

## **MODULO 8**

Competenza linguistica e competenza comunicativa; aspetti della pragmatica; atti linguistici

Paola Desideri

Università degli Studi "G. D'Annunzio" di Chieti-Pescara

## Indice

### 8.0 [GUIDA AL MODULO](#)

### 8.1 [COMPETENZA LINGUISTICA](#)

#### 8.1.1 [COMPETENZA](#)

##### 8.1.1.1 [LAD](#)

#### 8.1.2 [ESECUZIONE](#)

### 8.2 [COMPETENZA COMUNICATIVA](#)

#### 8.2.1 [COMPETENZA PARALINGUISTICA](#)

#### 8.2.2 [COMPETENZA CINESICA](#)

#### 8.2.3 [COMPETENZA PROSSEMICA](#)

#### 8.2.4 [COMPETENZA SOCIO-CULTURALE](#)

### 8.3 [LA PRAGMATICA](#)

#### 8.3.1 [EVENTO LINGUISTICO](#)

##### 8.3.1.1. [SETTING](#)

##### 8.3.1.2. [PARTICIPANTS](#)

##### 8.3.1.3. [ENDS](#)

##### 8.3.1.4. [ACTS](#)

##### 8.3.1.5. [KEY](#)

##### 8.3.1.6. [INSTRUMENTALITIES](#)

##### 8.3.1.7. [NORMS](#)

##### 8.3.1.8. [GENRES](#)

### 8.4 [GLI ATTI LINGUISTICI](#)

#### 8.4.1 [ATTO LOCUTORIO](#)

#### 8.4.2 [ATTO ILLOCUTORIO](#)

##### 8.4.2.1 [ATTI VERDETTIVI](#)

##### 8.4.2.2 [ATTI ESERCITIVI](#)

##### 8.4.2.3 [ATTI COMMISSIVI](#)

##### 8.4.2.4 [ATTI COMPORTATIVI](#)

##### 8.4.2.5 [ATTI ESPOSITIVI](#)

#### 8.4.3 [ATTO PERLOCUTORIO](#)

### 8.5 [LA DEISSI](#)

#### 8.5.1 [DEISSI DELLA PERSONA](#)

#### 8.5.2 [DEISSI TEMPORALE](#)

#### 8.5.3 [DEISSI SPAZIALE](#)

#### 8.5.4 [DEISSI TESTUALE](#)

#### 8.5.5 [DEISSI SOCIALE](#)

**8.6 CO-TESTO/CON-TESTO - CONTESTO SITUAZIONALE**

**8.7 ENUNCIATO/ENUNCIAZIONE**

**8.7.1 ENUNCIATO**

**8.7.2 ENUNCIAZIONE**

**8.7.3 EMBAYAGE/DÉBAYAGE**

**8.8 IL PRINCIPIO DI COOPERAZIONE COMUNICATIVA**

**8.8.1 LE MASSIME CONVERSAZIONALI**

**8.9 GUIDA BIBLIOGRAFIA E SITOGRAFICA**

## 8.0 GUIDA AL MODULO

Questa *guida* riassume i contenuti di un modulo che costituisce un momento di riflessione teorica su determinate nozioni chiave e su alcuni concetti introduttivi allo studio della pragmatica:

- nel primo capitolo si affronteranno le nozioni di competenza linguistica, evidenziando in termini contrastivi quelle di competenza vs. esecuzione e approfondendo il funzionamento del dispositivo di acquisizione linguistica LAD.
- nel secondo capitolo si articolerà il concetto di competenza comunicativa e si presenteranno le sottocompetenze di natura paralinguistica, cinesica, prossemica e socio-culturale.
- nel terzo capitolo si delinearanno i fondamenti disciplinari della pragmatica nelle coordinate che definiscono l'evento linguistico e nell'esplicitazione di tutte le componenti dell'acrostico **SPEAKING**.
- nel quarto capitolo si porrà l'attenzione sugli atti linguistici locutori, ilocutori e perlocutori, introducendo la distinzione degli atti in base alla loro forza illocutoria e quindi proponendo la nota classificazione austiniana in atti verdettivi, esercitivi, commissivi, comportativi ed espositivi.
- nel quinto capitolo si approfondirà la nozione di deissi, che si differenzia nella deissi della persona, deissi temporale, spaziale, testuale e sociale.
- nel sesto capitolo si accennerà ai concetti di co-testo, di con-testo nel corso di una riflessione mirata a far emergere l'importanza del contesto situazionale in ambito pragmatico.
- nel settimo capitolo si evidenzieranno i caratteri definitivi delle nozioni di enunciato e di enunciazione ancorandoli alla teoria semiotico-enunciativa incentrata sui meccanismi di embrayage/débrayage.
- nell'ottavo capitolo verrà preso in considerazione il principio di cooperazione comunicativa alla luce delle massime conversazionali elaborate da Grice.
- in conclusione verrà fornita una guida bibliografica e sitografica distinta per aree tematiche principali, con testi sia introduttivi sia di approfondimento.

