso dei modificatori nelle richieste*, «Linguistica e Filologia» 25, pp. 99-123.
- Vereščagin E., Kostomarov, V. 2005, *Jazyk i kul'tura*, Indrik, Moskva.
- Verschueren, J. 1981, *The semantics of forgotten routines*, in Coulmas, F., *Conversational Routines*, Mouton, The Hague, pp.133-155.
- Verschueren, J. 1999, *Understanding Pragmatics*, Arnold, London.
- Vološinov, V.N. 1980, *Il linguaggio come pratica sociale*, Dedalo libri, Bari.
- Vygotskij, L.S., Cole, M. 1978, *Mind in Society*, Harvard University Press, Cambridge.
- Watts, R. 2003, *Politeness*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Watts, R.J. 1992, *Linguistic politeness and politic verbal behaviour: reconsidering claims for universality*, in Watts, R.J. et al., *Politeness in Language: Studies in its History, Theory and Practice*, Mouton de Gruyter, Berlin New York, pp. 43-70
- Widdowson, H.G. 1978, *Teaching Language as Communication*, Oxford University Press, Oxford.
- Wierzbicka, A. 2001, *Sopostavlenie kul'tur čerez posredstvo leksiki i pragmatiki*, Jazyki slavjanskoj kul'tury, Moskva.
- Wierzbicka, A. 2003, *Cross-cultural Pragmatics*, Mouton De Gruyter, Berlin New York.
- Wildner-Bassett, M. 1994, *Intercultural pragmatics and proficiency: "polite" noises for cultural appropriateness*, «IRAL» 32 (1), pp. 3-17.
- Wilkins, D. 1972, *Linguistics in Language Teaching*, Edward Arnold, London.



Wittgenstein, L. 1958, *Philosophical Investigations*, Basil Blackwell, Oxford.

Wolfson, N. 1983, *An empirically based analysis of complimenting in American English*, in Wolfson, N., Judd, E., *Sociolinguistics and Language Acquisition*, Newbury House, Rowley, pp. 82-95.

Wolfson, N., Manes, J. 1980, *The compliment as a social strategy*, «International Journal of Human Communication» 13 (3), pp. 391- 410.

Woodfield, H.P. 2008, *Interlanguage requests: a comparative study*, in Puetz, M., Aertselaer Neff-van J.A., *Developing Contrastive Pragmatics: Interlanguage and Cross-Cultural Perspectives*, Mouton De Gruyter, Berlin New-York, pp. 231-264.

Yates, L. 2004, *The 'secret rules of language': Tackling pragmatics in the classroom*, «Prospect» 19 (1), pp. 3-21.

Yoshida, K. et al. 2000, *Heart to Heart: Overcoming Barriers in Cross-Cultural Communication*, Macmillan Languagehouse, Tokyo.

Žegaras, V., Pennington, M.C. 2008, *Pragmatic transfer in intercultural communication*, in Spencer-Oatey, H., *Culturally Speaking*, Continuum, London, pp. 165-190.

Zemskaja, E. 1997, *Kategorija vežlivosti: obščie voprosy – nacional'no-kul'turnaja specifična ruskogo jazyka*, «Zeinschrift für slavische Philologie» 56, pp. 271-301.

Zinken, J., Ogiermann, E. 2013, *Responsability and action: invariants and diversity in requests for objects in British English and Polish interaction*, «Research on Language and Social Interaction» 46 (3), pp. 256–276.

Zuanelli Sonino, E. 1981, *La competenza comunicativa*, Boringhieri, Torino.

Appendice 1. *Discourse Completion Task* (in italiano e in russo)

Questionario (IT)

Compilare i seguenti dati:

1. Età
2. Sesso
3. Luogo di nascita
4. Cittadinanza
5. Lingua madre (*potete menzionare tutte le lingue che sapete parlare fin dall'infanzia*)

Immaginate di essere protagonisti delle situazioni proposte. Scrivete ciò che ritenete opportuno e naturale dire nei turni mancanti.

- 1) Domenica sera sei uscito con i tuoi amici e sei tornato a casa tardi. Quando sei andato in cucina a farti un panino ti è caduto un piatto. Due minuti dopo vedi entrare il tuo coinquilino in pigiama. Completa il tuo turno.

- *Hai visto che ore sono?*

- \_\_\_\_\_

- 2) Non hai ancora conosciuto un tuo nuovo vicino di casa che mette la musica rock ad alto volume fino a tardi. Una sera gli suoni alla porta. Cosa gli diresti?

- \_\_\_\_\_

- *Ah, mi dispiace, non pensavo di aver disturbato.*

- \_\_\_\_\_

- 3) Avevi un impegno in una zona periferica della città. Una volta finito hai deciso di fare un salto da un tuo vecchio amico per salutarlo. Ti prega di entrare e di prendere un tè. Cosa risponderesti?

- \_\_\_\_\_

- 4) Dopo aver finito l'università fai uno stage in una grande azienda di consulenza. Il lavoro corrisponde alle tue aspettative e ti piacerebbe rimanere in questa azienda. Quando finisci il periodo di stage la segretaria ti riferisce che il manager delle risorse umane ti aspetta nel suo studio. Durante la conversazione esprime la sua stima per il tuo lavoro e ti offre un contratto. Che cosa diresti?

- \_\_\_\_\_

5) Hai preso un autobus per arrivare in centro dall'aeroporto. Hai una valigia e uno zaino sulle spalle. Quando cerchi di prendere un posto urti un signore in giacca e cravatta quindi gli cade il cellulare per terra. Che cosa diresti?

- \_\_\_\_\_

6) Ad un corso universitario il professore ha assegnato un lavoro di gruppo a te e ad un altro studente. Per fare il compito insieme vi siete messi d'accordo per un appuntamento durante la settimana. Arrivi con mezz'ora di ritardo. Completa il tuo turno.

- *Ti aspetto già da un pò.*

- \_\_\_\_\_

7) Hai saltato una lezione importante e adesso hai bisogno degli appunti. Non hai ancora conosciuto personalmente nessuno che frequenti le lezioni di questo professore. Ti sembra di aver visto un paio di volte uno studente che adesso noti in aula. Che cosa gli diresti?

- \_\_\_\_\_

8) Stai cercando un lavoro per la stagione estiva. Su internet vedi un annuncio che ti ispira, si tratta di un lavoro di cameriere part-time in un bar. Vorresti avere le ulteriori informazioni e chiami il numero indicato. Che cosa diresti all'impiegato/a chi ti ha risposto?

- \_\_\_\_\_

9) Sei sul treno. Hai messo la tua valigia sul portabagaglio. Quando il treno parte, la valigia cade giù e colpisce un passeggero seduto. Che cosa diresti?

- \_\_\_\_\_

10) Prima della chiusura natalizia il tuo capo organizza un aperitivo. Si svolge una conversazione tra te e lui. Completa il tuo turno.

- *Oggi Lei è molto elegante!*

- \_\_\_\_\_

11) Ad una cena dagli amici incontri un vecchio conoscente. A tavola si parla. Completa il tuo turno.

- *Ascolta non mi ricordavo che fossi così magra!*

- \_\_\_\_\_

12) Hai preso in prestito un libro da un professore che questo semestre tiene un corso obbligatorio. Ti aveva chiesto di renderglielo oggi ma te ne sei completamente dimenticato. Che cosa diresti al professore?

- \_\_\_\_\_

13) Di solito per tornare a casa prendi l'autobus. Stasera quando esci dall'università vedi alcuni ragazzi che vivono in un condominio accanto. Stanno per partire in una macchina. Che cosa gli diresti per avere un passaggio?

- \_\_\_\_\_

14) Il tuo relatore ha messo la data di scadenza per la consegna della tesi alla prossima settimana. Hai avuto diversi imprevisti e non riesci a rispettare i termini. Che cosa gli diresti?

- \_\_\_\_\_

15) Hai dato in prestito una tua giacca ad un tuo amico. Quando te la restituisce, ti accorgi di una macchia nera su una manica. Cosa diresti al tuo amico?

- \_\_\_\_\_

- *Scusami, non so veramente com'è successo.*

- \_\_\_\_\_

16) Abiti con il tuo fidanzato/a in un appartamento. Venerdì mattina arriva sua madre per passare a casa vostra un fine settimana. Volevate pulire a fondo la casa insieme ma purtroppo la settimana è stata molto impegnativa e non ce l'avete fatta in tempo. Venerdì sera torni a casa e la trovi in gran ordine. Che cosa diresti alla madre del tuo fidanzato/a?

- \_\_\_\_\_

17) Oggi è il tuo compleanno e fai un aperitivo con alcuni dei tuoi amici. Un tuo amico ti porta un regalo. Apri la confezione e vedi una maglietta carina. Che cosa diresti?

- \_\_\_\_\_

18) Ieri sera non eri a casa quando il tuo coinquilino ha fatto una cena con degli amici. Avevano fatto tardi e la mattina hai trovato la cucina piuttosto sporca. Dopo mezz'ora si alza il tuo coinquilino. Cosa gli diresti?

- \_\_\_\_\_

19) Il parcheggio del supermercato è pieno. Dopo aver girato per un pò finalmente trovi un posto che si sta liberando, ma vedi che un'altra macchina lo prende. Cosa diresti al guidatore della macchina?

- \_\_\_\_\_  
- *Mi dispiace, ma sono arrivato prima di Lei.*  
- \_\_\_\_\_

20) Sei in un aeroporto e ti dirigi verso la sala d'attesa con due valigie pesanti. Una persona ti offre aiuto nel trasportarle. Cosa risponderesti?

- \_\_\_\_\_

21) Siete in giro con gli amici e chiacchierate tra di voi. Uno si rivolge a te. Completa il tuo turno.

- *Questa giacca ti sta proprio bene!*  
- \_\_\_\_\_

22) Per poter partecipare ad un concorso per la borsa di studio bisogna avere un certificato degli esami sostenuti. Nonostante sia passata una settimana dall'ultimo esame il tuo professore non l'ha ancora verbalizzato. Siccome il bando scade domani vai al ricevimento dal tuo professore. Che cosa diresti al ricevimento?

- \_\_\_\_\_  
- *Deve capire, in questo periodo ho tante cose da fare.*  
- \_\_\_\_\_

23) Esci dall'università quando comincia a piovere. Dovresti arrivare fino alla fermata dell'autobus senza ombrello. A questo punto vedi che uno dei tuoi professori passa vicino e ti offre un passaggio. Cosa risponderesti?

- \_\_\_\_\_

24) Hai comprato una macchina fotografica ad un grosso centro commerciale. La porti in vacanza quando capisce che non si accende più. Al ritorno dalle vacanze la porti al negozio per fare un reclamo. Che cosa diresti all'impiegato/a?

- \_\_\_\_\_  
- *Come mai ha smesso di funzionare?*  
- \_\_\_\_\_

25) Un tuo amico ti porta alla cena a casa dai suoi amici che non conosci. Durante la cena ti sei trovato bene, la padrona di casa aveva cucinato piatti che erano buonissimi. Quando stai per

andare via, i padroni di casa ti accompagnano verso l'usita. Che cosa diresti sulla soglia della porta?

- \_\_\_\_\_

26) Sei sull'autobus. Un passeggero seduto vicino si rivolge a te. Completa il tuo turno.

- *Che bella borsa che hai!*

- \_\_\_\_\_

27) Stavi attraversando la strada in bici e non ti sei accorto di una macchina che lasciava il parcheggio. In confusione perdi l'equilibrio e cadi dalla bici. Il guidatore della macchina vuole portarti in ospedale. Cosa risponderesti?

- \_\_\_\_\_

28) Hai partecipato ad una conferenza. Uno dei professori dal pubblico si rivolge a te. Completa il tuo turno.

- *Ha fatto un lavoro straordinario, complimenti!*

- \_\_\_\_\_

29) Viene all'ufficio dove lavora tuo padre e lo aspetti nell'atrio. Dopo qualche minuto scende giù tuo padre assieme al suo capo che ti chiede se saresti disponibile per fare le ripetizioni di inglese per suo figlio. Cosa risponderesti?

- \_\_\_\_\_

30) Sei alla stazione dei treni. Vorresti prendere un caffè al distributore automatico, ma ti accorgi di non avere le monete. Una persona in fila dietro di te ti porge un euro mancante. Che cosa diresti?

- \_\_\_\_\_

## Questionario (RU)

Заполните необходимую информацию о себе:

1. Возраст
2. Пол
3. Место рождения
4. Гражданство
5. Родной(ые) язык(и) (пожалуйста, укажите все языки, которыми Вы свободно владеете с детства).

Представьте себя в описанных ниже ситуациях. Напишите все, что считаете нужным и логичным сказать в незаполненных репликах.

- 1) Воскресный вечер ты провел со своими друзьями. Ты вернулся домой поздно и направился на кухню приготовить себе бутерброд. Там у тебя из рук случайно выпала тарелка. Через пару минут на кухне появляется твой сосед в пижаме. Заполни свою реплику.

-

- \_\_\_\_\_  
*Ты в курсе, который час?*

-

- 2) Ты еще не познакомился со своим новым соседом, который каждый день громко слушает рок-музыку допоздна. Однажды вечером ты звонишь ему в дверь. Что ты ему хочешь сказать? Заполни реплики.

-

- \_\_\_\_\_  
*Ой, извините, я не думал, что кому-то мешаю.*

-

- 3) По одному делу тебе нужно было поехать на окраину города. Когда ты освободился, ты решаешь зайти на минутку к одному своему старому другу. На пороге он предлагает тебе зайти в дом и выпить чаю. Что бы ты ему ответил?

-

- 4) После окончания университета ты проходишь стажировку в консалтинговой компании. Работа соответствует твоим ожиданиям и тебе хотелось бы остаться в этой компании. Когда заканчивается период стажировки, секретарь сообщает тебе, что менеджер по персоналу вызывает тебя к себе. Во время вашего разговора он высоко отзывается о проделанной тобой работе и предлагает тебе бессрочный трудовой договор. Что бы ты ему ответил?

-

5) Ты сел на автобус, который едет из аэропорта в центр города. В руке у тебя чемодан, на спине рюкзак. Когда ты пытаешься занять сидячее место, ты случайно задеваешь мужчину в костюме, и у него падает на пол телефон. Что бы ты сказал в этой ситуации?

- \_\_\_\_\_

6) На одном из занятий в университете преподаватель поручил групповое задание тебе и еще одному студенту. Чтобы сделать его вместе, вы договорились встретиться на неделе. Ты приходишь к нему на встречу с получасовым опозданием. Заполни свою реплику.

- *Я жду тебя уже целый час.*

- \_\_\_\_\_

7) Ты пропустил одну важную лекцию в университете и тебе нужны конспекты. Ты еще не познакомился лично ни с кем из студентов, посещающих вместе с тобой лекции этого преподавателя. Тебе кажется, что пару раз ты видел одного студента, которого сейчас замечаешь в аудитории. Что бы ты ему сказал?

- \_\_\_\_\_

8) Ты ищешь себе работу на лето. В интернете находишь объявление о вакансии официанта на неполный рабочий день. Такая работа тебе подходит, и ты звонишь по указанному номеру, чтобы выяснить все детали. Что бы ты сказал, когда тебе ответят на другом конце провода?

- \_\_\_\_\_

9) Ты сел в электричку и положил свой чемодан на верхнюю полку для багажа. Когда поезд тронулся, твой чемодан упал и угодил на сидящего рядом пассажира. Что бы ты сказал в этой ситуации?

- \_\_\_\_\_

10) Перед уходом на новогодние праздники твой начальник организует корпоратив. На мероприятии вы беседуете. Заполни свою реплику.

- *Сегодня Вы очень элегантны/хорошо выглядите!*

- \_\_\_\_\_

11) На ужине с друзьями ты встречаешь старого знакомого. За столом происходит разговор. Заполни свою реплику.

- *Послушай, я и не помню, чтобы ты была такая худая!*

- \_\_\_\_\_



12) Ты взял себе на дом книгу одного твоего преподавателя. Он попросил тебя вернуть ее сегодня, но ты совершенно об этом забыл. Что бы ты сказал ему при встрече?

-

---

13) Домой обычно ты едешь на автобусе. Сегодня вечером при выходе из университета ты замечаешь нескольких ребят, которые живут в соседнем подъезде. Они собираются садиться в машину. Что бы ты им сказал?

-

---

14) Твой научный руководитель определил срок сдачи диплома на следующей неделе. У тебя неожиданно появились другие важные дела, поэтому ты понимаешь, что не сможешь уложиться в срок. Что бы ты сказал своему руководителю?

-

---

15) Ты одолжил другу свою куртку. Когда он тебе ее возвращает, ты замечаешь на рукаве черное пятно. Как бы ты отреагировал? Заполни реплики.

-

---

- *Извини, но я, правда, не знаю, как это произошло.*

-

---

16) Ты снимаешь квартиру со своим парнем/девушкой. В пятницу утром приезжает его/ее мать на выходные. Вы хотели провести генеральную уборку дома, но, к сожалению, выдалась очень напряженная неделя и вы ничего не успели. В пятницу вечером ты приходишь домой и видишь, что в квартире чисто и убрано. Что бы ты сказал матери своего парня/девушки?

-

---

17) Сегодня твой день рождения и ты справляешь его с друзьями в кафе. Один из них приносит тебе подарок. Ты раскрываешь упаковку и видишь симпатичный свитер. Что бы ты сказал другу?

-

---

18) Вчера вечером тебя не было дома, пока у твоего соседа по квартире были гости. Они засиделись допоздна, и сегодня утром на кухне было очень грязно. Спустя полчаса просыпается твой сосед. Что бы ты ему сказал?

-

---

19) Парковка у супермаркета почти заполнена. В надежде найти свободное место ты едешь по парковке и, наконец, замечаешь, что одна из машин собирается уезжать. В это время другая машина, которую ты раньше не видел, занимает освободившееся место. Что бы ты сказал водителю этой машины? Заполни реплики.

- \_\_\_\_\_  
- *Нет, извините, но я приехал раньше, чем Вы.*  
- \_\_\_\_\_

20) В аэропорту ты направляешься к залу ожидания с двумя тяжелыми сумками. Один человек предлагает тебе помочь их донести. Что бы ты ему ответил?