Alcuni capitoli mireranno esclusivamente ad esaminare le nozioni in oggetto e in particolare la linguistica pragmatica, intesa come chiave interpretativa della dimensione azionale di una lingua madre o di una lingua straniera e seconda; altri saranno invece integrati da suggerimenti operativi e da ipotesi esemplificative di contestualizzazione didattica, finalizzati a coniugare gli apporti teorici con una pratica didattica dell'italiano L2.

## 8.1 COMPETENZA LINGUISTICA

La nozione di **competenza linguistica**, una delle più importanti elaborate dalle teorie linguistiche per gli sviluppi scientifici sull'acquisizione delle lingue, viene notoriamente definita nel 1965 da Noam Chomsky come “la conoscenza che il parlante/ascoltatore ha della propria lingua” (Chomsky, 1965 [1970: 45]). Tale nozione permette di spiegare:

- la creatività linguistica del soggetto parlante, creatività sempre governata da regole, secondo l'impostazione della grammatica generativo-trasformativa chomskiana;
- la capacità innata nell'essere umano di costruire e comprendere le frasi grammaticali, di giudicare quelle non grammaticali e di decodificare le frasi mai ascoltate prima;
- la presenza di tale abilità fin dai primi stadi dello sviluppo infantile.

Il linguista americano, come ben si sa, è il fondatore verso la metà degli anni '50 del “generativismo” (Chomsky, 1957), che mira a spiegare le leggi che governano il prodursi del linguaggio, in opposizione alla linguistica strutturalista, la quale invece si limita a descriverne il suo funzionamento. In questa prima fase della riflessione chomskiana, la grammatica viene concepita come meccanismo finito formato da regole, che consente di generare ricorsivamente l'insieme ipoteticamente infinito delle frasi corrette di una lingua e di trasformare le strutture profonde dei fatti linguistici in strutture di superficie. La grammatica costituisce dunque il modello teorico della competenza linguistica che ogni individuo possiede bio-geneticamente in maniera innata ([LAD](#)). La posizione chomskiana, delineata per la prima volta nel 1965 [1970], viene sintetizzata nella nota dicotomia [competenza / esecuzione](#).

Dai primi anni '70, da parte della grammatica generativo-trasformativa chomskiana (Teoria standard estesa), comincia a realizzarsi un profondo mutamento concettuale che culmina con il passaggio da un “sistema di regole” ad uno “di principi e parametri”, cioè la grammatica non formula più regole relative ad ogni tipo di costruzione (es. una regola per le forme passive, una per le frasi interrogative, un'altra per le negative, ecc.), ma tenta di spiegare le strutture sintattiche che si osservano nelle varie lingue come il risultato dell'azione combinata dei principi e dei parametri della Grammatica Universale (GU), intesa come un “sistema aperto”. La GU – scrive il linguista americano – “può essere considerata come una teoria dei meccanismi innati, una matrice biologica sottostante che fornisce un quadro all'interno del quale si sviluppa la crescita della lingua. [...] I principi della grammatica universale proposti possono essere considerati come una spiegazione astratta e parziale del programma genetico che permette al bambino di interpretare certi eventi come esperienza linguistica e di costruire un sistema di regole e di principi sulla base di questa esperienza” (Chomsky, 1980 [1981: 178]).

### 8.1.1 COMPETENZA

La **competenza** [*competence*] indica quel sistema di regole, inteso come apparato di processi e di meccanismi di funzionamento specifico della mente umana, che permette all'individuo di comprendere e produrre un numero teoricamente illimitato di frasi, anche inedite. Attraverso l'elaborazione di un modello della competenza universale e quindi innata del parlante, fin dall'inizio la teoria chomskiana dell'acquisizione del linguaggio si è proposta lo scopo di costruire dei modelli astratti che simulano la competenza ideale di un ideale *homo loquens*, scevro da ogni possibile condizionamento psicologico e sociale e inscritto all'interno di un'altrettanto ideale comunità linguisticamente omogenea. A tale riguardo, vale la pena citare due famosi passi chomskiani che hanno suscitato ampie discussioni e polemiche:

“La teoria linguistica si occupa principalmente di un parlante-ascoltatore ideale, in una comunità linguistica completamente omogenea, il quale conosce perfettamente la sua lingua e non è influenzato da condizioni grammaticalmente irrilevanti quali le limitazioni di memoria, le distrazioni, i cambiamenti di attenzione e di interesse e gli errori (casuali o caratteristici) nell'applicazione della propria conoscenza della lingua nel corso dell'esecuzione effettiva” (Chomsky 1965 [1970: 44]).

“Per il linguista, come per il bambino che impara la lingua, il problema consiste nel determinare, partendo dai dati di esecuzione, il sistema sottostante di regole di cui il parlante-ascoltatore si è impadronito e che mette in uso nell'esecuzione effettiva. Quindi, in senso tecnico, la teoria linguistica è mentalistica, poiché il suo scopo è di scoprire una realtà mentale sottostante a un comportamento effettivo” (ivi: 45).

### 8.1.1.1 LAD (*Language Acquisition Device*)

Secondo la teoria innatista-cognitivista chomskiana, il **LAD** [*Language Acquisition Device*] è il **Dispositivo di Apprendimento della Lingua** con cui viene denominato il meccanismo innato di acquisizione linguistica, specifico dell'essere umano. Tale meccanismo si basa su tre principali fattori: la conoscenza degli universali linguistici, l'abilità cognitiva induttiva di formulare ipotesi circa le regole di una qualunque lingua, la valutazione dei risultati prodotti dalle ipotesi.

Il nostro cervello annovera un apparato di acquisizione del linguaggio e una Grammatica Universale (GU) comuni a tutte le lingue, per cui la struttura della frase e l'ordine che governa i legami tra gli elementi linguistici rispettano una precisa logica interna. In risposta ai dati empirici provenienti dall'ambiente, la mente del bambino crea quindi una grammatica che assegna dei valori a tutti i parametri, producendo una delle lingue umane a disposizione. All'inizio del processo la mente del bambino è aperta ovviamente verso ogni lingua possibile, al termine essa perviene all'acquisizione di una lingua particolare.

Studi sperimentali molto recenti, condotti congiuntamente dall'Università "Vita e Salute" del San Raffaele di Milano e dall'Università di Amburgo, dimostrano per la prima volta che nel cervello umano è proprio l'area di Broca, cioè quella da cui dipende la capacità innata di produrre oralmente e/o per iscritto le parole, ad essere la struttura deputata ad organizzare l'attività della GU.

### 8.1.2 ESECUZIONE

In netta contrapposizione alla competenza è l'**esecuzione** [*performance*], “l’uso effettivo della lingua in situazioni concrete” (Chomsky, 1965 [1970: 45]), cioè l’utilizzazione materiale che ogni parlante fa della propria lingua nelle diverse e molteplici circostanze comunicative. Secondo i dettami chomskiani, compito del linguista è quello di rendere conto della competenza con cui il parlante ideale realizza le frasi possibili di una lingua nella forma astratta, e non quello di studiare l’esecuzione, perché le innumerevoli variabili legate al singolo utente e allo specifico contesto situazionale comprometterebbero le prerogative di scientificità e di universalità di tale modello linguistico. Sebbene la posizione di Chomsky (1980) abbia subito delle considerevoli modifiche negli anni ‘80 tanto da non negare che una teoria dell’uso (cioè l’idea che il linguaggio venga impiegato con piena intenzionalità) potrebbe essere complementare ad una teoria della conoscenza, tuttavia va osservato che la conoscenza dell’uso del linguaggio è differente dalla conoscenza del linguaggio stesso. A tale riguardo può essere utile citare l’esempio di Cook (1988 [1990: 41]): “il fatto di conoscere il codice della strada non è la stessa cosa che guidare per la strada; mentre il codice in un certo senso contiene l’informazione su tutto quello che un guidatore può fare, il fatto di guidare implica un particolare insieme di processi ed abilità che sono correlati alla conoscenza del codice in modo indiretto. L’esecuzione linguistica sta rispetto alla competenza in un rapporto simile. Il parlante deve utilizzare una varietà di processi psicologici e fisici nell’atto reale del parlare o del comprendere che non sono parte della competenza grammaticale, anche se sono in qualche modo legati ad essa”.

## 8.2 COMPETENZA COMUNICATIVA

Si deve a Dell Hymes (1974), il fondatore della corrente sociolinguistica statunitense da lui stesso denominata “etnografia della comunicazione”, l’elaborazione tra gli anni ‘60 e ‘70 della nozione di **competenza comunicativa** [*communicative competence*], che allarga a tutte le componenti pragmatico-comunicative umane l’unilaterale accezione chomskiana di competenza linguistica. Infatti, “un bambino normale acquisisce una conoscenza delle frasi non soltanto in quanto grammaticali, ma anche in quanto appropriate. Lui o lei acquisiscono la competenza riguardo a quando parlare e quando tacere, e riguardo a che cosa dire, a chi, quando, dove, in che modo. In breve, un bambino diviene capace di compiere un repertorio di atti di linguaggio, di partecipare agli eventi discorsivi, e di valutarne l’adempimento da parte degli altri. Questa competenza, inoltre, si integra con gli atteggiamenti, i valori, e le motivazioni concernenti il linguaggio, le sue caratteristiche e usi, e si integra con la competenza per, e gli atteggiamenti verso, l’interrelazione del linguaggio con gli altri codici di condotta comunicativa” (Hymes, 1972 [1979: 223]). La nozione di competenza comunicativa, riguardando le effettive capacità di un soggetto nel padroneggiare con [appropriatezza](#) sia i codici verbali, sia quelli non verbali (Hinde, 1972), di natura semiotica, appartenenti al patrimonio etno-comunicativo della comunità in cui vive, ha una valenza essenzialmente pratica e azionale. Tale complessa e multiforme competenza comunicativa, che ingloba anche i *frames* etnografici e socio-culturali, include, oltre alla basilare competenza linguistica, la [competenza paralinguistica](#), la [competenza cinesica](#), la [competenza prossemica](#) e la [competenza socio-culturale](#). Cfr. Berruto (1977), Zuanelli Sonino (1981), Desideri (1984).