- \_\_\_\_\_

21) Ты гуляешь с друзьями. Один из них разговаривает с тобой. Заполни свою реплику.

- *Эта куртка тебе очень идет!*  
- \_\_\_\_\_

22) Чтобы подать заявку на стипендию необходимо иметь справку о сдаче экзаменов. После последнего экзамена прошла уже неделя, но твой преподаватель так и не поставил оценку в зачетку. Так как подача заявок заканчивается завтра, в приемные часы ты идешь к этому преподавателю. Что бы ты ему сказал? Заполни реплики.

- \_\_\_\_\_  
- *Но вы ведь понимаете, что у меня были и другие дела.*  
- \_\_\_\_\_

23) Когда ты выходишь из университета, начинается дождь. У тебя нет зонта, и тебе нужно дойти до автобусной остановки. В этот момент один из твоих преподавателей останавливается перед выходом и предлагает тебе сесть к нему в машину. Что бы ты ответил?

- \_\_\_\_\_

24) Ты купил фотоаппарат в большом торговом центре. Ты берешь его с собой в отпуск, где понимаешь, что он больше не включается. По возвращении из отпуска ты идешь в магазин, чтобы оформить жалобу. Что бы ты сказал продавцу/продавщице в магазине? Заполни реплики.

- \_\_\_\_\_  
- *А почему он перестал работать?*  
- \_\_\_\_\_

25) Один твой друг ведет тебя на ужин к друзьям, с которыми ты еще не знаком. Вечер прошел очень хорошо, благодаря стараниям хозяйки ужин был очень вкусный. Ты

собираешься уходить, а хозяева провожают тебя до порога. Что бы ты сказал на прощание?

- \_\_\_\_\_

26) Ты в автобусе. Сидящий рядом пассажир обращается к тебе. Заполни свою реплику.

- *Какая у тебя сумка красивая!*

- \_\_\_\_\_

27) Ты ехал на велосипеде по улице и не заметил, как одна машина справа выезжала со стоянки. Ты испугался столкновения и, потеряв равновесие, упал с велосипеда. Водитель этой машины хочет отвести тебя в больницу. Что бы ты ему ответил?

- \_\_\_\_\_

28) Ты выступил на одной конференции с докладом. Преподаватель из зала обращается к тебе. Заполни свою реплику.

- *Ты выполнил отличную работу, молодец!*

- \_\_\_\_\_

29) Ты приходишь в офис к своему отцу и ждешь его в холле. Через несколько минут спускается твой отец в сопровождении своего начальника, который просит тебя позаниматься английским языком со своим сыном. Что бы ты ему ответил?

- \_\_\_\_\_

30) Ты на вокзале и хочешь взять себе кофе из автомата, но замечаешь, что у тебя нет монет. Один человек из очереди сзади тебя протягивает тебе недостающее евро. Что бы ему сказал?

- \_\_\_\_\_

## Appendice 2. Schede dei parlanti

Tabella 23. Dati sugli informatori non nativi

Sigla del nome	Età	se s s o	Madre lingua	Luogo di nascita	Livello d'italiano attestato/corsi frequentati	Posto di studio/lavoro	Motivo e data di trasferimento
V.K.	22	F	rusa	Stavropol' (Russia)	B1 di CELI (2011)	iscritta alla laurea triennale in Statistica per l'Economia e l'Impresa all'Università di Padova, 2° anno	arrivata per motivi di studio nel 2014
A.K.	31	F	rusa	Ufa (Russia)	C1 rilasciato dal CLA di Padova (2015)	iscritta alla laurea in Lingue e Culture Moderne all'Università di Padova, fuori corso	arrivata per motivi familiari nel 2013, convive con un italiano veneto
T.Ch.	26	F	rusa, bielorusa, polacca	Slonim (Bielorussia)	B2 rilasciato dal CLA di Padova (2014)	iscritta all'Università di Varsavia al corso di Musicologia	arrivata per il periodo di Erasmus di 6 mesi nell'AA 2015/2016
K.P.	24	F	rusa	Perm' (Russia)	B2 rilasciato dal CLA (2014)	iscritta alla laurea triennale in Lingue e Culture Moderne all'Università di Padova, 2° anno, fa la fotografa part-time.	arrivata nel 2014 per provare a vivere all'estero e a cercare se stessa
V.A.	22	F	rusa	Russia	C1 rilasciato dal CLA (2012)	iscritta alla laurea triennale in Lingue e Mediazione Culturale all'Università di Padova, 3°anno	arrivata per motivi di studio nel 2011
D.K.	21	F	rusa	Yaroslavl' (Russia)	frequenta il corso di	iscritta all'Università Statale di Mosca alla laurea specialistica in	arrivata per il periodo di Erasmus di 6 mesi nell'AA

					livello C1 al CLA	Giornalismo	2015/2016
E.S.	32	F	russe	Samara (Russia)	frequenta il corso di livello B1 al CLA	ricercatrice in cardiologia	arrivata per il periodo di post-dottorato nell'AA 2015/2016
A. B.	30	F	russe	Russia	ha frequentato il corso dell'italiano per stranieri in Russia	iscritta alla laurea triennale in Lingue e Mediazione Culturale all'Università di Padova, 1° anno	arrivata nel 2015 per un periodo incerto per passare un po' di tempo all'estero
D.T.	32	M	russe	Voronež (Russia)	frequenta il corso di livello B1 al CLA	ricercatore in fisica sperimentale	arrivato per il periodo di post-dottorato nell'AA 2015/2016
J. S.	23	F	russe	Mosca	ha studiato l'italiano all'Università Statale di San Pietroburgo alla laurea triennale in Storia d'Arte	iscritta alla laurea triennale in Discipline della Arti, della Musica e dello Spettacolo, 1° anno	arrivata per motivi di studio nel 2015, la vincitrice della borsa Erasmus all'Università di Bologna, AA. 2012/2013

Tabella 24. Dati sulle studentesse della fase sperimentale

Sigla del nome	Età	Sesso	Madrelingua	Luogo di nascita	Livello d'italiano attestato	Posto di studio/lavoro	Formazione	Motivi e data di trasferimento
V.	24	F	russo	San Pietroburgo	B1 rilasciato dalla Scuola Dante Alighieri (Rovigo)	animatore nei villaggi turistici nel periodo estivo, casalinga	laurea specialistica	arrivata nel 2015 per motivi familiari
A.	24	F	russo	Kazan'	B1 rilasciato dalla Scuola Dante Alighieri (Rovigo)	insegnante di spagnolo	laurea specialistica in scienze politiche	arrivata nel 2016 per motivi familiari

Tabella 25. Dati sugli informatori italiani

Sigla del nome	Età	Sesso	Madrelingua	Luogo di nascita	Posto di studio/lavoro	Note
A.V.	25	F	italiana	Fermo	laurea specialistica in Medicina e Chirurgia	originaria delle Marche, vive a Padova dal 2010
P.D.	25	F	italiana	Padova	commessa	diplomata al liceo artistico
A.T.	27	F	italiana	Padova	operatore al centro estetico	diplomata al liceo artistico
A.P.	26	F	Italiana, dialetto	Treviso	dottoranda in	

			veneto		Italianistica	
P.S.	26	M	italiana	Rovigo	export manager	laureato in Economia
M.N.	27	F	Italiana, francese	Aosta	traduttrice freelance	laureata in Letterature Moderne, Comparate e Postcoloniali all'Università di Bologna, dal 2011 abita a Torino
C.R.	30	F	italiana	Padova	dottoranda in Slavistica	
F.C.	20	F	italiana	Padova	laurea triennale in Scienze Politiche	
A.F.	26	F	italiana	Venezia	dottoranda in Slavistica	
B.M.	21	F	italiana	Trento	laurea triennale in Fisica	

Tabella 26. Dati sugli informatori russi

Sigla del nome	Età	Sesso	Madrelingua	Luogo di nascita	Posto di studio/lavoro	Note
K.S.	26	F	russe	Kaliningrad	traduttrice	laureata in Linguistica
O.S.	26	F	russe	Kaliningrad	contabile	laureata in Economia delle Imprese
N.S.	26	F	russe	Severomorsk	segretaria	laureata in Linguistica
A.L.	26	F	russe	Riga (Lettonia)	cantante	laureata in Linguistica
V.G.	27	F	russe	Niznij Taghil	manager	laureata in Economia
I.E.	26	F	russe	Semipalatinsk	dottoranda in Scienze Politiche	
R.G.	26	F	russe	Kaliningrad	impiegata	laureata in Linguistica
M.S.	25	F	russe	Bajkonur	insegnante di inglese	
K.Z.	26	F	russe	Magdeburg	impiegata	laureata in Linguistica
K.V.	27	F	russe	Kaliningrad	impiegata	laureata in Linguistica

### Appendice 3. Risposte dei parlanti non nativi

#### Risposte dei parlanti non nativi

Tabella 27. Richieste

situazione	V.K. (a)	A.K. (b)	T. Ch. (c)	K.P. (d)	V. A. (e)
APPUNTI (1)	Scusami! Frequentiamo lo stessi lezioni di prof. X. Puoi aiutarmi con una cosa?	Ciao. Puoi aiutarmi? Ho mancato una lezione di questo prof. Sara grande problema se ti chiedo di darmi degli appunti? Poi possiamo incontrarci per un caffè.	Posso chiederti a prendere gli appunti? Ero malata e non avevo la possibilità di andare a lezione.	Ciao, posso di chiedere degli appunti della lezione precedente, sono stata ammalata e non sono riuscita a venire. Se a te non dispiace. Forse anche io ti posso aiutare in qualche maniera.	Ciao! Per caso c'eri a lezione ieri? Purtroppo non potevo venire... E' un problema se ti chiedo di passarmi gli appunti?
PASSAGGI O (2)	Ragazzi! Visto che siamo vicini! Possiamo andare in macchina insieme?	Ragazzi! Buona sera! C'è un posto libero nella macchina anche per me? Potete darmi una mano e portarmi a casa che è	Ciao, ragazzi! Avete un posto libero per me?	Ragazzi, se non vi da fastidio potrei tornare a casa con voi oggi?	Scusate ragazzi, sono la vostra vicina di casa, ci siamo visti un paio di volte, potreste darmi un passaggio se state tornando a



		vicina alla mia. Sta piovendo tanto adesso.			casa?
ANNUNCIO (3)	Buongiorno, chiamo a chiedere informazione su annuncio.	Ottimo! Sono pronto per iniziare domani! Grazie mille! Buona giornata! Domani ci sarò alle 7.	Buongiorno! Ho visto il vostro annuncio sul Internet e vorrei chiederla se lo anche già attuale?	Buongiorno, ho trovato il suo annuncio di lavoro come cameriere part-time. Vorrei chiedere qualche informazione.	Buongiorno, sarei interessata alla sua offerta di lavoro, potrebbe darmi più informazioni a riguardo?
CUCINA (4)	Ti prego pulire la cucina. Non posso far la colazione, così sporco.	Quando inizierai a pulire la cucina? Se vuoi ti aiuto.	Scusami ma per la prossima volta ti chiedo di pulire dopo i tuoi ospiti. Va bene?	Non divertito ieri?	Ti ricordi che devi pulire il disastro che hai lasciato qui ieri sera! Buongiorno ....
SCADENZA (5)	Sicuramente non finirò la tesi per settimana prossima. Possiamo spostare la data?	Relatore, mi scusi. Si può spostare la data della tesi? Ho alcuni problemi gravi!	Mi dispiace ma non posso fare tutto per la settimana prossima. Vorrei chiederla se è possibile di trovare un'altra data di scadenza?	Possiamo spostare la data consegna della tesi per un po'?	Possiamo posticipare la data? Non sono riuscita a finire in tempo, mi manca l'ultimo capitolo.

Situazione	D. K. (f)	E. S. (g)	A.B. (h)	D.T. (i)	J.S. (j)
APPUNTI (1)	Ciao! Scusami, non frequenti le lezioni di prof. X? Potresti aiutarmi?	Ciao, sono Elena. Posso chiederti un favore?	Ciao! Potresti darmi gli appunti, per favore?	Mi sembra stia frequentand o le lezioni di Professore Nome.	Ciao, scusa, anche tu fai il corso “”? Mi potresti dare gli appunti dell’ultima lezione? Certamente è una cosa reciproca...
PASSAGGI O (2)	Ciao ragazzi! Come state?	Ciao, mi chiamo Elena, abitiamo più vicino. Posso partire nella stessa macchina con voi?	Ciao, ragazzi! Potrei andare a casa con voi, per favore?	Mi potete portare a casa?	Ciao, anche voi andate in centro? Potreste per favore darmi un passaggio?
ANNUNCIO (3)	Buongiorno, vorrei fare qualche domanda sul lavoro di cameriere part-time che ho visto in un annuncio su Internet.	Buongiorno, mi chiamo Elena, sono molto interessata del lavoro da cameriere part-time, ma volevo sapere tutti i dettagli.	Buongiorno , signora! Vorrei sapere le ulteriori informazio ni sul vostro lavoro di cameriere part-time.	Buongiorno , ho visto il suo annuncio di un lavoro ... nel sito... Il posto è ancora aperto?	Salve, chiamo per l’annuncio.

CUCINA (4)	Ciao! Come mai non avete pulito la cucina?	Guarda, che schiffo! Dobbiamo fare pulizia subito!	Potresti pulire la cucina, per favore?	Cose ha festeggiato ieri?	Scusa, ma potresti mettere in ordine la cucina?
SCADENZA (5)	Mi scusi, vorrei domandare se c'è la possibilità di cambiare i termini un pò?	Mi scusi, purtroppo non posso finire della mia tesi alla prossima settimana, perchè mi sposo domani. Posso preparare la tesi prima di (dicembre)?	Mi scusi, professore, non riesco a fare in tempo..	Mi dispiace. Me ne frego per niente la consegna.	Prof, mi scusi, c'è qualche possibilità di consegnare la tesi una settimana dopo?

Tabella 28. Proteste. Primo turno

situazione	V.K. (a)	A.K. (b)	T.Ch. (c)	K.P. (d)	V.A. (e)
MUSICA (1)	Scusi, può spegnere la musica, non posso dormire.	Ciao! Sono il tuo vicino. Posso chiederti di abbassare la tua musica dopo le 23?	Ciao! Sono Tatiana la tua vicina. Scusami ma puoi ascoltare la musica con volume non così alto?	Scusa, ma la tua musica mi disturba a volte. Potresti metterla più bassa?	Potresti abbassare il volume per cortesia?
PARCHEG	Scusi,	E' il mio	Mi scusi	Ehi! Stavo	Ma non mi

GIO (2)	voglio lasciare la macchina qui!	posto!	ma io ospetavo per il questo posto!	aspettando questo posto.	ha visto che stavo aspettando?
MACCHIA (3)	Che cose è successo con la giacca, c'e una macchia nera?	Non è la prima volta che tu mi restituiscce il mio vestito sporcato.	Scusami, ma qui c'e una macchia. Che cosa è?	Daiiiii, ma cosa è?	Ma non c'era questa macchia prima...
CERTIFICATO (4)	Posso sapere il mio voto di esame?	Sarebbe così gentile di aiutarmi? (poi spiego la mia situazione)	Mi scusi ho una cosa molto importante. Aspetto per il voto. Domani devo spedire i miei documenti per la borsa di studio.	Scusi, ma lei potrebbe registrare il voto per l'esame?	Scusi prof, potrebbe registrarmi l'esame che ho sostenuto l'altro giorno, altrimenti non posso fare la domanda per la borsa di studio.
RECLAMO (5)	Buongiorno ! La mia macchina fotografica è rotta!	Non sono riuscita ad usare la mia macchina di foto nuova perchè non funzionava.	Mi scusi, ho comprato una macchina fotografica nel vostro negozio e non si accende più.	La camera che ho comprato da voi una settimana fa non funziona. Lei potrebbe guardare cosa non va?	L'ho presa apposta per fare le foto in vacanza, ma non ha funzionato dal primo giorno...
situazione	D.K. (f)	E.S. (g)	A.B. (h)	D.T. (i)	J. S. (j)

MUSICA (1)	Ciao, scusami, potresti mettere la tua musica ad volume più basso?	Scusami, potresti diminuire la musica?	Ciao! Scusa, ma la tua musica ha il volume molto alto...	Buonasera, volevo chiedervi di baissare la musica perchè non riesco ni vedere la Tv ni parlare via skype.	Ciao, potresti abassare un po' il volume?
PARCHEGGIO (2)	Mi scusi, ma questo posto è mio!	Volevo prendere questo posto io.	Buongiorno ! Mi scusi, Signo re! Potrei avere quel posto?	Prego prego, prendalo!	Scusi, sono qua da cercar un posto da un mezz'ora, Lei mi può cedere i posto?
MACCHIA (3)	Scusami, ma che cosa hai fatto con la mia giacca?	Oh, guarda, hai visto questo?	Cosa è?	Che cos'è? Bugiardo!	Guarda, questa macchia, prima non c'era
CERTIFICATO (4)	Mi scusi, prof., ma Le ho chiesto di verbalizzar e il mio voto...	Mi scusi, volevo chiederLei se potevi guardare alla mia tesi?	Buongiorno , professore! Mi scusi, potrei avere il risultato del mio esame, per favore?	Mi scusi, purtroppo non ho ancora ricevuto un certificato.	Professore, mi scusi, mi potrebbe per favore verbalizzar e il voto?
RECLAMO (5)	Buongiorno ! Questa macchina che ho	Purtroppo questa macchina fotografica	Buongiorno ,Signore! Mi scusi, ma la mia	La macchina fotografica che ho	Salve, la macchina non funziona

	comprato qui non funziona.	non si accende.	macchina fotografica non funziona piu`.	comprato qui 10 giorni fa ne funzione più.	
--	----------------------------	-----------------	-----------------------------------------	--------------------------------------------	--