### 8.2.1. COMPETENZA PARALINGUISTICA

La **competenza paralinguistica**, o **soprasegmentale**, concerne la capacità di usare correttamente tutti quei procedimenti che, sebbene strettamente inerenti alla comunicazione verbale, vanno al di là dell'aspetto segmentale dell'enunciato (fonemi e grafemi) e cioè: tono e qualità della voce, tempo di elocuzione, fluidità del parlato, pause di silenzio (Sebeok, Hayes e Bateson, 1964). I valori prosodici sono molto importanti per marcare pragmaticamente e retoricamente gli scopi espliciti e impliciti degli atti linguistici e comunicativi, anzi spesso, per ragioni di interdizione linguistica e di censura sociale, sono proprio questi elementi dell'intonazione (Canepari, 1985) i veri indicatori della carica intenzionale e connotativa degli enunciati. Del resto, la particolare curva melodica di una frase, il cui diverso andamento intonativo è connesso a funzioni differenti nelle varie lingue, permette all'ascoltatore di riconoscere immediatamente la stessa frase come esclamativa, assertiva, dubitativa, interrogativa, ecc. e di correlarla con determinati stati d'animo.

#### *Contestualizzazioni didattiche*

Gli studenti sono chiamati a simulare a gruppi o a coppie una breve conversazione, durante la quale, al posto di frasi compiute, si ripeterà più volte una sola sillaba o una parola scelta a caso, contestualizzata in una situazione quotidiana per l'allievo, privilegiando un particolare stato d'animo e cercando di riprodurre l'andamento sonoro e il tono, come ad esempio il carattere ascendente di una domanda (come sta? / lālālā?).

Lo svolgimento possibile dell'attività proposta può essere il seguente:

L'insegnante prepara tre contenitori (A-B-C) con diversi cartoncini;

a) nel contenitore A ci sono esempi di diversi stati d'animo (felice, spaventato, timido, preoccupato, dubbioso, emozionato, adirato, scherzoso, ecc.) da caratterizzare solo tramite l'intonazione;

b) nel contenitore B ci sono i ruoli (es. commesso, cliente, passante, barista, ecc.);

c) nel contenitore C ci sono esempi di contesti e situazioni da drammatizzare (es. chiedere l'ora; chiedere informazioni relative ad un determinato percorso; chiedere qualcosa in un bar; chiedere il prezzo di una merce al commesso di un negozio, che non comprende immediatamente la richiesta; chiedere della frutta al mercato, un quaderno in cartoleria, ecc.).

Al fine di formare i gruppi di lavoro, gli studenti pescano a caso gli stati d'animo dal contenitore A e i diversi ruoli dal contenitore B. Successivamente è l'insegnante che consegna i cartoncini con il contesto situazionale da drammatizzare dal contenitore C.

Dopo essersi consultati e organizzati, i partecipanti ai vari gruppi comunicano all'insegnante il tipo di personaggio, di stato d'animo e di situazione che si accingono a drammatizzare, quindi si procede con il gioco di ruolo.

Al termine dell'attività la classe darà un voto sulla qualità della caratterizzazione di ciascun gruppo, tenendo presenti i seguenti parametri: intonazione, ritmo, accento e fluidità.

Si propone di effettuare una riflessione scritta o orale dopo ogni drammatizzazione attraverso le seguenti domande-stimolo: quali sono stati i fattori principali che vi hanno guidato verso una comprensione generale? Perché i vostri compagni del gruppo X hanno caratterizzato il personaggio con quel determinato tono, con quella particolare inflessione, con quel certo ritmo e accento? Secondo voi, quanto ha influito la situazione proposta sul modo di caratterizzare il personaggio osservato? Le risposte vengono progressivamente trascritte su un tabellone e successivamente organizzate in mappe concettuali.

### 8.2.2. COMPETENZA CINESICA

La **competenza cinesica** riguarda la capacità di usare in maniera pertinente il linguaggio non verbale dei gesti e dei movimenti corporei (posture, mimica del volto, giochi di sguardi, ecc.), sistemi d'interazione, questi, dotati di un alto valore semiotico e comunicativo convenzionale. Ovviamente la cinesica, intesa come repertorio codificato di forme di significazione, varia dal punto di vista antropologico e sociologico sia da cultura a cultura, sia anche all'interno di culture che adottano la stessa lingua. In una giusta accezione integrata della comunicazione, gli elementi riferiti alla gestualità e alla mimica che accompagnano il parlato, combinandosi nel contesto enunciativo a quelli più strettamente linguistici, danno luogo alla naturale e costitutiva dimensione semiotica dell'essere umano, i cui differenti e complessi sistemi di segni verbali e non verbali sono alla base di tutte le pratiche d'interazione.

Cfr. Leroi-Gourhan (1964-65); Sebeok, Hayes e Bateson (1964); Attili e Ricci-Bitti (1983).

#### *Contestualizzazioni didattiche*

L'insegnante porta in classe immagini con espressioni del volto e della postura molto marcate (es. espressioni di rabbia, di allegria, di stupore, di gioia, immagini di persone che salutano, che allargano le braccia, che litigano, che si abbracciano, ecc.). Successivamente il docente procede alla costruzione di una rete di idee sulle tematiche che emergono dal testo scelto attraverso le seguenti domande-stimolo: cosa succede nelle immagini? Quali sono gli stati d'animo dei personaggi? Con quali altre mosse del corpo si potrebbero eventualmente trasmettere quegli stessi sentimenti? Nel frattempo si cerca di focalizzare l'attenzione sulle posture, sui gesti, sui movimenti corporei dotati di un valore significativo convenzionale, sugli stereotipi culturali.

L'attività continua con le seguenti operazioni:

- l'insegnante prepara in un contenitore dei cartoncini con un breve testo finalizzato a stimolare situazioni conflittuali e/o amichevoli;
- si pescano i ruoli e si procede alla drammatizzazione;
- gli studenti dovranno utilizzare solo la postura, i gesti e la mimica del volto per comunicare e sottolineare emozioni, opinioni, atteggiamenti, ruoli;
- la classe deve evincere la situazione proposta.

Si propone agli studenti di effettuare una riflessione scritta e/o orale dopo ogni drammatizzazione attraverso le seguenti domande-stimolo: quali sono state le situazioni più facili da intuire? Quali le più difficili? Perché? Quali sono stati i fattori principali che vi hanno guidato verso una comprensione generale? Quale indicazione fornita dai gesti e dalle espressioni dei vostri compagni è stata determinante per capire cosa stava succedendo? Perché? Le risposte vengono progressivamente trascritte su un cartellone e successivamente organizzate in mappe concettuali.

### 8.2.3. COMPETENZA PROSSEMICA

La **competenza prossemica** è la capacità di utilizzare appropriatamente lo spazio e le distanze spaziali connesse all'interazione comunicativa interpersonale e ai rapporti di potere e di solidarietà che sottendono ogni pratica dialogica umana. Il termine *prossemica* è la denominazione attribuita, all'inizio degli anni '60, da E.T. Hall (1966) alla disciplina semiotica che studia in modo specifico la 'grammatica' dello spazio, etnograficamente diversa in ogni ambito socio-culturale, e le rappresentazioni simboliche che dello stesso spazio ciascuna comunità costruisce. Ovviamente, non soltanto sono significative le distanze tra i partecipanti all'evento comunicativo, ma anche i movimenti che gli stessi soggetti compiono allo scopo di modificarle, per cui si rende necessario integrare l'analisi prossemica con quella cinesica e, di rimando, con quella paralinguistica.

#### *Contestualizzazioni didattiche*

L'insegnante predispone diverse immagini in cui si evidenziano, soltanto attraverso l'organizzazione e la gestione semiotica dello spazio, i rapporti di potere e di solidarietà che governano gli scambi comunicativi della struttura socio-culturale italiana.

- Si procede con la fase di costruzione di una rete di idee sulle tematiche che emergono dal testo iconico scelto attraverso le seguenti domande-stimolo: cosa succede nelle immagini? Quali sono i rapporti tra i personaggi? Quali scenari interazionali sono possibili? Si procede quindi a focalizzare l'attenzione sulla diversità delle relazioni (simmetriche e/o asimmetriche) tra i partecipanti all'[evento linguistico](#) e su come esse siano legate alle specifiche regole etnografiche della cooperazione comunicativa della comunità italiana, regole che governano sia la collocazione delle persone all'interno di uno spazio, sia la distanza tra loro.
- Come attività principale si consiglia un *role-play* o una simulazione. L'insegnante suggerisce un titolo (es. dal dentista, allo stadio, al supermercato, ad una festa, in autobus, in classe durante l'interrogazione, ecc.), poi in gruppo gli studenti devono realizzare, restando immobili, un fotogramma – immagine ferma di un'azione – ispirato alla consegna data.
- Durante l'attività è importante soffermarsi sulla valenza semantica dello spazio quale portatore di significato in senso culturale e interculturale, sulla particolare posizione occupata dai partecipanti per sottolineare i ruoli degli stessi, il tipo di relazione, la modalità dell'interazione (se formale o informale, se di potere o di solidarietà), il livello di conoscenza reciproca dei parlanti con le possibili varianti e articolazioni delle pratiche prossemico-comunicative.

## 8.2.4. COMPETENZA SOCIO-CULTURALE

Come è noto a tutti, la cultura e la società esercitano una forte influenza sulle vite degli esseri umani, strutturandone i valori, codificandone le regole di comportamento e di interazione, influenzandone la visione del mondo, i *frames* di riferimento della realtà e gli stili antropologici. Nessuno è dunque libero dai condizionamenti culturali, i quali, soggetti alla diacronia e al mutamento ambientale, caratterizzano sia i punti di vista, sia quell'insieme riconoscibile di schemi percettivi e valutativi che si apprendono dai propri predecessori e si trasmettono alle generazioni più giovani. Esaminato nel suo significato collettivo, il concetto di identità culturale include tipologie di comportamenti codificati e usi paradigmatici convenzionali, nonché incorpora le premesse, i principi, le rappresentazioni e il sistema di valori (assiologia), le definizioni, gli atteggiamenti, le norme ([norms](#)), le credenze e i saperi (enciclopedia), le quotidiane schematizzazioni delle attività condivise, anche se per la maggior parte inconsapevoli, che appunto danno senso all'individuo e alla comunità di appartenenza.