Tabella 29. Proteste. Secondo turno

situazione	V.K. (a)	A.K. (b)	T.Ch. (c)	K.P. (d)	V.A. (e)
<i>Ah, mi dispiace, non pensavo di aver disturbato.</i>					
MUSICA (1)	Grazie.	Sì, purtroppo è così! Mi alzo presto tutte le mattine e perciò vado a dormire alle 23.	Solo un pò :) Devo studiare e non posso concentrare .	Tranquillo.	Eh guarda che c'è altra gente che abita qui... Grazie.
<i>Mi dispiace, ma sono arrivato/a prima di Lei.</i>					
PARCHEGGIO (2)	Non è vero, cerco il posto da 30 minuti.	No! Sono arrivato il primo! Non è giusto che lei è così furto delle piccole cose!	Hmm, va bene ma questo non è molto gentile! Buona giornata!	Non direi.	Inutile che faccia il furbo, sa benissimo che c'era prima io, mi aveva visto!
<i>Scusami, non so veramente com'è successo.</i>					
MACCHIA (3)	Niente, ma può stare più attento con i miei	Va bene, ma, mio caro, è stata l'ultima volta	Non preoccupi, lo pulo alla lavanderia.	Spero che la macchia vada via.	Eh, prova vedere se va via lavando la giacca...

	cose.	quando ti do i miei abiti. Mi dispiace...			
<i>Deve capire, in questo periodo ho tante cose da fare.</i>					
CERTIFICATO (4)	Ma io posso perdere la possibilità di partecipare ad un concorso per la borsa di studio.	Sì, certo, ho capito! Ma adesso lei sa mia situazione e la mia posizione stretta. Lo facciamo adesso?	Sì, capito ma posso chiederla di verbalizzar e il mio esame oggi?	Ma non posso partecipare ad concorso per la borsa di studio se Lei non registralo. E' molto importante per me. Lei potrebbe farlo oggi?	Eh, immagino, ma il bando scade domani, altrimenti non l'avrei disturbato.
<i>Come mai ha smesso di funzionare?</i>					
RECLAMO (5)	Non si accende. Mi può fare cambio?	Non lo so! Posso lasciarla per un tecnico? Ho ancora la garanzia e solo specialista può capire perchè non funziona più.	Non lo so. Non avevo usato.	Non lo so.	Eh questo vorrei che me lo dicesse lei...
situazione	D. K (f)	E. S. (g)	A.B. (h)	D.T. (i)	J. S. (j)
<i>Ah, mi dispiace, non pensavo di aver disturbato.</i>					

MUSICA (1)	Ok, va bene.	Niente. Ciao.	Non c'è problema	Figurati, invece se vuoi fare una festa un giorno, il sabato per esempio, potresti avvertirne affinché io sia andato via.	Sto studiando e non posso concentrarmi...Grazie!
<i>Mi dispiace, ma sono arrivato/a prima di Lei.</i>					
PARCHEGGIO (2)	Ma pensa! Io sono arrivata prima!	Non sono sicura di questo.	Certo, ha ragione! Sono d'accordo.	Certo, certo, prendilo!	Grazie! Vabbe
<i>Scusami, non so veramente com'è successo.</i>					
MACCHIA (3)	Ok, ma un'altra volta stai attento!	Va bene, stai tranquilla, cercherò di usare lavatrice.	Ok, non c'è problema.	Figurati. La giacca non mi piace. Volevo comprare altro.	Potresti portarla in lavanderia a secco?
<i>Deve capire, in questo periodo ho tante cose da fare.</i>					
CERTIFICATO (4)	Ma adesso non posso partecipare e al concorso per la borsa di	Sì, ho capito bene, ma il bando scade domani...	Certo, capisco!	Purtroppo il bando scade domani. Perché volevo Lei chiedere se sarebbe	Sì, certo, volevo partecipare ad un concorso per la borsa di studio e il bando



	studio!			possibile de farlo adesso.	scade domani...Percio' chiedo il Suo aiuto...
<i>Come mai ha smesso di funzionare?</i>					
RECLAMO (5)	Non lo so. Ne volevo chiedere a Lei!	Non lo so, semplice non posso accenderla.	Purtroppo, non lo so...	Non lo so. L'ho portato in vacanza sperando fare le phote del mare ma subito ho capito che di non accendeva più.	Non lo so ma vorrei capirlo

*Tabella 30. Scuse*

situazione	V.K. (a)	A.K (b)	T. Ch. (c)	K.P. (d)	V.A. (e)
RISVEGLI O (1)	Scusami. Non volevo disturbarti.	Mi spiace amico mio! Sono un pò ubriaco.	Sì, scusami, non volevo fare tante rumore.	No. Puoi dirmelo.	Sì, scusa, non volevo fare casino, mi è scivolato dalle mani...

CELLULARE (2)	Mi scusi tanto, il cellulare non è rotto?	Ups! Mi dispiace tantissimo! E' stata colpa mia. Pago certamente per il vostro telefono nuovo.	Ah, mi scusi!	Scusi. Mi dispiace.	Scusi, le ho fatto cadere il telefono, si è rotto?
RITARDO (3)	Scusami, aspettavo l'autobus da 20 minuti.	Avevo un grave problema! Scusami! Dopo lo studio ti offro un bel caffè.	Scusami ho preso il autobus e dovevo aspettare 20 minuti per un altro!	Scusa, non potevo venire più presto. Adesso facciamo tutto veloce.	Scusa, c'era un traffico allucinante!
VALIGIA (4)	Mi dispiace tanto, scusi.	Oh! Mi dispiace tanto! Cosa posso farvi per evitare la mia colpa? Offro un caffè? =)	Mi scusi! Tutto va bene? Mi dispiace tanto di questa situazione!	Oh, dio. Scusami. Sei a posto?	Oddio, scusami! Ti sei fatto male?
LIBRO (5)	Professore! Posso venire domani per portare il libro che ho prestato?	Professore! Ho dimenticato di portare il suo libro. Mi scusi! Mi dica per favore quando domani lei sarà libero per un incontro?	Mi scusi! Ho totalmente dimenticato di prendere il libro! Posso restituirgli il o domani?	Mi scuso tanto, ho dimenticato il libro a casa. E' possibile di tornarlo domani?	Buongiorno professore! Domani Le porto il libro che mi aveva prestato, purtroppo oggi non sono riuscita a portarglielo.

Situazione	D.K. (f)	E. S. (g)	A.B. (h)	D. T. (i)	J.S. (j)
RISVEGLIO (1)	Scusami, mi dispiace...	Scusami, non volevo disturbarti.	Si, scusami.	07. h 30	Ah, si, scusa, non affatto volevo disturbarti ....
CELLULARE (2)	Mi scusi, non volevo disturbarLa	Mi scusi per favore.	Mi scusi, signore!	Abbia attenzione, per favore!	Signore, mi scusi!
RITARDO (3)	Scusami, mi dispiace, ma ho avuto moltissime cose da fare e non sono riuscita a finire in tempo.	Scusami, oggi è un traffico davvero terribile.	Si, lo so, scusami!	Mi scusa, prendiamo qualcosa da bere prima?	Scusa (spiegherei la causa)
VALIGIA (4)	Mi scusi, mi dispiace molto! Potrei aiutarLa?	Mi scusi per favore, mi dispiace. Posso aiutarla?	Mi scusi, Signore!	Mi scusi. Questa è la colpa mia.	Mi scusi!
LIBRO (5)	Mi scusi, purtroppo oggi non posso restituirLa il suo libro... Potresti lo porta un giorno	Mi scusi, dire la verità ho dimenticato di prendere il libro completamente! Mi dispiace. Se vuole,	Mi scusi, professore!	Mi dispiace moltissimo. Ho assolutamente dimenticato. Tranquillo. Prendo il taxi per	Prof, mi scusi che non ho restituito il libro in tempo! Eccolo!

	durante la settimana?	posso andare a casa subito e prenderlo.		andare a casa mio, allora turno fra poco. Ha il vostro libro subito.	
--	-----------------------	-----------------------------------------	--	----------------------------------------------------------------------	--

Tabella 31. Risposte al complimento

situazione	V.K. (a)	A.K. (b)	T.Ch. (c)	K.P. (d)	V.A. (e)
BORSA (1)	Grazie, la mia borsa preferita.	Grazie! A me la piace tanto!	Ah, grazie mille! Molto gentile! E mi piace il Suo capello! Molto chick!	Piace un sacco anche a me. Grazie! :D	Grazie.
GIACCA (2)	Grazie, questa giacca è la mia preferita	Sono contento che l'ho comprata! Grazie!	Ah, grazie mille! L'ho comprata l'anno scorso.	Lo soooo. Ma grazie lo stesso. :D	Grazie, tiene anche caldo.
LODE (3)	Grazie, ho fatto gran lavoro e sono felice che lei è piaciuto!	Grazie, lei è troppo gentile! Ma veramente ce l'ho messa tutta!	Grazie mille! Ho lavorato tanto per il questo progetto e spero che tutto sia stato bene!	E' un onore partecipare. Grazie.	Grazie professore, è stato un onore lavorare con lei!
CAPO (4)	Grazie.	Grazie, capo! Lei è molto gentile! Ogni	Grazie mille, lei è troppo gentile!	Grazie! Lei è elegante come sempre però!	Grazie.

		tanto lei mi fa complimenti.			
FORMA FISICA (5)	Figurati! Sono sempre in forma.	Eh sì! Mi sono dimagrita perchè ho studiato tanto per un esame difficile e ogni tanto dimenticavo di mangiare.	Ma dai! Sono stata sempre così!	Ahahah la vita di uno studente è dura. E non ho visto la mia mamma da tanto. Lei coreggerebbe questo.	Ah.

situazione	D. K (f)	E.S. (g)	A.B. (h)	D.T. (i)	J.S. (j)
BORSA (1)	Davvero? Grazie.	Sì, grazie, anche a me la piace tantissimo!	Grazie mille!	Grazie! Dove vai?	Grazie!
GIACCA (2)	Davvero, dai, grazie!	Grazie mille, molto gentile.	Grazie mille!	Che buggiardo!	Grazie!
LODE (3)	Grazie, professore! Ce l'ho messa tutta a farlo!	Grazie per il suo aiuto! Questo sarebbe impossibile senza lei!	Grazie mille, professore!	Grazie. Ma abbiamo lavorato tutti non sarei riuscito mai senza aiuto delli miei colleghi!	Grazie mille professore! Sono felice di sentirlo!
CAPO (4)	Oh, grazie mille!	Grazie mille, molto gentile.	Grazie mille!	Grazie! Anche lei!	Grazie!

FORMA FISICA (5)	Ah ah bene dai! Tu scherzi?	Grazie, per me è un complimento :) )	Si, sono così magra.	La vita non è dolce oggi. A volte no ho niente da mangiare.	È a dieta mediterranea!
------------------	-----------------------------	--------------------------------------	----------------------	-------------------------------------------------------------	-------------------------

Tabella 32. Ringraziamenti e rifiuti

situazione	V.K (a)	A.K. (b)	T. Ch. (c)	K.P (d)	V. A. (e)
VALIGIA PESANTE (1)	No, grazie. Tutto a posto	Si, grazie! Molto gentile! Prenda questa per fare è la più leggera!	Grazie mille! E' molto gentile!	Grazie mille, ma penso di farcela. Grazie.	Grazie mille, gentilissimo/a!
PASSAGGIO (2)	Grazie. Lei è molto gentile.	Lei è molto gentile! Con piacere! Grazie! Posso aiutarle un caffè?	Grazie mille, molto gentile! Pensavo che devo stare alla università fino la pioggia. Ancora grazie tanto!	Grazie mille, ma infatti, mi piace la pioggia. Vado così. Grazie. Arrivederci !	Grazie prof., ma ho l'ombrello in borsa... Volevo camminare un pò sotto la pioggia, ci vediamo a lezione!
MACCHINETTA DA CAFFÈ (3)	No, grazie, vado in tabaccheria per fare un cambio.	Grazie mille! Non ho purtroppo le monette per darle dentro e	Grazie mille! Troppo gentile! Se signore aspetta un pò cambio	Sei stragente! Grazie per salvarmi!	La ringrazio tanto, ma vado a cambiare i 5 Euro che ho.

		offrire un caffè!	5 euro e restituirglielo !		
CONTRATTO (4)	Grazie, sono molto felice.	Grazie mille! Ho fatto il mio possibile! Sono contento di lavorare per la vostra azienda!	Grazie mille! Sono molto felice di continuare a lavorare presso la vostra azienda!	Sono contenta di continuare a lavorare nella vostra azienda. Grazie per questa opportunità. Sarei d'accordo.	Grazie, mi fa piacere che Lei abbia stima di me, non la deluderò!
TAZZA DI THÈ (5)	Non ho il tempo, scusa, forse la prossima volta.	Oh, sì! Con piacere! Da tanto tempo che non ci siamo visti!	Grazie mille! Molto gentile ma mi dispiace non ho ancora il tempo. Forse un'altra volta?	Volentieri, grazie	Sì dai, ho una mezz'ora libera.
RIPETIZIONI (6)	Volentieri, sono libera ogni sera!	Con piacere! Quando possiamo incontrarci? Vorrei capire il livello del suo figlio per organizzar mi bene per le lezioni.	Nessun problema! Ma posso fare le ripetizioni solo alla fine settimana.	Sì, mi piace l'idea. Volentieri.	Certo, volentieri, Le lascio il mio numero.
INCIDENTE (7)	Come mai non ha visto la mia	Sì, andiamo! Perché mi	No, grazie mille, tutto va bene!	No, sono a posto. Grazie. Mi	Non serve, non mi sono fatta

	biciuletta?	fa male veramente. Vorrei sapere se tutto bene con la mia gamba.	Devo andare all'università :)	arrangio.	niente, ho solo perso l'equilibrio.
situazione	D. K (f)	E. S. (g)	A.B. (h)	D.T. (i)	J. S. (j)
VALIGIA PESANTE (1)	Grazie mille per il suo aiuto!	Grazie, molto gentile.	Grazie mille!	*C'è il bomba dentro! Sbrigati!	Grazie mille! Lei è molto gentile.
PASSAGGIO (2)	Grazie mille, professore!	Grazie, professore, molto gentile!	Grazie mille!	Grazie mille. Ma sto aspettando una amica.	Grazie mille prof, molto gentile! Ma sono quasi arrivata alla fermata!
MACCHINA (3)	Grazie mille! Se per Lei andrebbe bene, posso prenderlo?	No, no, grazie, prenderò un caffè nel bar.	Grazie mille!	Grazie è molto gentile.	Grazie mille signore, molto gentile, per o meglio che vada ad un bar e paghi con la carta.
CONTRATTO (4)	Grazie! Cercherò di fare i miei sforzi per lavorare bene.	Grazie mille. Posso pensare di questo un pò? Il lavoro mi piace molto ma devo parlare con	Certo, sono d'accordo	Grazie! Sarei felice di aggiungere la vostra azienda.	Sono felice di essere utile alla azienda. Grazie per la stima e la possibilità.



		la mia famiglia primo.			
TAZZA DI THÈ (5)	Volentieri!	Grazie. Con piacere.	Grazie, con piacere!	Certo! Per me sarebbe piacere!	Scusa, possiamo incontrarci l'altra volta? Ho una cosa urgente da fare e purtroppo devo andarmene.
RIPETIZIONI (6)	Mi scusi, ma non sono sicura di avere il tempo... Potrei scrivere una mail tra qualche giorno?	Certo, possiamo parlare di questo.	Certo, posso aiutare.	Certo! Mi farebbe piacere!	Sì, volentieri
INCIDENTE (7)	Grazie, purtroppo non sono riuscita ad essere attenta.	No, grazie, io sto bene.	Grazie mille, ma sto bene!	Smettiti! Smettiti! Sto morendo!	Ah, no grazie, non c'è niente di grave

situazione	V.K. (a)	A.K. (b)	T.Ch. (c)	K.P. (d)	V.A. (e)
PULIZIA (8)	Grazie mille per pulire la casa! Ma dovete riposare, Lei è un	Sa (lusingatore), che noi avevamo quello grave problema e	Mi scusi che non abbiamo fatto la pulizia prima della sua visita.	Ma lei non doveva. Mi sento in colpa. Scusi che non abbiamo	Ma ha pulito lei la casa signora?

	ospite.	non siamo veramente riusciti a pulirla! Mi sento imbarazzato che lei ha fatto questo lavoro! Andiamo a bere un caffè?	Grazie mille per il suo aiuto. Molto gentile!	fatto noi, non avevamo tempo. Ma grazie.	
REGALO (9)	Così carina, mi piace tantissimo.	Grazie! A me la piace tanto!	Grazie mille! Che bella maglietta!	Wow! Che bella! Grazie!	Oddio che bella, grazie! Mi serviva proprio una maglietta così! Grazie!
CENA (10)	La cena era buonissima, siete cuochi fantastici.	Avevo un grande piacere di conoscervi! Grazie la vostra attenzione, gentilezza, ecc. Spero di vedervi presto e salvare la nostra nuova amicizia.	Grazie mille per la cena meravigliosa! Il cibo è stato buonissimo! Grazie ancora! Buona notte! E a dopo!	Grazie mille per la serata. E' stato piacere.	Grazie ancora per l'invito, hai fatto una cena meravigliosa, era tutto buonissimo!
situazione	D.K. (f)	E. S. (g)	A.B. (h)	D.T. (i)	J. S. (j)
PULIZIA	Grazie	Che bello,	Grazie	Benvenuta	Mi

(8)	mille! Purtroppo noi non siamo così bravi come lei.	grazie mille, non doveva fare questo!	mille!	in Padova!	dispiace, tutta la settimana eravamo molto impegnati, non potevamo trovare il tempo...
REGALO (9)	Oh, che bella! Grazie mille caro/cara!	Che carina! Grazie mille! Molto gentile!	Che bel regalo, ti ringrazio tanto!	Wow! Fantastica! Molto marrone. Lo metto subito!	Grazie mille! Mi fa tanto piacere!
CENA (10)	Grazie mille! Piacere conoscervi. La cena è stata bellissima.	Grazie mille, la cena era buonissima!	Grazie mille per la cena, i piatti erano buonissimi!	Che cosa ne dici se ti invito da mangiare fuore una serata la settimana prossima?	Grazie mille per questa splendida serata! I piatti erano buonissimi! Complementi!