La **competenza socio-culturale** riguarda quindi la capacità del soggetto di acquisire, interiorizzare e saper gestire, in modo funzionale e appropriato alle difformi situazioni comunicative, la 'grammatica' etnografica, assiologica e comportamentale della comunità di riferimento, anche in vista della necessità sempre più frequente di accedere ad altre esperienze e di relazionarsi a nuove prospettive multiculturali.

### *Contestualizzazioni didattiche*

Per questa particolare competenza si preferisce non proporre al docente alcuna attività didattica pre-costituita, in quanto è proprio la peculiare presenza di discenti immigrati portatori di identità linguistiche e socio-culturali autonome e distinte a suggerire all'insegnante la possibilità di realizzare in classe determinate situazioni di apprendimento dell'italiano L2 dove sia protagonista la dimensione socio-culturale di tali studenti, anche in chiave interculturale contrastiva e/o comparativa rispetto alle specificità dell'identità italiana.

Evidentemente per potenziare la competenza socio-culturale degli allievi debbono essere prese in considerazione soprattutto quelle occasioni comunicative in cui sono evidenziate le differenze "epistemiche" (saperi, credenze e visioni del mondo) e in cui sono marcate le regole d'interazione, le forme e le strutture delle convenzioni sociali, le norme etnografiche del parlato, attraverso le quali le diverse comunità manifestano le fondamentali opposizioni di "norma/scarto", di "autorizzazione/divieto", di "appropriatezza/inappropriatezza", ecc. che governano la relatività e la stereotipia socio-culturale dei repertori comportamentali umani.

### 8.3 LA PRAGMATICA

L'uso attuale del termine **pragmatica** si fa ufficialmente risalire al filosofo Ch. Morris (1938), che distinse all'interno della scienza dei segni, o semiotica, tre diverse relazioni tra gli stessi segni: la sintattica (o sintassi), la semantica e la pragmatica, quest'ultima intesa come lo studio delle origini, dell'impiego e degli effetti dei segni e gli utenti che li utilizzano nell'ambito dei comportamenti in cui essi ricorrono all'interno dei contesti situazionali. Divenuta una vera e propria branca di ricerca negli anni '70, come disciplina linguistica la pragmatica prende in considerazione gli aspetti verbali direttamente legati all'agire comunicativo, le regole d'uso della lingua, regole insite nella nozione di accettabilità, di appropriatezza della [competenza comunicativa](#).

Dalla gran quantità delle definizioni elaborate dalle diverse tendenze scientifiche se ne possono estrapolare queste tre principali:

- 1) pragmatica come dottrina dell'uso dei segni;
- 2) pragmatica come linguistica del dialogo;
- 3) pragmatica come teoria dell'azione linguistica.

Per la pragmalinguistica, o linguistica pragmatica, la dimensione azionale del linguaggio è certamente centrale; infatti essa comporta l'analisi del parlare in quanto forma di agire linguistico entro una data situazione comunicativa. Pertanto oggetti privilegiati della pragmatica sono, tra gli altri, gli [atti linguistici](#), l'analisi del discorso e della conversazione ([massime conversazionali](#)), la [deissi](#), l'istanza dell'[enunciazione](#), il meccanismo di [embrayage/débrayage](#), le componenti dell'[evento linguistico](#), la nozione di [contesto situazionale](#), il [principio di cooperazione comunicativa](#), ecc., aspetti questi intrinseci all'uso concreto della lingua, come pratica azionale, in tutte le sue innumerevoli forme e dinamiche tra gli individui e tra i popoli.

Cfr. Schlieben-Lange (1975), Conte (1983), Levinson (1983), Gobber (1992), Bertuccelli Papi (1993), Bazzanella (1994), Verschueren (1995).

### 8.3.1 EVENTO LINGUISTICO

Nel 1967 D. Hymes propone un modello articolato dell'**evento linguistico** [*speech event*], poi ripreso nel '72 e rielaborato nel '74 (Hymes, 1974 [1980: 43-52]). Rispetto ai precedenti tentativi di analisi dell'evento linguistico, intrapresi a partire dal 1962, Hymes introduce, per la prima volta, l'acrostico inglese SPEAKING, compendio facilmente memorizzabile dei parametri per l'analisi dei dati di discorso (Desideri, 1986: 43). L'originale schema euristico di Hymes concerne i seguenti otto fattori costitutivi dell'evento linguistico, imprescindibili per l'analisi del *continuum* socio-comunicativo della lingua:

S: [Setting](#)  
P: [Participants](#)  
E: [Ends](#)  
A: [Acts](#)  
K: [Key](#)  
I: [Instrumentalities](#)  
N: [Norms](#)  
G: [Genres](#)

Tale schema, al di là della sua indubbia utilità tassonomica, ha valore solo – e Hymes non manca mai di ribadirlo – come quadro di riferimento, in altre parole esso si propone di indicare i diversi elementi che da un punto di vista analitico vanno tenuti strettamente presenti.