## Appendice 4. Risposte dei parlanti italiani

### 1) Richieste

#### “APPUNTI” (situazione 1)

- Ciao! Potrei chiedere sfacciatamente un favore piccolo piccolo?
- Ciao! Piacere sono Anna. Tu frequenti le lezioni del professor X vero? So che l'altra volta a lezione ha spiegato cose fondamentali, ma io purtroppo non sono potuta venire. Non è che tu potresti prestarmi i tuoi appunti? Te ne sarei veramente grata.
- Ciao scusami se sono indiscreta, volevo chiederti se per caso mi prestavi i tuoi appunti della lezione che ho perso!
- Ciao! Scusa se ti disturbo, ho visto che segui questo corso anche tu, non è che hai gli appunti della scorsa lezione? Ero malata e non sono potuta venire.
- Ciao, scusa se ti disturbo. Vorrei chiederti un favore: mi mostreresti, se puoi, gli appunti della scorsa lezione?
- Ciao! Frequenti anche tu il corso di “...”?
- Ciao, senti, tu per caso c'eri la volta scorsa? Io non sono potuta venire e quindi mi farebbe comodo avere gli appunti...
- Scusami, tu frequenti il corso XXXX?
- Scusami, non ci conosciamo, ma credo che anche tu frequenti il corso di “...”. Ieri non ho potuto venire a lezione, non è che potresti passarmi gli appunti?
- Scusa, ho saltato la scorsa lezione. Non è che potresti passarmi gli appunti? Ricambierò in futuro!

#### “PASSAGGIO” (situazione 2)

- Ciao ragazzi! Siccome sono appiedata riuscite a darmi uno strappo fino a casa? Abito a 1 minuto da qui.

- Ciao scusate, mi sa che voi vivete nel condominio accanto al mio... state andando a casa? Non è che posso chiedervi un passaggio?
- Ciao ragazzi! Se siete diretti verso casa e avete posto, posso rubarvi un passaggio?
- (la battuta non è stata compilata)
- Ragazzi, non è che mi date uno strappo a casa?
- Ciao ragazzi! Per caso, potrei scroccarvi un passaggio fino a casa se siete di strada?
- (la battuta non è stata compilata)
- Ciao ragazzi, non è che avete un posto libero in macchina? Mi fareste un favore enorme!
- Ehi, ciao! State andando verso casa? Posso chiedervi un passaggio?
- Tornate a casa? Mi dareste un passaggio per favore?

“ANNUNCIO” (situazione 3)

- Buongiorno! Chiamo per via dell’annuncio in internet!
- Buongiorno, chiamo in riferimento al vostro annuncio su internet per il posto di cameriere.
- Buonasera. Ho letto su internet che offrite un lavoro come cameriere part-time. Posso avere ulteriori informazioni?
- Salve, ho visto il vostro annuncio su “subito.it” e vorrei avere delle informazioni sul posto part-time da cameriere.
- Buongiorno, ho letto il vostro annuncio su internet e vorrei avere qualche informazione in più sull’offerta di lavoro.
- Buongiorno, la chiamo in merito all’annuncio come cameriere part-time da voi pubblicato.

- Sì, buongiorno, ho visto il vostro annuncio su internet e chiamavo per saperne qualcosa in più.
- Salve! Chiamo per l'annuncio di lavoro. Vorrei avere maggiori informazioni.
- Salve, chiamo per quel lavoro part-time da cameriere nel vostro bar, siete ancora interessati?
- Salve, vorrei avere delle informazioni circa l'annuncio per il lavoro di cameriere part-time. La ringrazio, invierò il curriculum.

“CUCINA” (situazione 4)

- Sistemi tu più tardi?
- Poi potresti pulire la cucina che fa un po' schifo?
- Seratona, eh?
- Buondi! Dopo bisognerà mettere in ordine, se hai bisogno ti do una mano.
- Sistemiamo sto casino?
- E questo casino chi lo mette in ordine?
- Avete fatto un po' di casino ieri sera, eh?
- Buongiorno. Avete fatto tardi ieri sera? La cucina la pulisci tu?
- Buongiorno! Come è andata la serata ieri?
- Ciao, spero sia andata bene la serata ieri. Ti ho lasciato la cucina da pulire. Le sai le regole della casa.

“SCADENZA” (situazione 5)

- Salve, so che la scadenza per la consegna della tesi è settimana prossima. Le volevo chiedere se è possibile avere una proroga. Ho avuto dei problemi con il reperimento dei documenti e non posso concludere al momento il lavoro.

- Guardi, mi dispiace molto ma in questi giorni ho avuto gravi problemi personali e non credo proprio che riuscirò a terminare il lavoro entro la prossima settimana. Farò del mio meglio, ma non sarebbe possibile prolungare la scadenza di qualche giorno?
- Professoressa mi scusi avrei bisogno di ulteriore tempo per ultimare la tesi. Per la prossima settimana non credo di farcela, perché ho avuto dei contrattempi.
- Professore purtroppo non credo di finire entro la prossima settimana. Mi darebbe qualche giorno in più?
- Temo di non riuscire a terminare in tempo, le chiedo scusa. Che altre possibilità ho?
- Mi scusi, ho purtroppo diversi impegni di natura personale, potrei avere qualche altro giorno?
- Professore, sono desolata, ma devo per forza chiedere la proroga per la consegna della tesi.
- Prof., non riesco a consegnare la tesi nei termini previsti.
- Prof, non è che potremmo posticipare il termine di 2 o 3 giorni? Vorrei fare le ultime correzioni per rendere il lavoro migliore.
- Professore, non sono riuscita a finire in tempo. Le assicuro però che porterò tutto a termine in pochi giorni.

## 2) Proteste

### “MUSICA” (situazione 1)

- Bella musica! Però alle due di notte potresti abbassare un po' il volume!
- *Ah, mi dispiace, non pensavo di aver disturbato.*
- Nessun problema, basta solo che abbassi un po'. Ciao!
- Salve! Sono la sua vicina di casa. Sono venuta a chiederle di abbassare il volume quando ascolta la musica soprattutto dopo un certo orario.
- *Ah, mi dispiace, non pensavo di aver disturbato.*
- Sì sì, basta che adesso che si siamo intesi.

- Scusa se ti disturbo volevo chiederti se verso una certa ora della sera potevi tenere la musica più bassa?
- *Ah, mi dispiace, non pensavo di aver disturbato.*
- Tranquillo, figurati grazie, buona giornata.
  
- Mi scusi, può abbassare la musica!
- *Ah, mi dispiace, non pensavo di aver disturbato.*
- Sì, si sente benissimo fino a casa mia. Abito qui di fronte.
  
- Ciao, ti dispiacerebbe abbassare la musica? Sarei il tuo vicino che vuole dormire.
- *Ah, mi dispiace, non pensavo di aver disturbato.*
- Nessun problema, basta che abbassi.
  
- Scusa, non è che potresti tenere il volume della musica un po' più basso?
- *Ah, mi dispiace, non pensavo di aver disturbato.*
- È che faccio fatica a dormire, mi dispiace!
  
- Potrebbe cortesemente abbassare il volume della musica?
- *Ah, mi dispiace, non pensavo di aver disturbato.*
- Sì figuri. Sono la sua vicina di casa, molto piacere.
  
- Hai rotto con questa musica!
- *Ah, mi dispiace, non pensavo di aver disturbato.*
- Beh, ora lo sai.
  
- Ciao, scusa se disturbo, son la tua vicina di casa. Non è che potresti abbassare la musica? Domani ho lezione molto presto la mattina...
- *Ah, mi dispiace, non pensavo di aver disturbato.*
- No, tranquillo. Magari guarda l'orologio quando suona in modo da non andare oltre mezzanotte.
  
- Ciao, sono la tua vicina. Volevo dirti che di sera tiene la musica un po' troppo alta, e il di mattina mi sveglio presto.
- *Ah, mi dispiace, non pensavo di aver disturbato.*
- Non ti preoccupare!

“PARCHEGGIO” (situazione 2)

- Stavo parcheggiando io.
- *Mi dispiace, ma sono arrivato/a prima di Lei.*



- Non è vero, ma non importa. Buona giornata.
  
- Scusi, è da un quarto d'ora che cerco posto, non può lasciarmelo?
- *Mi dispiace, ma sono arrivato/a prima di Lei.*
- Lo so che è arrivato prima al posto ma io sono qua a girare per il parcheggio da prima di lei.
  
- Guardi che lo stavo prendendo io questo posto.
- *Mi dispiace, ma sono arrivato/a prima di Lei.*
- Se lo dice lei, a me non sembra.
  
- Mi scusi, secondo Lei io sto qui ad aspettare casualmente?
- *Mi dispiace, ma sono arrivato/a prima di Lei.*
- Non ne sono sicura. Ero qui ferma con le quattro frecce accese.
  
- Scusi, guardi che stavo aspettando io per il parcheggio.
- *Mi dispiace, ma sono arrivato/a prima di Lei.*
- Veramente io ero qua già da prima, è lei che non mi ha visto.
  
- Quello era mio!
- *Mi dispiace, ma sono arrivato/a prima di Lei.*
- Se lo tenga
  
- Quel posto è mio!
- *Mi dispiace, ma sono arrivato/a prima di Lei.*
- Ah, scusi, non me ne ero accorta!
  
- (niente, vado via)
  
- Guardi c'ero prima io
- *Mi dispiace, ma sono arrivato/a prima di Lei.*
- Non è affatto vero, ma non ho voglia di stare a discutere con lei.
  
- Non so se si è accorto che stavo aspettando che si liberasse questo posto!
- *Mi dispiace, ma sono arrivato/a prima di Lei.*
- Si sbaglia di grosso, in ogni caso pazienza e grazie.

“MACCHIA” (situazione 3)

- Cosa ci hai rovesciato sopra, scusa?

- *Scusami, non so veramente com'è successo.*
- Vabbè, però potevi stare più attento.
  
- Grazie di avermela riportata. Ascolta sai per caso di cos'è questa macchia? Prima non c'era.
- *Scusami, non so veramente com'è successo.*
- Beh dai può capitare, lo porterò in pulitura.
  
- Non c'era questa macchia quando te l'ho prestata.
- *Scusami, non so veramente com'è successo.*
- Va beh, non fa niente. Succede sempre anche a me!
  
- Si è macchiata la giacca!
- *Scusami, non so veramente com'è successo.*
- La porterò in pulitura.
  
- E questa cos'è?
- *Scusami, non so veramente com'è successo.*
- Non fa niente, non ti preoccupare!
  
- Ehi, ma qui c'è una macchia!
- *Scusami, non so veramente com'è successo.*
- Magari potresti lavare le cose prima di restituirle.
  
- E questa macchia?
- *Scusami, non so veramente com'è successo.*
- Come non lo sai? Prima non c'era!
  
- E questa?
- *Scusami, non so veramente com'è successo.*
- Ok. Vediamo se va via lavandola.
  
- Cos'è questa cosa?
- *Scusami, non so veramente com'è successo.*
- Si si, tranquillo, stacci solo più attento la prossima volta.
  
- È spuntata una nuova macchia?
- *Scusami, non so veramente com'è successo.*
- Non ti preoccupare, succede... spero solo che vada via.

“CERTIFICATO” (situazione 4)

- Prof., ho davvero bisogno del suo aiuto! Mi seve che verbalizzi l’esame quanto prima.
- *Deve capire che in questo periodo ho tante cosa da fare.*
- Ha ragione e non voglio risultare impertinente, ma sappia che si tratta di una questione molto importante per me. Lo tenga in considerazione
  
- Buongiorno professore! Mi servirebbe che lei mi verbalizzasse l’esame che ho sostenuto una settimana fa per la borsa di studio.
- *Deve capire che in questo periodo ho tante cosa da fare.*
- Sì ho capito, ma questa è un urgenza: io perdo la borsa di studio se lei non mi verbalizza l’esame. Lei deve farlo professore.
  
- Prof., ha preparato per caso quel certificato?
- *Deve capire che in questo periodo ho tante cosa da fare.*
- Sì certo capisco, posso eventualmente venirmelo a prendere in un punto a lei più comodo, ma domani scadrebbe il bando.
  
- Professore, mi scusi, ma mi servirebbe la verbalizzazione dell’esame
- *Deve capire che in questo periodo ho tante cosa da fare.*
- Ho una scadenza importante domani...
  
- Mi scusi professore avrei bisogno di una sua firma su quel modulo
- *Deve capire che in questo periodo ho tante cosa da fare.*
- Lo capisco, per questo voglio rubarle solo un minuto.
  
- Buongiorno, volevo sapere quando pensa di verbalizzare i risultati dell’ultimo esame.
- *Deve capire che in questo periodo ho tante cosa da fare.*
- Guardi, ormai è passata una settimana e a me serve assolutamente un certificato entro domani, se no perdo la borsa di studio per tutto l’anno, e non sarebbe giusto, dato che l’esame io l’ho superato.
  
- Mi scusi se la disturbo. Il bando di cui le ho parlato scade domani e l’esame dell’altro giorno non è ancora stato verbalizzato.
- *Deve capire che in questo periodo ho tante cosa da fare.*
- Capisco perfettamente. Infatti sono desolata nel doverla disturbare con queste richieste, ma non so come fare altrimenti.
  
- Mi servirebbe che lei mi verbalizzasse l’esame entro domani per avere la borsa di studio.

- *Deve capire che in questo periodo ho tante cose da fare.*
- Lo capisco, ma non potrebbe verbalizzare almeno il mio? Ci metto poco e per me è davvero importante avere quella borsa.
- Salve, ho visto che non ha ancora verbalizzato i risultati dell'ultimo appello.
- *Deve capire che in questo periodo ho tante cose da fare.*
- Certo, siccome ho un bando che scade domani, può verbalizzare il mio voto soltanto in modo che io possa inserire l'esame nel certificato?
- Potrebbe verbalizzare l'esame? Mi servirebbe per presentare la domanda per il concorso per la borsa di studio.
- *Deve capire che in questo periodo ho tante cose da fare.*
- Capisco, però sarebbe importante.

“RECLAMO” (situazione 5)

- Buongiorno. Ho comprato da poco questa macchina fotografica, ma non funziona più.
- *Come mai ha smesso di funzionare?*
- Non lo so
- Salve, settimana scorsa ho acquistato qui questa macchina fotografica, sono andata in vacanza e da un giorno non si accende più.
- *Come mai ha smesso di funzionare?*
- Non so, il l'ho tenuta bene nella custodia. Non mi è caduta o altro. Dovrebbe essere ancora in garanzia.
- Ho comprato qui la macchina fotografica poche settimane fa e già si è rotta.
- *Come mai ha smesso di funzionare?*
- Questo speravo sapesse dirmelo lei.
- Ho un problema con questa macchinetta, di punto in bianco ha smesso di funzionare.
- *Come mai ha smesso di funzionare?*
- Sì, all'improvviso. Non so cosa sia successo.
- Buongiorno, due settimane fa ho comprato qui da voi una macchina fotografica, ma non funziona già più.
- *Come mai ha smesso di funzionare?*
- Non ne ho idea, da un giorno all'altro semplicemente non si accendeva più.

- Buongiorno, ho comprato questa fotocamera da voi, purtroppo dopo qualche giorno si è rotta: non si accende più.
- *Come mai ha smesso di funzionare?*
- Non lo so, ha smesso improvvisamente.
  
- Non funziona più!
- *Come mai ha smesso di funzionare?*
- Guardi, non lo so. L'avevo appena comprata.
  
- Buongiorno, la macchinetta che ho comprato mi da dei problemi.
- *Come mai ha smesso di funzionare?*
- Non lo so proprio.
  
- Salve! Ho un problema con la macchina fotografica che ho comprato qui da voi: ad un certo punto ha smesso di funzionare.
- *Come mai ha smesso di funzionare?*
- Questo me lo deve spiegare lei.
  
- La macchina fotografica che ho preso qui poche settimane fa non si accende più.
- *Come mai ha smesso di funzionare?*
- Non ne ho la più pallida idea, probabilmente è difettosa. Vorrei sapere se è possibile sostituirla.

### 3) Scuse

“RISVEGLIO” (situazione 1)

- Sì, scusa
  
- Scusa, mi è scivolato!
  
- Sì scusa, non volevo svegliarti, mi è caduto un piatto mentre stavo mangiando, non l'ho fatto apposta.
  
- No, che ore sono?
  
- Sì, ho visto! Ma domani mattina posso dormire!
  
- No, è tardi?

- Perdonami, non volevo svegliarti.
- Ciao, scusa, non volevo svegliarti. Volevo mangiare qualcosa e, beh, i è scivolato il piatto.
- Scusa, non ho fatto apposta. Mi spiace!
- Sì, scusa

“CELLULARE” (situazione 2)

- Mi scusi. Perché sono sempre così sbadata?
- Mi scusi, mi dispiace!
- Mi scusi, sono mortificata.
- Mi scusi tantissimo! Non era la mia intenzione, non riesco a muovermi con tutti questi bagagli!
- Mi scusi! sono desolata!
- Oh mi scusi, non l’ho fatto apposta!
- Mi scusi tanto, sono desolata. Sono molto stanca dal viaggio. Il suo cellulare funziona?
- Mi scusi, sono un po goffa nei movimenti con queste valigie.
- Mi scusi, mi dispiace davvero.
- Mi scusi tanto, è successo qualcosa?

“RITARDO” (situazione 3)

- Scusami davvero, non succederà più.
- Scusami, ho avuto un terribile imprevisto.
- Sì mi scusi per il ritardo, ho avuto un contrattempo.

- Hai ragione, ho fatto tardissimo! Mi farò perdonare
- Scusa, sono la solita ritardataria!
- Scusa, è che ho bucato la gomma della bicicletta e ho dovuto fare un pezzo di strada a piedi!
- Lo so, non sono riuscita a partire prima da casa e gli orari degli autobus sono quello che sono. Non perdiamo altro tempo: mettiamoci subito al lavoro!
- Ciao! scusa, ti ho avvisato che sarei arrivata un po' dopo e che intanto potevi iniziare a ricercare su internet!
- Scusami, ho trovato traffico.
- Scusami, cominciamo dai!

“VALIGIA” (situazione 4)

- Oddio, mi scusi! Si è fatto male?
- Oddio, si è fatto male?
- Mi scusi, si è fatto male?
- Oddio! Spero non si sia fatto troppo male! In caso contrario le consento di vendicarsi su di me col suo bagaglio...
- Accidenti, mi scusi! Si è fatto male?
- Merda!! Mi dispiace, non so come sia potuto succedere!
- Sono mortificata, si è fatto male?
- Oh! Scusi tanto, non pensavo sarebbe caduta. Spero non si sia fatto male gravemente.
- Oddio, mi dispiace!
- Mi scusi tantissimo, male?

“LIBRO” (situazione 5)

- Buongiorno! Mi sono dimenticata il suo libro ma prometto di portarglielo domani, anzi adesso me lo scrivo.
- Mi scusi professore, ho dimenticato il libro, domani glielo porto!
- Professore mi scusi mi sono dimenticata di portarle il libro oggi, domani glielo restituisco.
- Prof mi scusi immensamente! Se non è un problema glielo porto domani, altrimenti corro a casa a prenderlo.
- Professore, mi scusi. Ho dimenticato a casa il libro! Glielo restituisco domani, assolutamente!
- Le chiedo scusa, mi sono completamente dimenticata il suo libro. Se vuole posso andare a casa a prenderlo e portarglielo nel pomeriggio, dove posso trovarla?
- Professore, ho dimenticato il libro. Posso restituirglielo domani?
- Salve, mi scusi mi ero completamente dimenticata di doverle restituire libro. Ecco qui, glielo restituisco ora.
- Professore, ho dimenticato il suo libro a casa. Quando posso portarglielo?
- Professore, ho scordato il suo libro a casa, spero che non sia un problema restituirglielo domani, altrimenti torno subito a casa a prenderglielo.

4) Risposte al complimento

“BORSA” (situazione 1)

- Ah grazie! L'ho comprata da...
- Grazie!
- Grazie.



- Grazie.
- Grazie. L'ho comprata in Germania.
- Grazie!
- Grazie, l'ho comprata qui vicino.
- Grazie mille
- Grazie!
- Grazie! Ce l'ho da un sacco di tempo.

“GIACCA” (situazione 2)

- Grazie!
- Ah grazie! Non sei il primo che me lo dice in realtà.
- Grazie!
- Grazie, mi fa molto piacere.
- Grazie!
- Lo so, sono proprio un modello!
- Grazie! Anche a me piace molto!
- Grazie! L'ho presa in un negozietto che ha cose carine, non l'ho nemmeno pagata tanto.
- Grazie!
- Troppo gentile! Mi fai arrossire

“LODE” (situazione 3)

- Detto da lei è un grande complimento!

- Grazie, mi sono impegnata molto. Mi ha appassionato questo tema.
- Grazie! Ci tenevo molto a questo lavoro.
- Grazie, mi fanno molto piacere queste parole da parte sua.
- La ringrazio, mi fa piacere che abbia apprezzato il mio lavoro, per me è stato molto importante.
- Grazie, è stato un lavoro impegnativo!
- La ringrazio molto.
- Grazie, merito anche vostro.
- Grazie, sono contenta che le sia piaciuta.
- Grazie, mi rende felice un suo apprezzamento!

“CAPO” (situazione 4)

- Grazie, mi sembrava d’obbligo vista l’occasione.
- La ringrazio! Anche lei sta molto bene così.
- La ringrazio. È un onore ricevere un complimento da lei.
- Grazie, non mi capita quasi mai di vestirmi così.
- Grazie molte!
- Oh, grazie!
- Grazie, anche lei!
- Ah grazie, mi fa piacere.
- Oh, grazie. Quando non sono completamente immersa nel lavoro riesco a prestare più attenzione al look!

- Oh, grazie

“FORMA FISICA” (situazione 5)

- Suvvia, ti ha detto mi madre di dirmi così?
- Ah sì? Non so forse rispetto a quando mi ha visto l’ultima volta può essere che ho perso qualche chilo.
- Eh! Invece!
- Davvero? Allora credo proprio di essere dimagrita!
- Oh grazie, se dici così arrossisco.
- Non hai una buona memoria, sono sempre stata così.
- Mi mantengo in forma.
- Grazie, lo prendo come un complimento.
- Dici? Si vede che è da tanto tempo che non mi vedi!
- Sono sempre stata così, non sono dimagrita!

5) Ringraziamenti/rifiuti

“VALIGIA PESANTE” (situazione 1)

- Grazie, che gentile! Ma non ne ho bisogno, ce la faccio.
- Grazie mille, gentilissimo!
- No grazie, guardi, due metri e sono arrivata alla sala d’attesa.
- No grazie, mi arrangio da sola.
- Grazie, lei è davvero molto gentile.
- Grazie mille, faccia attenzione, sono pesanti!

- Grazie molte!
- Gentilissimo! Non so come avrei fatto altrimenti
- Che gentile! Grazie di cuore
- No grazie, gentile, ma faccio da sola

“PASSAGGIO” (situazione 2)

- Grazie per la cortesia, ma la fermata è vicinissima
- Grazie prof, gentilissimo!
- D'accordo. Grazie mille!
- Grazie, mi sta salvando!
- La ringrazio molto, ma non si preoccupi, devo solo andare fino alla fermata dell'autobus!
- Grazie professore, accetto molto volentieri.
- È sicuro che non la faccio deviare troppo? Grazie mille!
- Gentilissimo, volentieri, grazie. Basta che mi porti alla fermata dell'autobus
- Non serve, grazie, sono solo pochi metri!
- Grazie prof, ne approfitto! Tanto sono pochi metri.

“MACCHINETTA DA CAFFE” (situazione 3)

- Lei è davvero molto carino, ma non posso accettare!
- Grazie, è davvero gentile
- Gentilissimo, grazie, ho solo banconote. Vado subito all'edicola all'angolo a farmi cambiare i soldi.

- È gentilissimo ma non serve, non potrei mai restituirglielo. Farò senza caffè!
- Non posso accettare, grazie comunque.
- Non posso restituirglielo, davvero me lo regala? Non so come ringraziarla!
- Grazie mille, avanza un caffè se ci rivedremo.
- La ringrazio. Pensavo di avere monete, invece l'avevo già finite.
- Ma no non serve, sono già bella agitata, lo berrò più tardi.
- Grazie, non saprei proprio come sdebitarmi.

“CONTRATTO” (situazione 4)

- Grazie della bellissima opportunità. Non poteva rendermi più felice.
- Sarebbe una bellissima occasione
- La ringrazio! Spero di essere all'altezza delle vostre aspettative.
- È per me un grandissimo piacere essere dei vostri!
- La ringrazio, mi sono trovata molto bene anche io, quindi accetto con piacere.
- Sono onorata della fiducia che lei ha riposto nel mio lavoro. Cercherò di non deludere le sue aspettative.
- Grazie. È la cosa migliore che potesse dirmi, cercherò di essere all'altezza per questo compito.
- La ringrazio molto, mi è piaciuto lavorare qui e rimarrei volentieri.
- La ringrazio molto per questa opportunità. Cercherò di rispondere alle sue aspettative.
- Non mi sarei mai aspettata questa offerta, sono sorpresa.

“TAZZA DI THE” (situazione 5)

- Grazie, ne avevo proprio voglia!
- Sì, volentieri grazie!
- Certo, è sempre bello ritrovarsi
- Grazie, ma non vorrei disturbare. Sono passata senza preavviso.
- Volentieri!
- Certamente, volentieri!
- Grazie. Volentieri! Ho mezz'ora di tempo libero.
- Certo!
- Sì, certo, con molto piacere così facciamo due chiacchiere.
- Volentieri! Ti devo raccontare un sacco di cose.

“RIPETIZIONI” (situazione 6)

- Adesso vedo come organizzarmi se riesco la chiamo settimana prossima vediamo se riusciamo a combinare qualcosa.
- Beh, credo proprio di sì. Che classe frequenta suo figlio?
- Volentieri
- Guardi, non credo di essere la persona adatta, ormai sono molti anni che non studio inglese e non ho più avuto molte occasioni di usarlo.
- Sì, potrei provarci. Suo figlio in che classe è?
- Sono molto impegnata ma lo farei volentieri! Vuole che proviamo a fissare subito una data o mi fa sapere?
- Guardi, è un periodo un po' pieno al momento ma per qualche ora alla settimana posso rendermi disponibile, volentieri.

- Sì, certo. Gli dica pure di contattarmi per fissare una data.
- Lo farei volentieri, ma sono proprio una capra in inglese. Mi creda sarà sicuramente più preparato suo figlio che io!
- Certo! Mi diverte un sacco riprendere in mano l'inglese ogni tanto.

“INCIDENTE” (situazione 7)

- Non importa grazie, non mi sono fatta niente
- No grazie, non si preoccupi. Ho solo qualche botta, nulla di grave.
- No, grazie! Non mi sono fatta niente, davvero
- Non serve, credo. È colpa mia. Mi dia cinque minuti che mi riprendo.
- No, non si preoccupi, non ce n'è bisogno, sto bene! Mi sono solo spaventata!
- Non serve, sto bene, ma non si preoccupi e stia più attento.
- No, non serve. Mi sento bene, davvero.
- No tranquillo, mi sono solo graffiata! Tutto a posto
- No non si preoccupi, davvero! Sto bene!
- Nessun problema, sto bene! Grazie!

“PULIZIA” (situazione 8)

- Scusaci tantissimo! Non volevamo certo che te ne occupassi tu, non dovevi preoccuparti, non siamo stati mai a casa in questi giorni. Ora ti prepariamo una cenetta coi fiocchi!
- Signora ma che ha fatto?? Non si doveva disturbare!
- Grazie mille signora, non serviva assolutamente.

- Ma è stata lei a pulire la casa?
- (la battuta non è stata compitata)
- Non era il caso che ti mettessi a pulire tutta la casa!
- Ha sistemato tutto, non doveva! Mi sento in imbarazzo ora.
- Grazie, ma non dovevi! Volevamo farlo noi ma poi il lavoro ce l'ha impedito.
- Ha riordinato lei la casa? Grazie mille per aver pulito, noi non abbiamo avuto tempo. Non si sarebbe dovuta impegnare, l'avrei fatto io oggi.
- Non doveva sistemare tutto, è nostra ospite. Grazie comunque!

“REGALO” (situazione 9)

- Grazie, che bella!
- Wow! Che bella, grazie mille. Non mi aspettavo mi facessi un regalo.
- Grazie! È davvero bellissima.
- Grazie, che carina! Non dovevi disturbarti.
- Che bella, mi piace un sacco, grazie!
- Grazie mille, mi piace tantissimo!
- Oh che carina! Non dovevi disturbarti!
- Che carina, grazie mille!
- Grazie, fantastica! Mi piace un sacco!
- Wow!!! Azzecchi sempre i miei gusti! Non vedo l'ora di metterla.

“CENA” (situazione 10)

- Grazie per la bellissima serata. Sono stata proprio bene. Dobbiamo replicare.



- Grazie, tutto buonissimo, sono stata benissimo, prossima volta facciamo da me.
- Vi ringrazio molto. Sono contenta di avervi conosciuto.
- È stato un enorme piacere, spero di rivedervi presto.
- Grazie mille di tutto, davvero, mi ha fatto molto piacere conoscervi!
- Grazie di cuore per avermi accolto così generosamente.
- Grazie dell'ospitalità: i piatti erano buonissimi e mi sono trovata davvero bene con voi.
- Grazie mille della serata ragazzi, mi sono trovata benissimo con voi. E ancora complimenti per la cena!
- Grazie davvero della cena, era tutto buonissimo!
- Grazie di tutto! La cena era ottima e la compagnia altrettanto. La prossima volta si cena da me!

## Appendice 5. Risposte dei parlanti russofoni

### 1) Richieste

#### “APPUNTI” (situazione 1)

- Привет, ты сможешь на 5 минут одолжить мне тетрадь, чтобы я сняла себе копию прошлой лекции?  
Ciao, potresti per 5 minuti prestarmi il quaderno per farmi una copia della lezione precedente?
  
- Привет, извини, что отвлекаю, ты ходишь на лекции к преподавателю N? Я видела тебя там пару раз.
- Привет! Да, хожу.
- Меня зовут...
- Очень приятно, а меня...
- У тебя есть конспект прошлой лекции, а то я пропустила? С меня шоколадка.
- Ciao, scusami se disturbo, frequenti le lezioni del professore N? Ti ho visto lì un paio di volte.
- Ciao! Sì, frequento.
- Mi chiamo...
- Piacere, e mi chiamo...
- Hai gli appunti della lezione precedente che l'ho saltata? Ti devo una tavoletta di cioccolato.
  
- Привет! Я могу ошибаться, но, кажется, мы вместе ходим на лекции преподавателя X? Я пропустила одно из занятий и хотела бы переписать конспекты, но, к сожалению, никого не знаю... Не мог бы ты одолжить их ненадолго?  
Ciao! Posso sbagliarmi, ma sembra che frequentiamo insieme le lezioni del professore X? Ho perso una delle lezioni e vorrei copiare gli appunti, ma, purtroppo, non conosco nessuno... Non potresti prestarmeli per un po'?
  
- Привет, меня зовут А. Мне кажется, я видела тебя на лекциях у профессора N. да? Отлично. Мне очень нужна твоя помощь. Я пропустила прошлую лекцию. Дай мне, пожалуйста, откопировать конспект.  
Ciao, mi chiamo A. Mi sembra che ti ho visto alle lezioni del professore N. sì? Ottimo. Ho tanto bisogno del tuo aiuto. Ho saltato la lezione precedente. Fammi, per favore, fotocopiare gli appunti.

- Привет! Я Валя. А что было на прошлой лекции?...  
Ciao! Sono Valja. Che cosa c'era alla lezione precedente?
- Привет, если я не ошибаюсь, ты тоже ходишь на лекции к этому преподавателю, я пропустила одну лекцию, можно взять у тебя конспект?  
Ciao, se non mi sbaglio anche tu frequenti le lezioni di questo professore, ho perso una lezione, si può prendere i tuoi appunti?
- Привет, я Рита. Как тебя зовут? Ты не можешь меня выручить? Мне очень нужен конспект, я пропустила занятие. У тебя есть этот конспект? Можно я сейчас быстренько сделаю копию и тебе верну?  
Ciao, sono Rita. Come ti chiami? Non potresti aiutarmi? Mi servono tanto gli appunti, ho saltato la lezione. Ce l'hai questi appunti? Si può fare che adesso faccio velocemente (DIM) una fotocopia e te li restituisco?
- Привет, меня зовут Маша. Я из такой-то группы. Слушай, я пропустила важную лекцию, ты бы мог одолжить мне конспект? Я сфотографирую на телефон и отдам тебе прямо сейчас.  
Ciao, mi chiamo Masha. Frequento il corso X. Senti, ho saltato una lezione importante, tu potresti prestarmi gli appunti? Faccio una foto al cellulare e te li restituisco subito.
- Привет, меня зовут Катя, мы вместе учимся. Как тебя зовут?... Можно попросить у тебя конспект, а то я пропустила лекцию, я сделаю копию и верну тебе сразу же.  
Ciao, mi chiamo Katja, studiamo insieme. Come ti chiami?... Si può chiederti gli appunti, ho saltato una lezione, faccio una copia e te li restituisco subito.
- Привет, можно взять у тебя конспект лекции? Я пропустила, хочу переписать.  
Ciao, si può prendere gli appunti della lezione? L'ho persa, voglio ricopiare.

#### “PASSAGGIO” (situazione 2)

- Ничего, я не знаю, куда они едут. Даже если знаю, промолчу  
Non dico niente, non so dove sono diretti. Anche se lo sapessi comunque non avrei detto niente.
- Привет, ребята, вы домой? Не подбросите меня?  
Ciao, ragazzi, andate a casa? Non mi date un passaggio?

- Ребята, если вы сейчас едете домой, сможете подкинуть меня до дома?  
Ragazzi, se state andando a casa, potrete darmi uno strappo a casa?
- Ребята, привет! Вы домой? Докинете до дома?  
Ragazzi, ciao! Andate a casa? Date uno strappo fino a casa?
- Везучие!  
Beati loro!
- Привет, ребята! Не подвезете до дома?  
Ciao, ragazzi! Non date un passaggio a casa?
- Привет.  
Ciao.
- Ребят, привет! У вас есть свободное место? Я живу в соседнем подъезде, может, подбросите меня до дома?  
Ragazzi, ciao! Avete un posto libero? Abito in un condominio di fianco, magari mi date uno strappo a casa?
- Пока.  
Ciao.
- Ничего, поехала бы на автобусе, как обычно.  
Niente, prenderei un autobus, come sempre.

“ANNUNCIO” (situazione 3)

- Здравствуйте, меня заинтересовало Ваше объявление, возможно, я Вам подхожу, хотела бы задать некоторые вопросы.  
Buongiorno, sono interessata al suo annuncio, probabilmente, sono una persona adatta, vorrei fare alcune domande.
- Добрый день, меня интересует вакансия официанта, подскажите, какой будет график и как попасть на собеседование?  
Buongiorno, sono interessata al posto da cameriere, mi dica che turni ci sono e come iscriversi al colloquio?
- Добрый день! Меня зовут Ксения, и я увидела объявление о вакансии официанта. Не могли бы вы рассказать о работе подробнее?

Buongiorno! Mi chiamo Ksenija, ho visto l'annuncio sul posto da cameriere. Non potrebbe descrivermi il lavoro in dettaglio?

- Добрый день, меня зовут А, звоню по поводу объявления. Я студентка и ищу работу на неполный день. Вакансия еще актуальна?  
Buongiorno, mi chiamo A, chiamo per via dell'annuncio. Sono studentessa e cerco un lavoro part-time. L'offerta è ancora valida?
- Добрый день! Меня зовут Валя, я по объявлению о вакансии.  
Buongiorno! Mi chiamo Valja, chiamo per via dell'annuncio sull'offerta di lavoro.
- Добрый день! Я звоню по объявлению насчет работы официантки.  
Buongiorno! Chiamo per l'annuncio di lavoro da cameriere.
- Добрый день. Я звоню по поводу вакансии официанта, я туда попала? Очень приятно, меня зовут Маргарита. У меня есть вопросы по поводу должности. Можно встретиться с Вами и обговорить всё лично?  
Buongiorno. Chiamo in riferimento al posto da cameriere, parlo con una persona giusta? Piacere, mi chiamo Margarita. Ho qualche domanda che riguarda le mansioni. Si può incontrarla e parlare di persona?
- Здравствуйте, я звоню по поводу объявления о работе официанта. Оно еще актуально?  
Buongiorno, chiamo per via dell'annuncio di lavoro da cameriere. È ancora valido?
- Здравствуйте, я звоню по объявлению о вакансии официанта, с кем я могу переговорить?  
Buongiorno, chiamo per via dell'annuncio di lavoro da cameriere, con chi posso parlare?
- Здравствуйте, я звоню по объявлению о вакансии официанта на неполный рабочий день.  
Buongiorno, chiamo per l'annuncio del posto di lavoro da cameriere part-time.