### 8.3.1.1 SETTING

L'evento linguistico si realizza in una determinata **situazione** (S) di SPEAKING, costituita dalle circostanze fisiche, dalle **coordinate spazio-temporali** [*setting*] in cui si colloca lo scambio comunicativo, ma anche dalla "situazione psicologica" e dal tipo di **scena** [*scene*] materiale dell'azione. Allorché la situazione sintetizza tutti gli aspetti comunicativo-situazionali, per economia linguistica, viene spesso identificata anche con il sinonimo di [contesto situazionale](#).

### 8.3.1.2 PARTICIPANTS

I **partecipanti** [*participants*] (P) si ripartiscono in categorie sempre più ampie: **parlante** [*speaker*], **emittente** [*sender*], **mittente** [*addressor*], **ascoltatore** [*hearer*], **destinatario** [*addressee*], **ricevente** [*receiver*] e **pubblico** o **uditorio** [*audience*]. Questa ulteriore suddivisione della categoria “partecipanti” è molto utile, in quanto in qualsiasi comunità linguistica sono numerosissimi gli esempi di eventi in cui i ruoli dei partecipanti cambiano e si invertono continuamente in rapporto alle varie fasi dell’interazione comunicativa. In particolari rituali, ad esempio, l’emittente si scinde in due figure distinte: (i) il **parlante**, che fisicamente emette un messaggio non suo e di cui si fa portavoce; (ii) l’**emittente**, che può essere costituito da una fonte emissiva sia individuale sia collettiva, anche di natura astratta, la quale deve trovare un apparato vocale umano per poter essere trasmessa.

### 8.3.1.3 ENDS

Anche gli **obiettivi** [*ends*] (E), trasmessi dagli atti di discorso, contribuiscono a configurare il particolare tipo di interscambio linguistico. Essi sono di due specie: gli **scopi-risultati** [*purposes-outcomes*] convenzionalmente accettati dalla comunità e, come tali, inseriti nelle forme dei repertori comunicativi; gli **scopi-fini** [*purposes-goals*] intesi come obiettivi personali, sia consci che inconsci, dei partecipanti ([atto illocutorio](#)). Spesso i nostri atti veicolano scopi nascosti, impliciti, messaggi con finalità non palesi. Infatti nell'interazione quotidiana molto spesso emettiamo atti impliciti a causa di una molteplicità di fattori legata a divieti comportamentali, a interdizioni, per cui non possiamo essere sempre diretti ed espliciti. Pertanto di frequente attiviamo giochi retorici per impartire ordini impliciti, confidando nella capacità interpretativa ed inferenziale dell'interlocutore, del quale dobbiamo comunque valutare sempre il grado di abilità nel saper cogliere eufemismi e allusioni.

#### 8.3.1.4 ACTS

L'**atto di discorso** [*acts*] (A) hymesiano comprende sia la **forma** [*message form*] che il **contenuto del messaggio** [*message content*], considerati nelle loro reciproche relazioni intrinseche ed estrinseche. Sono qui implicate tanto le regole sintattiche di costruzione delle frasi quanto quelle semantiche di coerenza dei testi, quanto ancora le regole pragmatiche relative alla padronanza dei modi di parlare e all'abilità di usare i mezzi espressivi con appropriatezza. Infatti, la capacità di gestire le strategie discorsive e di utilizzare le molteplici tattiche dello strumento-lingua sono i requisiti fondamentali per una buona ed efficace transazione comunicativa. Inevitabile è il rimando alla classificazione degli [atti linguistici](#) in [atto locutorio](#), [atto illocutorio](#) e [atto perlocutorio](#) per la realizzazione di una dimensione azionale della lingua, nella quale si concepisce l'uso del linguaggio stesso come un vero e proprio agire in grado di trasformare la realtà.

### 8.3.1.5 KEY

La **chiave** [*key*] (K) rappresenta il tono, il modo o l'umore con cui vengono compiuti gli atti linguistici. È questa una componente molto importante dell'evento linguistico, perché laddove è in contrasto con il contenuto proposizionale dell'atto, spesso prevale su di esso: basti pensare all'ironia, al sarcasmo, allo scherno. L'indicazione della chiave, termine da intendere nel senso musicale, può essere costituita da segni non verbali, dall'intonazione, dai tratti soprasegmentali in genere ([competenza paralinguistica](#)), dai gesti, dalle posture, da un'occhiata ([competenza cinesica](#)), tutti elementi che marcano il più delle volte la vera modalità connotativa e l'assetto retorico dell'evento.