#### “CUCINA” (situazione 4)

- Спрошу: «Тебе помочь всё это убрать?», намекая, что надо скорее всё это убрать.  
Chiedo “Ti aiuto a pulire tutto questo?” accennando che bisogna pulire tutto e subito.

- Как прошел вечер? Все удачно? Не мог бы ты убрать на кухне, а то там очень грязно.  
Com'è andata la serata? Tutto è riuscito bene? Non potresti pulire la cucina che è sporca.
- ..., вы, наверное, вчера здорово повеселились! Но не мог бы ты прибрать весь этот беспорядок?  
..., probabilmente vi siete divertiti alla grande ieri! Ma non potresti pulire tutto questo casino?
- Ну вы и поросята. Я буду очень рад, если к вечеру на кухне все будет убрано.  
Siete dei porcellini. Sarò molto contento se entro sera la cucina sarà stata pulita.
- Пожалуйста, убери за собой.  
Per favore, pulisci dopo aver sporcato.
- Убери, пожалуйста, за собой на кухне.  
Pulisci, per favore, la cucina dopo aver sporcato.
- Привет. Не выспался? По какому случаю была вечеринка? Ты, кстати, уберешь всё потом? Я не собираюсь это мыть.  
Ciao. Non hai dormito abbastanza? In che occasione c'era la festa? A proposito, pulisci tutto dopo? Non ho intenzione di lavare questo.
- Кажется, кто-то вчера здорово повеселился...) Ты ведь уберешь все это, правда?  
Sembra che qualcuno sia divertito alla grande ieri...) Pulisci tutto questo, vero?
- Ну и кто оставил такой срач на кухне?  
E allora che ha lasciato questo casino in cucina?
- Привет, помоешь посуду после вчерашнего.  
Ciao, laverai i piatti dopo quello di ieri.

“SCADENZA” (situazione 5)

- Ничего, нужно укладываться. Можно переспросить, уточнить «крайний срок».  
Niente, bisogna rispettare i termini. Si può chiedere di nuovo, precisare “la scadenza”.
- Прошу прощения, есть ли возможность передвинуть на некоторое время срок сдачи диплома, я боюсь не успеть.

Chiedo perdono, c'è la possibilità di posticipare per un po' la scadenza per la consegna, ho paura di non riuscire in tempo.

- ..., мне очень жаль, но я вынужден попросить вас отсрочить дату сдачи диплома по уважительной причине.  
..., mi dispiace molto, ma sono costretta a chiedere di posticipare la data della consegna per una ragione giustificata.
- У меня возникли срочные дела, поэтому я боюсь, что не успею сдать вам материал на следующей неделе. Удобно ли будет, если я принесу работу не в понедельник, а в среду?  
Ho avuto gli impegni improrogabili quindi ho paura che non ce la faccio a consegnarle il materiale la settimana prossima. Le sarebbe comodo se portassi il lavoro non lunedì ma mercoledì?
- К сожалению, у меня появились срочные дела, и я не успею, можно ли перенести срок сдачи диплома на несколько дней?  
Purtroppo ho avuto gli impegni urgenti e non faccio in tempo, si può posticipare la scadenza di alcuni giorni?
- У меня возникли непредвиденные обстоятельства. Я никак не успею сдать диплом вовремя. Я могу на следующей неделе показать тот материал, который у меня есть, а готовый диплом сдать позже?  
Ho avuto un imprevisto. Non ce la faccio in nessun modo a consegnare la tesi in tempo. La settimana prossima posso mostrare quel materiale che ho e la tesi completa consegnare più tardi?
- Прощу прощения, я не укладываюсь в определенные Вами сроки, у меня появились срочные важные дела. Я понимаю, что диплом нужен мне... Но могли бы Вы дать мне еще недельку?  
Chiedo perdono, non riesco a rispettare la scadenza definita, ho avuto gli impegni urgenti e importanti. Capisco, la tesi serve a me... Ma potrebbe darmi un'altra settimana (DIM)?
- Извините, я могу сдать работу не много позднее?  
Scusi, posso consegnare l'elaborato un po' più tardi?
- Писала бы ночью.  
Scriverei la tesi di notte.

- (la battuta non è stata compilata)

## 2) Proteste

### “MUSICA” (situazione 1)

- Посмотрите, пожалуйста, на время.  
Guardi l'ora, per favore.
- *Ой, извините, я не думал, что кому-то мешаю*  
*Oh scusi, non sapevo di disturbare.*
- Пожалуйста, сделайте потише.  
Per favore, abbassi un po'.
  
- Добрый вечер, не могли бы вы сделать музыку тише?  
Buona sera, non potrebbe abbassare la musica?
- *Ой, извините, я не думал, что кому-то мешаю*  
*Oh scusi, non sapevo di disturbare.*
- Ничего страшного, спасибо за понимание.  
Non fa niente, grazie per la comprensione.
  
- Привет! Меня зовут Ксюша, мы с вами соседи по лестничной клетке, и, видимо, одинаково сильно любим музыку. Правда, я устала, а она звучит довольно громко...  
Ciao! Mi chiamo Ksjusha, siamo vicini dello stesso piano, e si vede che la musica piace molto a entrambi. A dir la verità, sono stanca, e il volume della musica è piuttosto alto...
- *Ой, извините, я не думал, что кому-то мешаю*  
*Oh scusi, non sapevo di disturbare.*
- Ничего страшного! Если вы сделаете немного тише, я буду вам благодарна!  
Non fa niente! Se la abbassa un po' le sarò molto grata!
  
- Привет, я твой сосед. Я тоже люблю музыку, но вечером хочу отдохнуть в тишине, пожалуйста, не включай её так громко.  
Ciao, sono il tuo vicino. Anche a me piace la musica, ma di sera voglio riposarmi in silenzio, per favore, non la mettere così alta.
- *Ой, извините, я не думал, что кому-то мешаю*  
*Oh scusi, non sapevo di disturbare.*
- Спасибо. Хорошего вечера.  
Grazie. Buona serata.
  
- Добрый вечер!! Сделайте, пожалуйста, потише.



- Buona sera!! Abbassi il volume, per favore.
- *Ой, извините, я не думал, что кому-то мешаю*  
*Oh scusi, non sapevo di disturbare.*
  - ----
  - Привет! Я твоя соседка из 10 квартиры, не мог бы ты сделать музыку потише, она мешает мне заснуть.  
Ciao! Sono una tua vicina dall'appartamento 10, non potresti abbassare la musica, non mi lascia dormire.
  - *Ой, извините, я не думал, что кому-то мешаю*  
*Oh scusi, non sapevo di disturbare.*
  - Ничего страшного.  
Non fa niente.
  - Привет, я Рита. Я живу вон там. Как Вас зовут? Вы, кстати, знаете, у нас тут очень тонкие стены. Я рано встаю, а от Вашей музыки я не могу заснуть.  
Ciao, sono Rita. Abito di là. Come si chiama? A proposito, Lei sa che qui abbiamo i muri molto sottili. Mi alzo presto e non riesco a prender sonno a causa della sua musica.
  - *Ой, извините, я не думал, что кому-то мешаю*  
*Oh scusi, non sapevo di disturbare.*
  - Ничего страшного. Мне надо было зайти раньше. Я рада, что Вы меня поняли.  
Non fa niente. Avrei dovuto fare un salto prima. Sono contenta che mi abbia capito.
  - Привет. Я твоя соседка. Ты бы мог убавить громкость музыки, а то поздно уже.  
Ciao. Sono una tua vicina. Potresti abbassare il volume della musica che è già tardi.
  - *Ой, извините, я не думал, что кому-то мешаю*  
*Oh scusi, non sapevo di disturbare.*
  - Да, мешаешь))) Спасибо за понимание.
  - Invece disturbi))) Grazie per la comprensione.
  - Сколько можно уже так громко слушать музыку? Вы же не один живете.  
Ma per quanto tempo ancora si può ascoltare la musica così alta? Mica abita da solo.
  - *Ой, извините, я не думал, что кому-то мешаю*  
*Oh scusi, non sapevo di disturbare.*
  - Пожалуйста, не забывайте про соседей в будущем.  
Per favore, non dimenticare dei vicini nel futuro.
  - Добрый вечер, вы не могли бы сделать музыку тише, мне очень мешает.  
Buona sera, potrebbe abbassare la musica, mi disturba tanto.

- *Ой, извините, я не думал, что кому-то мешаю*  
*Oh scusi, non sapevo di disturbare.*
- К сожалению, в доме плохая звукоизоляция.  
*Purtroppo il palazzo ha uno scarso isolamento acustico.*

“PARCHEGGIO” (situazione 2)

- Ничего не скажу, если он приехал раньше меня  
*Non dico niente se è arrivato prima di me.*
- Я приехала раньше, это моё место!  
*Sono arrivata prima, questo posto è mio!*
- *Нет, извините, но я приехал раньше, чем Вы.*  
*No, scusi, ma sono arrivato prima di Lei.*
- Возможно я Вас не заметила, извините.  
*Può essere che non le ho visto, scusi.*
- Прошу прощения, но я ждала, пока освободится это место.  
*Chiedo perdono ma ho aspettato finché non si liberi il posto.*
- *Нет, извините, но я приехал раньше, чем Вы.*  
*No, scusi, ma sono arrivato prima di Lei.*
- Боюсь, что это не так. Но я не буду с вами спорить и постараюсь найти свободное место.  
*Temo che non sia così. Ma non discuterò con lei e cercherò di trovare un posto libero.*
- Я ничего не говорю водителю и еду искать другое место.  
*Non dico niente all'autista e vado a cercare un altro posto.*
- Я вообще-то уже долго жду этого места.  
*È già da un po' che aspetto questo posto.*
- *Нет, извините, но я приехал раньше, чем Вы.*  
*No, scusi, ma sono arrivato prima di Lei.*
- Козел.  
*Stronzo.*
- Извините, но я хотел занять это место первым.  
*Scusi ma volevo prendere questo posto per primo.*
- *Нет, извините, но я приехал раньше, чем Вы.*  
*No, scusi, ma sono arrivato prima di Lei.*
- Я уже долго езжу по парковке в поисках места, а Вас не видела.  
*È già da un po' che giro per il parcheggio in cerca di un posto ma non le ho visto.*

- Думаю «эх, не повезло». Проезжаю мимо.  
Penso “ahimè, non sono stata fortunata”. Vado avanti.
- Я вообще-то тут давно стояла и ждала, когда освободится место.  
Sono stata qui già da un po’ ad aspettare quando si liberasse un posto.
- *Нет, извините, но я приехал раньше, чем Вы.*  
*No, scusi, ma sono arrivato prima di Lei.*
- Мужчина, может Вы уступите все-таки место девушке?  
Uomo, magari cederà il posto a una ragazza?
- (ничего не говорю, про себя ругаюсь матом)  
(non dico niente, bestemmio in silenzio).
- Вы же видели, что я собираюсь занять это место.  
Ha visto di sicuro che stavo per prendere questo posto.
- *Нет, извините, но я приехал раньше, чем Вы.*  
*No, scusi, ma sono arrivato prima di Lei.*
- Ну ок, удачных покупок.  
Eh ok, buona spesa.

### “MACCHIA” (situazione 3)

- Заляпала уже где-то!  
Ecco che l’hai già macchiata da qualche parte!
- *Извини, но я правда не знаю, как это произошло.*  
*Scusa ma veramente non so come sia potuto succedere.*
- Ну, постираю, что ж делать.  
Eh la laverò, che ci posso fare.
- У меня на рукаве куртки черное пятно.  
Ho una macchia nera sulla manica della giacca.
- *Извини, но я правда не знаю, как это произошло.*  
*Scusa ma veramente non so come sia potuto succedere.*
- Не могла бы ты постирать её?  
Non potresti lavarla?
- ..., ты тут нечаянно пятно посадил!  
..., hai messo fortuitamente una macchia qui!
- *Извини, но я правда не знаю, как это произошло.*  
*Scusa ma veramente non so come sia potuto succedere.*

- Ничего страшного, но пожалуйста, будь в следующий раз аккуратней с чужими вещами.  
Non fa niente, ma per favore la prossima volta stai attento con le cose altrui.
  
- А что случилось с курткой? Этого пятна не было!  
E cosa è successo con la giacca? Questa macchia non c'era!
- *Извини, но я правда не знаю, как это произошло.*  
*Scusa ma veramente non so come sia potuto succedere.*
- Придется нести в химчистку. Поможешь или прислать тебе потом счет? Шучу. Всякое бывает. В следующий раз я возьму твою любимую рубашку.  
Bisogna portare alla lavasecco per forza. Mi aiuti o ti mando dopo il conto? Scherzo. Può capitare. La prossima volta prendo la tua camicia preferita.
  
- А его до вчерашнего дня не было!  
Questa non c'era qui fino a ieri!
- *Извини, но я правда не знаю, как это произошло.*  
*Scusa ma veramente non so come sia potuto succedere.*
- Сделай пожалуйста с ним что-нибудь.  
Fai qualcosa con questo per favore.
  
- Когда я отдавал тебе куртку, этого пятна не было.  
Quando ti ho prestato la giacca questa macchia non c'era.
- *Извини, но я правда не знаю, как это произошло.*  
*Scusa ma veramente non so come sia potuto succedere.*
- Хорошо, ничего страшного.  
Bene, non fa niente.
  
- Ой, а что это?  
Ops, e questo che cos'è?
- *Извини, но я правда не знаю, как это произошло.*  
*Scusa ma veramente non so come sia potuto succedere.*
- Блин. Ну что ж, бывает.  
Cavolo. Eh va bè, può capitare.
  
- Ого, а вот этого, по-моему, здесь не было!  
Oh! e questa secondo me qui non c'era!
- *Извини, но я правда не знаю, как это произошло.*  
*Scusa ma veramente non so come sia potuto succedere.*
- Слушай, в следующий раз будь поаккуратней, ладно?  
Ascolta, la prossima volta stai più attento, va bene?

- Тут пятно(  
C'è una macchia qui(.
- *Извини, но я правда не знаю, как это произошло.*  
*Scusa ma veramente non so come sia potuto succedere.*
- А может ты её постираешь тогда?  
E magari tu la laverai allora?
  
- Ой, пятно какое-то.  
Oh, c'è qualche macchia.
- *Извини, но я правда не знаю, как это произошло.*  
*Scusa ma veramente non so come sia potuto succedere.*
- Ну ладно, думаю, отстирается.  
Eh va bene, penso che vada via lavando.

“CERTIFICATO” (situazione 4)

- Здравствуйте, можно Вас отвлечь? Сегодня последний день...  
Buongiorno, posso disturbarla? Oggi è l'ultimo giorno...
- *Но вы ведь понимаете, что у меня были и другие дела.*  
*Ma Lei capisce che avevo anche altre cose da fare.*
- Да, конечно, мне просто нужно знать, к чему быть готовой, если Вы не сможете выставить оценки сегодня, может выйти путаница со стипендиями.  
Sì certo, ma mi serve giusto per sapere a cosa prepararmi, se non può mettere il voto oggi, può essere creata confusione con le borse di studio.
  
- Прощу прощения, вы должны были поставить мне оценку за экзамен в зачетку, сегодня последний день заявок на стипендию.  
Chiedo perdono, lei avrebbe dovuto mettere il mio voto dell'esame sul libretto, oggi è l'ultimo giorno per fare la domanda per la borsa di studio.
- *Но вы ведь понимаете, что у меня были и другие дела.*  
*Ma Lei capisce che avevo anche altre cose da fare.*
- Конечно, я понимаю. Распишитесь, пожалуйста, в зачетке.  
Certo, capisco. Metta una firma sul libretto per favore.
  
- Прощу прощения, что беспокою вас по этому вопросу, но завтра последний день подачи заявок на стипендию, а без оценки по вашему предмету я, к сожалению, не могу получить справку о сдаче экзаменов.

Chiedo perdono che la disturbo per questo motivo ma domani è l'ultimo giorno per fare la domanda per la borsa di studio e senza il suo voto purtroppo non posso ottenere un certificato degli esami sostenuti.

- *Но вы ведь понимаете, что у меня были и другие дела.*  
*Ma Lei capisce che avevo anche altre cose da fare.*
- Да, конечно. Но если у вас сейчас есть минутка, не могли бы вы помочь мне?  
Sì certo. Ma se ha un attimino, non potrebbe aiutarmi?
  
- Добрый день, я собираюсь подать заявку на стипендию, и мне не хватает только вашей отметки. Можете ли Вы поставить оценку сегодня?  
Buongiorno, sto per fare una domanda per la borsa di studio ma mi manca solo il suo voto. Può mettere il voto oggi?
- *Но вы ведь понимаете, что у меня были и другие дела.*  
*Ma Lei capisce che avevo anche altre cose da fare.*
- Да, конечно, я понимаю, но мне очень нужна эта стипендия!  
Sì, certo, capisco, ma ho tanto bisogno di questa borsa di studio!
  
- Добрый день, Иван Иванович! Я могу узнать оценку? Мне очень нужно.  
Buongiorno Ivan Ivanovich! Posso sapere il voto? Mi serve tanto.
- *Но вы ведь понимаете, что у меня были и другие дела.*  
*Ma Lei capisce che avevo anche altre cose da fare.*
- Да, я все понимаю, но ситуация следующая...  
Sì, capisco tutto, ma la situazione è seguente...
  
- Добрый день! Скажите, пожалуйста, могла бы я узнать результаты экзамена, мне нужно до завтра получить справку о его сдаче, иначе я лишусь стипендии.  
Buongiorno! Mi dica per favore se potrei sapere il risultato dell'esame, ho bisogno di prendere un apposito certificato altrimenti perdo la borsa di studio.
- *Но вы ведь понимаете, что у меня были и другие дела.*  
*Ma Lei capisce che avevo anche altre cose da fare.*
- Да, конечно, но войдите, пожалуйста, в мое положение, завтра последний день. Когда бы я могла подойти к Вам за справкой?  
Sì, certo, ma si metta nei miei panni per favore, domani è l'ultimo giorno. Quando posso passare da Lei per il certificato?
  
- Добрый день. У меня до сих пор не поставлена оценка в зачетке по Вашему предмету.  
Buongiorno. Non ce l'ho ancora il voto del suo esame sul mio libretto.
- *Но вы ведь понимаете, что у меня были и другие дела.*  
*Ma Lei capisce che avevo anche altre cose da fare.*

- Да, да, конечно, я понимаю. Но завтра заканчивается прием заявок на стипендию. А мне она очень нужна. Можно эту проблему решить как-то сейчас? Sì, sì, certo, capisco. Ma domani scade il termine per inviare la domanda per la borsa di studio. Ne ho tanto bisogno. Si può risolvere questo problema adesso in qualche modo?
  
- Здравствуйте! У меня завтра заканчивается срок подачи заявки на стипендию, у меня не хватает только оценки по Вашему экзамену.  
Buongiorno! Domani scade il termine per inviare la domanda per la borsa di studio, mi manca solo il voto del suo esame.
- Но вы ведь понимаете, что у меня были и другие дела.  
Ma Lei capisce che avevo anche altre cose da fare.
- Понимаю. Но вы могли бы сделать это сегодня, пожалуйста? Мне надо уложиться в срок.  
Capisco. Ma potrebbe farlo oggi per favore? Devo rispettare la scadenza.
  
- Здравствуйте, не могли бы вы проставить мне оценку, мне она необходима для подачи заявки на стипендию.  
Buongiorno, non potrebbe mettermi il voto, mi serve per fare la domanda per la borsa di studio.
- *Но вы ведь понимаете, что у меня были и другие дела.  
Ma Lei capisce che avevo anche altre cose da fare.*  
Это тогда не вписывается, думаю, он ставит. (questo allora non c'entra, penso che lo metta).
- Спасибо, до свиданья.  
Grazie, arrivederci.
  
- Здравствуйте, вы до сих пор не поставили мне оценку в зачетку, а она нужна для подачи заявки на стипендию.  
Buongiorno, non mi ha ancora messo il voto sul libretto che mi serve per fare la domanda per la borsa di studio.
- *Но вы ведь понимаете, что у меня были и другие дела.  
Ma Lei capisce che avevo anche altre cose da fare.*
- Подача заканчивается завтра. Пожалуйста, уделите этому пару минут.  
Il termine scade domani. Per favore dedichi a questo due minuti.

“RECLAMO” (situazione 5)

- Здравствуйте, мне, кажется, нужен гарантийный ремонт.  
Buongiorno, sembra che mi serva manutenzione in garanzia.

- *A почему он перестал работать?*  
*E perchè ha smesso di funzionare?*
- Это я у вас надеюсь узнать.  
Spero di scoprire questo da voi.
  
- Я хотела бы написать жалобу. Недавно я купила в вашем магазине фотоаппарат, взяла его с собой в отпуск, а он сломался.  
Vorrei fare un reclamo. Poco tempo fa ho comprato nel vostro negozio la macchina fotografica, l'ho presa in vacanza e si è rotta.
- *A почему он перестал работать?*  
*E perchè ha smesso di funzionare?*
- Я понятия не имею, он не включается. Мой отпуск испорчен!  
Non ne ho idea, non si accende. La mia vacanza è rovinata!
  
- Добрый день! Я приобрела этот фотоаппарат в вашем торговом центре. Спустя несколько дней после покупки он сломался.  
Buongiorno! Ho comprato questa macchina fotografica al vostro centro commerciale. Un paio di giorni dopo si è rotta.
- *A почему он перестал работать?*  
*E perchè ha smesso di funzionare?*
- Ума не приложу... не могли бы вы отправить его на экспертизу либо заменить по гарантии?  
Non ne ho idea... non potrebbe esaminarlo oppure cambiarlo in garanzia?
  
- Добрый день, я купила у вас камеру месяц назад, она перестала включаться.  
Buongiorno, ho comprato una camera da voi un mese fa, ha smesso di accendersi.
- *A почему он перестал работать?*  
*E perchè ha smesso di funzionare?*
- Я не знаю, я ничего с ней не делала.  
Non lo so, non ho fatto niente.
  
- Добрый день. Покупал фотоаппарат у вас, и он подвел меня в самый ответственный момент.  
Buongiorno. Ho comprato una macchina fotografica da voi, e mi messo in difficoltà in un momento importante.
- *A почему он перестал работать?*  
*E perchè ha smesso di funzionare?*
- Я не знаю.  
Non lo so.



- Добрый день! Я покупал у вас в магазине фотоаппарат, но он через несколько дней перестал включаться, я бы хотел оформить жалобу.  
Buongiorno! Ho comprato una macchina fotografica qui da voi al negozio ma tra un paio di giorni ha smesso di accendersi, vorrei fare un reclamo.
- *A почему он перестал работать?*  
*E perchè ha smesso di funzionare?*
- Я не знаю. Он просто перестал включаться, посмотрите, пожалуйста, сами.  
Non lo so. Ha smesso di accendersi, guardi lei per favore.
  
- Добрый день. У меня фотоаппарат на гарантии. Недавно он перестал работать.  
Buongiorno. Ho una macchina fotografica in garanzia. Poco tempo fa ha smesso di funzionare.
- *A почему он перестал работать?*  
*E perchè ha smesso di funzionare?*
- Не знаю, без каких-либо причин, просто перестал включаться, и всё.  
Non so, senza un motivo, ha semplicemente smesso di accendersi, tutto qua.
  
- Здравствуйте. Я купила у Вас фотоаппарат, а он не включается.  
Buongiorno. Ho comprato da Lei una macchina fotografica ma non si accende.
- *A почему он перестал работать?*  
*E perchè ha smesso di funzionare?*
- Понятия не имею. Все было хорошо, а потом он просто перестал включаться. Он не падал, никаких механических повреждений не было. Вы можете его посмотреть?
- Non ne ho idea. Tutto era a posto, e poi ha semplicemente smesso di accendersi. Non è caduto, niente danneggiamenti meccanici. Può esaminarla?
  
- Мой фотоаппарат не работает.  
La mia macchina fotografica non funziona.
- *A почему он перестал работать?*  
*E perchè ha smesso di funzionare?*
- Не знаю, просто перестал включаться.  
Non so, ha semplicemente smesso di accendersi.
  
- Здравствуйте, я покупала у вас фотоаппарат, а он перестал работать.  
Buongiorno, ho comprato da voi una macchina fotografica ma ha smesso di funzionare.
- *A почему он перестал работать?*  
*E perchè ha smesso di funzionare?*
- Я не знаю, с ним ничего не происходило, просто перестал включаться.

Non so, non le è successo niente, ha semplicemente smesso di accendersi.

### 3) Scuse

#### “RISVEGLIO” (situazione 1)

- В курсе, есть будешь?  
Lo so, vuoi mangiare?
- Да. Извини, пожалуйста, что шумлю. Больше не буду ☺  
Sì. Scusami, per favore, che faccio rumore. Non lo farò più ☺
- Прости, что разбудила, знаю, уже поздно, но я голодная.  
Perdona che ti ho svegliato, lo so che è tardi, ma ho fame.
- Извини, пожалуйста, мне очень стыдно!  
Scusa, per favore, mi vergogno tanto!
- Сорри, я рукожоп  
Sorry, le mani mi crescono dal culo.
- Извини, пожалуйста, буду аккуратней.  
Scusa, per favore, starò più attenta.
- Извини, пожалуйста, я не нарочно.  
Scusa, per favore, non l'ho fatto di proposito.
- Извини, я, наверное, тебя разбудила. Я случайно уронила тарелку.  
Scusa, forse ti ho svegliata. Ho fatto cadere il piatto per caso.
- Да, прости, пожалуйста, я случайно, не хотела тебя будить.  
Sì, perdona, per favore, l'ho fatto casualmente, non volevo svegliarti.
- Прости, я не хотела тебя будить, тебе сделать бутерброд?  
Perdona, non volevo svegliarti, ti faccio un panino?

#### “CELLULARE” (situazione 2)

- Ой, извините, пожалуйста, я нечаянно задела. Все в порядке с телефоном?  
Oh, scusi, per favore, l'ho fatto sbadatamente. È tutto a posto con il cellulare?
- Прошу прощения! (и поднимаю телефон)

Chiedo perdono! (e alzo il cellulare)

- Извините, пожалуйста.  
Scusi, per favore.
- Ой, извините, пожалуйста! Не разбился?  
Oh, scusi, per favore! Non si è rotto?
- Прошу прощения! С телефоном все в порядке?  
Chiedo perdono! É tutto a posto con il cellulare?
- (la battuta non è stata compilata)
- Ой, простите, пожалуйста! (Подниму телефон и тут же сниму рюкзак)  
Oh, perdoni, per favore! (alzo il cellulare e metto giù lo zaino)
- Извините, пожалуйста. Сейчас я подниму. С ним все в порядке?  
Scusi, per favore. Adesso lo alzo. Tutto è a posto con esso?
- (la battuta non è stata compilata)
- Извините, пожалуйста  
Scusi, per favore.

“RITARDO” (situazione 3)

- Привет, извини, не могла раньше приехать. Сейчас все сделаем, ты уже что-то нашел по заданию?  
Ciao, scusa, non sono potuta arrivare prima. Adesso facciamo tutto, hai già trovato qualcosa per il compito?
- Всего половину ☺ Извини за опоздание, давай начинать.  
Solo mezz'ora ☺ Scusa per il ritardo, cominciamo.
- Прости, пожалуйста, я не могла прийти раньше, так получилось.  
Perdona, per favore, non sono riuscita ad arrivare prima, è successo così.
- Извини, что я задержалась. Ты пришёл на полчаса раньше?  
Scusa, che sono arrivata in ritardo. Sei arrivato mezz'ora prima?

- Прости, стояла в пробке.  
Perdona, sono stata bloccata nel traffico.
- Извини, я забыла телефон дома, не могла предупредить, что опоздаю.  
Scusa, ho dimenticato il cellulare a casa, non ho potuto avvisarti che arrivo in ritardo.
- Извини, у меня вечно проблемы с пунктуальностью.  
Scusa, ho sempre problemi a essere puntuale.
- Прости, пожалуйста, я не специально. Я отправила тебе смс/позвонила. И не час, а всего полчаса.  
Perdona, per favore, non l'ho fatto appositamente. Ti ho mandato un sms/ti ho chiamato. Non è un ora di ritardo, ma solo una mezz'ora.
- Извини меня, пожалуйста, мне жаль, что я заставила тебя ждать  
Scusami, per favore, mi dispiace che ti ho fatto aspettare.
- Извини, я была занята. Готова приступить немедленно.  
Scusi, avevo da fare. Ora sono pronta a iniziare subito.

“VALIGIA” (situazione 4)

- Извините, пожалуйста, надеюсь, вас не сильно ушибло. Не ожидала, что чемодан может слететь с полки.  
Scusi, per favore, spero che non le abbia colpito molto. Non mi aspettavo che la valigia potesse cascare già dal portabagagli.
- Прошу прощения! Мой чемодан вовсе не хотел вас ударить. ☺ Вы не ушиблись?  
Chiedo perdono! La mia valigia non voleva farle del male. ☺ Non si è fatto male?
- Простите, Ради Бога! Вы сильно ушиблись?  
Perdoni per l'amor di Dio! Non si è fatto male tanto?
- Извините, какой кошмар! Вы в порядке?  
Scusi, che incubo! Sta bene?
- Извините! С вами все в порядке?  
Scusi! Sta bene?
- Простите пожалуйста.

Perdoni per favore.

- Простите, пожалуйста. Вы не ушиблись?  
Perdoni, per favore. Non si è fatto male?
- Господи, простите, пожалуйста. Вы не ушиблись?  
Oddio, perdoni, per favore. Non si è fatto male?
- Ой, простите, пожалуйста! Как Вы себя чувствуете? Сильно ударил? Я прошу прощения, я даже не думала, что он может оттуда упасть.  
Oh, perdoni, per favore! Come si sente? Le ho colpito tanto? Chiedo perdono, non ci pensavo neanche che potesse cadere giù da lì.
- Извините, вас сильно ударило?  
Scusi, è stato colpito molto?

“LIBRO” (situazione 5)

- Простите, я забыл вашу книгу дома, могу я ее принести завтра или она нужна сегодня?  
Perdoni, ho dimenticato il suo libro a casa, posso portarlo domani oppure le serve oggi?
- Простите меня, пожалуйста! Мне очень неловко, но я забыла вернуть вам книгу вовремя. Надеюсь, это не доставило вам неудобств! Больше подобного не повторится.  
Mi perdoni, per favore! Mi sento molto in imbarazzo, ma ho dimenticato di renderle il libro in tempo. Spero che questo non abbia causato alcun danno! Non succederà più.
- Извините, пожалуйста, у меня совершенно вылетело из головы то, что я должна была вернуть книгу. Я обязательно отдам ее Вам завтра.  
Scusi, per favore, mi è passato di mente che dovevo restituirle il libro. Glielo renderò domani.
- Вам сейчас нужна книга, я Вас не подвела?  
Le serve il libro adesso, ho rovinato qualcosa?
- Здравствуйте, извините, я забыл принести вашу книгу. Завтра утром обязательно принесу в ваш кабинет.

Buongiorno, scusi, ho dimenticato di portare il suo libro. Domani mattina glielo porterò sicuramente in studio.

- Иван Иванович, простите пожалуйста, я забыл книгу дома.  
Ivan Ivanovich, perdoni per favore, ho dimenticato il libro a casa.
- Извините, пожалуйста, я забыла принести Вашу книгу. Если она Вам срочно нужна, я за ней сейчас схожу.  
Scusi, per favore, ho dimenticato di portare il suo libro. Se ne ha bisogno immediatamente ora vado a prenderlo.
- Добрый день. Я помню про Вашу книгу, но сейчас у меня её нет. Вы будете в университете после занятий? Я съезжу домой и привезу книгу.  
Buongiorno. Mi ricordo del suo libro, ma non ce l'ho ora. Rimane all'università dopo le lezioni? Vado a casa e glielo porto.
- (Имя), здравствуйте! Простите, я совсем забыла про Вашу книгу. Можно я верну Вам ее завтра? Или, может, я могу подвести ее Вам куда-то сегодня вечером?  
(nome), buongiorno! Perdoni ma ho completamente dimenticato del suo libro. Posso restituirlo domani? Oppure magari glielo posso portare da qualche parte stasera?
- Прости, я забыла совсем про книгу! Как тебе ее вернуть?  
Perdona, ho dimenticato completamente del libro! Come te lo posso restituire?

#### 4) Risposte al complimento

“BORSA” (situazione 1)

- Да? Ну спасибо.  
Sì? Beh, grazie.
- Спасибо.  
Grazie.
- Благодарю вас!  
La ringrazio!
- Спасибо.  
Grazie.
- Спасибо, мне тоже нравится.

Grazie, piace anche a me.

- Спасибо!  
Grazie!
- Эм, спасибо.  
Eh, grazie.
- Спасибо Вам большое.  
Grazie mille a Lei.
- Спасибо (меня бы это смутило)  
- Grazie (sarei rimasta imbarazzata).
- Мммм, спасибо.  
Emmm, grazie.

“GIACCA” (situazione 2)

- Спасибо, мне тоже нравится.  
Grazie, piace anche a me.
- Серьезно? Да, мне она тоже очень нравится.  
Sul serio? Sì, anche a me piace molto.
- Спасибо! Это моя любимая куртка!  
Grazie! Questa è la mia giacca preferita!
- Спасибо, она не продается.  
Grazie, non è in vendita.
- Спасибо.  
Grazie.
- Спасибо большое!  
Grazie mille!
- Да? Спасибо.  
Sì? Grazie.
- Спасибо большое!

Grazie mille!

- Спасибо, я купила её недавно, мне она тоже очень нравится.  
Grazie, l'ho comprato poco tempo fa, piace tanto anche a me.
- Спасибо.  
Grazie.

“LODE” (situazione 3)

- Спасибо, надеюсь, что так.  
Grazie, spero che sia così.
- Благодарю, Ваше мнение очень ценно для меня.  
Ringrazio, Suo parere è molto importante per me.
- Я очень старалась, спасибо за такую оценку.  
Mi sono impegnata molto, grazie per questa valutazione.
- Большое спасибо за то, что поддержали меня в работе!  
Grazie mille per avermi sostenuto durante il lavoro!
- Благодарю за высокую оценку моей работы, для меня это очень важно.  
Ringrazio per una valutazione alta del mio lavoro, questo è molto importante per me.
- Спасибо.  
Grazie.
- Спасибо.  
Grazie.
- Большое спасибо!  
Grazie mille!
- Спасибо!  
Grazie!
- Спасибо  
Grazie.

“CAPO” (situazione 4)



- Спасибо, вы тоже.  
Grazie, anche lei.
- Благодарю за комплимент, мне очень приятно.  
Ringrazio per il complimento, mi fa molto piacere.
- Большое спасибо! Сегодня все выглядят очень по-праздничному!  
Grazie mille! Sembra che oggi tutti siano vestiti bene per la festa!
- Спасибо, повышение зарплаты всегда хорошо сказывается на внешнем виде.  
Grazie, l'aumento dello stipendio ha sempre un effetto positivo sull'aspetto fisico.
- Спасибо, приятно  
Grazie, mi fa piacere.
- Спасибо большое!  
Grazie mille!
- Спасибо.  
Grazie.
- Спасибо большое!  
Grazie mille!
- Спасибо!  
Grazie!
- Спасибо, вы сегодня тоже красавчик.  
Grazie, anche Lei oggi è bellino.

“FORMA FISICA” (situazione 5)

- Да вроде такая и была./Да? Может и похудела, не обращала внимание.  
Sembra di essere stata sempre così / Sì? Può darsi che sono dimagrita, non ci ho fatto caso.
- Мы давно не виделись, может быть я немного похудела за последнее время.  
Non ci siamo visti da tanto, può essere che ultimamente sono un po' dimagrita.
- Видимо, мы просто очень давно виделись ☺

Si vede che ci siamo visti tanto tempo fa ☺

- Бывает, мы давно не виделись.  
Può capitare, non ci siamo visti da tanto.
- Я работаю над собой.  
Sto attenta al mio aspetto fisico.
- Мы просто давно не виделись, я вроде совсем не изменилась.  
Semplicemente non ci siamo visti da tanto, pare che non sia cambiata per niente.
- Да нет, это тебе кажется, у меня вес уже много лет не меняется.  
Ma no, ti solo sembra così, il mio peso non cambia già da tanti anni.
- Может, ты меня с кем-то путаешь? Я всегда была такой)))  
Magari mi confondi con qualcun'altro? Sono stata sempre così)))
- Да ладно, я несильно изменилась.  
Ma figurati, non sono cambiata tanto.
- Мы давно не виделись.  
Non ci siamo visti da tanto.

#### 5) Ringraziamenti/rifiuti

“VALIGIA PESANTE” (situazione 1)

- Спасибо, берите одну ручку, а я вторую (а то сопрет еще)  
Grazie, prenda un manico e io prendo un altro (sennò me la soffia).
- Спасибо, очень мило с вашей стороны.  
Grazie, è molto gentile da parte sua.
- Я была бы вам очень признательна, эти сумки оказались неподъемными.  
Le sarei molto grata, queste borse non sono intrasportabili.
- Большое спасибо.
- Grazie mille.
- Большое спасибо! (и протягиваю сумки)  
Grazie mille! (e le passo le borse)

- Спасибо большое, я была бы вам очень благодарна.  
Grazie mille, Le sarei molto grata.
- Нет, спасибо. Они не такие уж тяжелые.  
No, grazie. Alla fine non sono così pesanti.
- Спасибо огромное! Мне нужно вон туда (показываю направление)  
Grazie mille! Devo andare di là (mostro la direzione)
- Да, спасибо большое!  
Sì, grazie mille!
- Спасибо, я справлюсь.  
Grazie, ce la faccio.

“PASSAGGIO” (situazione 2)

- Спасибо, я у остановки выйду.  
Grazie, scendo vicino alla fermata.
- Огромное спасибо, вы меня спасли.  
Grazie mille, mi ha salvato.
- Большое спасибо, но я добегу до остановки.  
Grazie mille ma faccio una corsetta fino alla fermata.
- О, спасибо, это чудо, что вы здесь появились, я бы вся промокла, пока дошла б до остановки!  
Oh grazie, questo è un miracolo che sia apparso qua, sarei stata bagnata fino alle ossa se fossi andata alla fermata!
- Благодарю! А вам в какую сторону?  
Ringrazio! Da quale parte va?
- Спасибо большое! Вы бы меня очень выручили, если бы довезли до остановки, а то я забыла зонт дома.  
Grazie mille! Mi avrebbe aiutato tanto se mi portasse fino alla fermata perché ho dimenticato l'ombrello a casa.

- Ой, спасибо большое, а то я забыла зонт. Мне только доехать до остановки. Вам по пути?  
Oh grazie mille, è che ho dimenticato l'ombrello. Devo solo arrivare fino alla fermata. Lei è di strada?
- Спасибо большое. Вы могли бы довезти меня до остановки? А дальше я сама.  
Grazie mille. Mi potrebbe portare fino alla fermata? Da lì vado da sola.
- Нет, спасибо, мне нужно еще в магазин зайти. До свиданья.  
No, grazie, devo pure andare al negozio. Arrivederci.
- Спасибо, я подожду пока дождь закончится.  
Grazie, aspetterò finché finisca la pioggia.

“MACCHINETTA DA CAFFÈ” (situazione 3)

- Очень приятно с вашей стороны, но думаю, что оно вам тоже пригодится.  
Molto carino da parte sua, ma penso che anche lei ne abbia bisogno.
- Спасибо огромное, я сейчас разменяю деньги и верну Вам.  
Grazie mille, adesso cambio soldi e li restituisco.
- Спасибо, не стоит, я схожу разменяю.  
Grazie, non vale la pena, vado a cambiare.
- Спасибо, это так мило с вашей стороны! Есть еще джентльмены в мире!  
Grazie, è molto carino da parte sua! Ci sono ancora i galantuomini nel mondo!
- Очень признательна! Если Вы подождете пару минут, я попробую найти размен  
Le sono molto riconoscente! Se aspetta due minuti proverò a trovare il cambio
- Спасибо, не нужно, я возьму кофе в кафе, там принимают банкноты.  
Grazie, non serve, prendo un caffè al bar, lì accettano le banconote.
- Это мне? Спасибо большое. Обычно у меня с собой монеты, но тут вдруг не оказалось. Как я могу Вам вернуть деньги?  
Questo è per me? Grazie mille. Di solito ce l'ho delle monete ma ora all'improvviso non ci sono più. Come le posso restituire i soldi?
- Ой, спасибо огромное! Скажите, пожалуйста, как я могу вернуть вам эти деньги??

Oh, grazie mille! Dica per favore come posso restituirle i soldi?

- Ой, спасибо большое! В следующий раз я вас угощу!  
Oh grazie mille! La prossima volta offro io!
- Спасибо большое!  
Grazie mille!

“CONTRATTO” (situazione 4)

- Спасибо за доверие, я с удовольствием.  
Grazie per la fiducia, con piacere.
- Спасибо за оказанное доверие, я буду рада стараться на благо компании.  
Grazie per la fiducia data, sarò felice di impegnarmi per il bene dell'azienda.
- Большое спасибо, это отличная новость! Мне очень приятно, что вы оценили мою работу. С удовольствием приму ваше приглашение и буду трудиться на благо компании и дальше.  
Grazie mille, questa è un'ottima notizia! Mi fa molto piacere il fatto che avete apprezzato il mio lavoro. Accetto la sua proposta volentieri e continuerò a lavorare per il bene dell'azienda.
- Спасибо, мне очень понравилось проходить здесь практику. Я с удовольствием продолжу у вас работать и хотела бы ознакомиться с договором и обязанностями.  
Grazie, mi è piaciuto molto di fare qui il tirocinio. Continuerò con piacere il lavoro da voi e vorrei leggere il contratto con le mie mansioni.
- Спасибо, я очень рада.  
Grazie, sono molto contenta.
- Спасибо Вам большое! Это очень хорошая новость, я согласна.  
Grazie mille! Questa è un'ottima notizia, accetto.
- Спасибо, я очень рада. Могу я ознакомиться с условиями договора?  
Grazie, sono molto contenta. Posso leggere le condizioni del contratto?
- Спасибо огромное! Я с радостью приму Ваше предложение, мне очень нравится здесь работать.  
Grazie mille! Accetto volentieri la Sua proposta, mi piace molto lavorare qui.

- Спасибо, я очень рада, что вы довольны моей работой. Я бы хотела продолжить работать у вас.  
Grazie, sono molto felice che lei sia contento del mio lavoro. Vorrei continuare a lavorare da voi.
- Спасибо, я буду рада продолжить работу в вашей компании.  
Grazie, sarò felice di continuare il lavoro presso la vostra azienda.

“TAZZA DI THE” (situazione 5)

- Да, можно.  
Sì, si può.
- С удовольствием!  
Con piacere!
- Я бы с удовольствием, но еще осталось много работы... Что, если мы встретимся на выходных и прогуляемся?  
Con piacere ma ho tanto lavoro da finire... Se magari ci incontrassimo nel fine settimana e facessimo una passeggiata?
- С удовольствием, только ненадолго, скоро надо ехать домой кормить собаку.  
Con piacere ma mi fermo per poco, devo andare a casa per dare da mangiare al cane.
- С удовольствием!  
Con piacere!
- Нет, спасибо, я ненадолго, просто зашла поздороваться, к 18 часам мне надо быть в городе.  
No grazie, mi fermo per poco, sono venuta giusto per salutarti, entro le 18 devo tornare in città.
- Спасибо, с удовольствием. Ничего, что я так, без приглашения?  
Grazie, con piacere. Non fa niente se sono venuta così, senza l'invito?
- Да, давай, только ненадолго.  
Sì, volentieri, solo che mi fermo per poco.
- Извини, не могу, дела, в следующий раз.  
Scusa, non posso, ho da fare, facciamo la prossima volta.

- Давай, но я ненадолго, еще много дел в городе.  
Va bene, ma mi fermo per poco, ho ancora tanto da fare in città.

“RIPETIZIONI” (situazione 6)

- Я бы с удовольствием, но пока расписание не позволяет включить занятия с еще одним учеником. Я могу записать ваш номер телефона, чтобы связаться с вами, как только появится возможность занятий?  
Farei volentieri ma finora i miei impegni non mi possono permettere di aggiungere le lezioni con un altro allievo. Posso memorizzare il suo numero di cellulare per contattarla quando avrò la possibilità di fare le lezioni?
- Извините, но я наверное откажусь, так как не являюсь преподавателем.  
Scusi ma forse rifiuterò perché non sono un'insegnante.
- Давайте попробуем.  
Proviamo.
- Давайте мы встретимся с вашим сыном и посмотрим, чем я смогу помочь.  
Incontriamoci con suo figlio e vediamo come potrò aiutare.
- Я никогда не был учителем, но могу попробовать.  
Non sono mai stata un'insegnante ma posso provare.
- Да, с удовольствием.  
Sì, con piacere.
- Извините, у меня сейчас столько дел. Никак не найти времени на занятия.  
Scusi, ho così tanto da fare adesso. Non si può assolutamente trovare il tempo per le lezioni.
- Я не против, надо только обсудить время, место и цену.  
Non sono contraria, bisogna solo discutere l'orario, luogo e prezzo.
- А сколько лет вашему сыну? Он долго уже учит английский? Почему вы решили заниматься и т.п.  
E quanti anni ha suo figlio? È da tanto tempo che studia l'inglese? Perché avete deciso di fare le lezioni e così via.

- К сожалению, у меня нет возможности, я поздно возвращаюсь с работы, а выходные провожу на даче.  
Purtroppo non ho la possibilità, torno tardi dal lavoro e passo il fine settimana fuori città.

“INCIDENTE” (situazione 7)

- Благодарю вас, но у меня всего несколько царапин.  
La ringrazio, ma mi sono solo un po' graffiata.
- Да, это было бы очень кстати или Не стоит беспокоиться, у меня всего лишь пара царапин.  
Sì, sarebbe stato opportuno; oppure Non c'è bisogno di preoccuparsi, mi sono solo un po' graffiata.
- Да что вы, всё в порядке, не нужно.  
Si figuri, tutto è a posto, non serve.
- Спасибо, все нормально. Я в порядке.  
Grazie, è tutto nella norma. Sono a posto.
- Ничего страшного, до свадьбы доживет.  
Non fa niente, mi passerà.
- Нет, спасибо, я не ушибся.  
No, grazie, non mi sono fatto male.
- Не беспокойтесь, со мной все в порядке.  
Non si preoccupi, tutto è a posto.
- Нет-нет, спасибо большое, со мной всё в порядке.  
No-no, grazie mille, tutto è a posto.
- Все в порядке, я просто испугалась, спасибо за предложение  
Tutto è a posto, mi sono solo spaventata, grazie per la proposta.
- Спасибо, но не нужно, я в порядке.  
Grazie ma non serve, sono a posto.

“PULIZIA” (situazione 8)



- Ой, как чисто, это Вы убрались? Безобразия, вы же в гостях. Не смогли терпеть наш бардак?  
Oh come tutto è pulito, è stata Lei a pulire? È scandaloso, Lei è un ospite. Non poteva sopportare il nostro casino?
- Спасибо Вам большое, мне так неловко, что у нас совсем не было времени убратся.  
Grazie mille a Lei, sono così imbarazzata dal fatto che non avevamo affatto il tempo per pulire.
- Эта чистота – дело рук...! Мне очень с ним повезло!  
Questa pulizia è l'opera di...! Sono molto fortunata di averlo!
- О, я смотрю, вы тут не скучали? Спасибо вам большое за помощь (обнимаю)  
Oh vedo che non si è annoiata qui? Grazie mille per l'aiuto (la abbraccio).
- Спасибо за помощь.  
Grazie per l'aiuto.
- Спасибо большое, что навели порядок, но Вам не нужно было этого делать, мы бы сами все убрали на выходных.  
Grazie mille per aver messo tutto in ordine ma non avrebbe dovuto farlo, avremmo pulito tutto noi nel fine settimana.
- Ой, какой ужас. Теперь Вы будете думать, что я неряха. Я обычно держу квартиру в чистоте, но в последнее время слишком много дел накопилось. Спасибо Вам за Вашу помощь.  
Oh che disastro. Adesso Lei penserà che io sia una cialtrona. Di solito mantengo l'appartamento in ordine, ma ultimamente si sono accumulate tante cose da fare. Grazie per il Suo aiuto.
- (имя), мне так неудобно, что Вам пришлось убираться... Не стоило этого делать, мы не хотели Вас нагружать нашим беспорядком. Мы бы сегодня все вычистили сами.  
(nome), mi sento in imbarazzo dal fatto che lei è stata costretta a pulire... Non ne valeva la pena di farlo, non volevamo caricarla con il nostro disordine. Avremmo potuto pulire tutto da soli stasera.
- Зачем же вы убрались? Я бы все делала сама, просто сейчас не успела.  
Ma perché ha pulito? Avrei fatto tutto da sola, solo che adesso non l'ho fatto in tempo.

- Ой, вы убрались в квартире. Мне так неловко, не стоило.  
Oh, ha pulito l'appartamento. Mi sento in imbarazzo, non ne valeva la pena.

“REGALO” (situazione 9)

- Красота, спасибо, пойти что ли прямо сейчас примерить?  
Bella, grazie, magari vado subito a provarla?
- Какой красивый! Большое спасибо, мне очень приятно, буду носить и вспоминать о тебе!  
Che bella! Grazie mille, mi fa piacere, la porterò per ricordarmi di te!
- Большое спасибо! Это потрясающий свитер, мне он очень нравится! У меня самые лучшие друзья ☺  
Grazie mille! Questa maglietta è stupenda, mi piace molto! Ho degli amici migliori ☺
- Ммм, спасибо, мой любимый цвет)) Посмотрим, любимый ли размер))  
Mmm, grazie, il mio colore preferito)) Vediamo se anche la taglia è la mia preferita))
- Вау! Свитер моей мечты! Спасибо!  
Wow! La maglietta del mio sogno! Grazie!
- Какой красивый свитер! Спасибо большое!  
Che bella maglietta! Grazie mille!
- Здорово, какой клёвый. Спасибо большое!  
Wow, che figata. Grazie mille!
- Ух тыыыыыы!!! Спасибо огромное! Такой классный!!!!
- Caspita!!! Grazie mille! Che figata!
- Какой свитер! Спасибо тебе большое!  
Che bella maglietta! Grazie mille a te!
- Спасибо, очень красивая.
- Grazie, molto bella.

“CENA” (situazione 10)

- Спасибо вам за прекрасно проведенный вечер! Все было просто потрясающе!  
Grazie a voi per una serata meravigliosa! Tutto è stato stupendo!
- Большое спасибо за теплый прием и вкусный ужин. Очень рада была познакомиться.  
Grazie mille per l'accoglienza e una cena buona. Sono felice di avervi conosciuti.
- Спасибо, все было очень хорошо и вкусно, теперь вы к нам приходите.  
Grazie, sono stata bene e tutto è stato buono, adesso venite voi da noi.
- Большое спасибо за ужин и компанию, очень приятно с вами познакомиться.  
Grazie mille per la cena e compagnia, mi fa molto piacere di conoscervi.
- Спасибо большое за теплый вечер. Надо чаще встречаться!  
Grazie mille per una serata accogliente. Bisogna incontrarci più spesso!
- Спасибо большое за приглашение! Вечер мне очень понравился, было очень вкусно и весело. Была рада с вами познакомиться.  
Grazie mille per l'invito! La serata mi è piaciuta molto, mi sono divertita, tutto è stato buonissimo. Sono contenta di avervi conosciuti.
- Спасибо за такой теплый прием. Было очень-очень вкусно. У вас так уютно, мне очень понравилось. Может, как-нибудь все вместе организуемся и съездим на море?  
Grazie per un'accoglienza così calorosa. Tutto è stato molto-molto buono. È così accogliente qui da voi, mi è piaciuto molto. Magari ci organizziamo una volta per andare al mare tutti insieme?
- Спасибо огромное за вечер! Все было прекрасно! Я очень рада с вами познакомиться.  
Grazie mille per la serata! È stato tutto stupendo! Sono molto contenta di avervi conosciuti.
- Спасибо за вкусный ужин!  
Grazie per una cena buona!
- Спасибо за вечер, все было супер.  
Grazie per la serata, tutto è stato super.

## Ringraziamenti

Desidero innanzitutto ringraziare il mio supervisore prof. Matteo Santipolo per aver sempre creduto nelle mie potenzialità e per le ore dedicate alla mia tesi. Intendo poi ringraziare il Dipartimento degli Studi Linguistici e Letterari (DISSL) e il Polo Biblioteuario delle discipline letterarie e linguistiche dell'Università degli Studi di Padova per aver fornito i materiali e testi indispensabili per la stesura della tesi. Vorrei inoltre esprimere la mia gratitudine al Dipartimento della filologia inglese e germanica dell'Università di Valencia e in particolare alla prof.ssa Patricia Franch Bou e alla prof.ssa Begoña Clavel-Arroitia che mi hanno appoggiata nel percorso della ricerca.

Ringrazio sentitamente tutti e trenta partecipanti allo mio studio per la loro disponibilità. Intendo quindi ringraziare il Centro Linguistico di Ateneo dell'Università di Padova e, in particolare Ivana Fratter per avermi aiutato nella scelta dei partecipanti. Vorrei ringraziare inoltre la Società Dante Alighieri – Comitato di Rovigo, e in particolare Mirella Rigobello per l'organizzazione delle lezioni.

Esprimo la mia gratitudine ai revisori esterni, prof.ssa Elena Nuzzo e prof.ssa Ada Valentini, per i loro commenti e suggerimenti.

Infine, ho desiderio di ringraziare con affetto mia madre e mio padre, perché se questa tesi è stata scritta lo devo a loro, al loro supporto e alla stima che nutrono verso di me.

Grazie a tutti coloro che hanno reso il periodo di ricerca fruttuoso e piacevole.