### 8.3.1.6 INSTRUMENTALITIES

L'attività comunicativa si serve anche di **strumenti** [*instrumentalities*] (I), che nell'acrostico di Hymes riuniscono i **canali** [*channels*] e le **forme di parlate** [*forms of speech*]. I primi comprendono sia la scelta del mezzo di trasmissione del messaggio – orale, scritto, telefonico, telegrafico, telematico, ecc. – sia i modi d'uso (varietà linguistiche diamesiche). Per esempio, il canale orale può essere impiegato per cantare, mormorare, urlare, fischiare, ecc. Le seconde riguardano invece i codici e i sottocodici a disposizione di una comunità e, in riferimento all'uso, le varietà e i registri (varietà linguistiche diafasiche). Questa componente “strumentale” dell'evento investe specificamente la prospettiva socio-etnografica della lingua, dato che le modalità di organizzazione dei tratti linguistici devono essere determinate in relazione alle diverse occasioni comunicative.

### 8.3.1.7 NORMS

L'evento è comunque sempre governato da regole: **norme di interazione** [*norms of interactions*] e **norme di interpretazione** [*norms of interpretation*] (N). Le prime norme coinvolgono un'analisi della struttura sociale e implicano specifici comportamenti che possono accompagnare gli atti linguistici: per esempio, l'ordine dei turni entro la conversazione, le interdizioni linguistiche, la distribuzione dei silenzi e delle pause, le modalità dei toni della voce. Invece le seconde norme, in relazione al sistema di credenze della comunità, riguardano le regole condivise, le convenzioni per analizzare le strutture dello scambio comunicativo e per comprendere tutto ciò che accade negli atti linguistici. Entrambe le norme attengono particolarmente alla [competenza socio-culturale](#).

### 8.3.1.8 GENRES

I testi prodotti sono raggruppabili in **tipi** o **generi di testo** [*genres*] (G) attraverso categorie di forme linguistiche tradizionalmente riconosciute, quali ad es. il racconto, la preghiera, l'imprecazione, il poema, la conferenza, l'avviso commerciale, la canzone, il proverbio, la lezione e così via. Il genere però obbedisce, oltre che a modelli di configurazione testuale, anche ad una grammatica d'uso, la quale ne regola la funzione sociale e la pertinenza con i contesti situazionali in seno alla comunità in cui si iscrive. Ogni comunità di esseri umani evidentemente riconosce e legittima un proprio repertorio di generi. Sebbene sia arduo inventariare sistematicamente tutti i generi esistenti, tuttavia lo studio degli stessi è molto importante in quanto consente sia di individuare le caratteristiche formali e strutturali dei testi realizzati, sia di reperire i processi di ricorrenza e la funzionalità pragmatica degli atti all'interno delle variegate circostanze comunicative.

## 8.4 ATTI LINGUSTICI

Gli **atti linguistici** [*speech acts*] rappresentano il fulcro della pragmatica linguistica, la base dello studio dell'uso della lingua in circostanze concrete (Sbisà, 1978, 1984). Essi costituiscono l'unità fondamentale del parlare, considerato come attività convenzionale inserita in contesti precisi, in cui il *dire* equivale sempre al *fare*. La teoria dell'atto linguistico si identifica con lo studio dell'azione linguistica, cioè con l'analisi dei vari modi in cui dire qualcosa corrisponde a fare qualcosa. Infatti allorché gli esseri umani prendono la parola, non soltanto pronunciano frasi dotate di struttura grammaticale e semantica, ma compiono dei veri e propri atti governati da regole che sottostanno al principio dell'"appropriatezza", principio che associa i fattori squisitamente situazionali con le conoscenze condivise dagli interlocutori dello scambio comunicativo. Una richiesta, una constatazione, una promessa, un ringraziamento, un ordine, una dichiarazione, ecc. sono atti linguistici, vale a dire sono autentiche azioni che vengono compiute universalmente in tutte le occasioni di interazione e di negoziazione.

Dobbiamo al filosofo analitico oxoniense J.L. Austin (1962), tra il 1951 e il 1955, la teorizzazione sistematica e la prima classificazione degli usi del linguaggio, la cui unità d'analisi viene appunto definita "atto linguistico", del quale egli fornisce tre livelli di descrizione: [atto locutorio](#), [atto illocutorio](#), [atto perlocutorio](#). Sono state proposte successive tassonomie degli atti linguistici, per esempio da J. Habermas nel 1967 e da J.R. Searle nel 1969, che in questa sede però non vengono deliberatamente prese in considerazione.

### 8.4.1 ATTO LOCUTORIO

L'**atto locutorio** è dominato dalla locuzione [*locution*] e si definisce come atto linguistico formalmente inteso, nel modo in cui esso si presenta espresso fonologicamente o graficamente. L'atto locutorio è semplicemente l'atto *di* dire qualcosa, cioè il proferire espressioni appartenenti a un certo lessico e combinate secondo una specifica sintassi (Recanati, 1980). L'atto locutorio è quindi costituito dalla produzione di determinati suoni (atto fonetico), organizzati in parole e dotati di una struttura sintattica (atto fatico), in grado di esprimere un senso e un riferimento (atto retico).

### 8.4.2 ATTO ILLOCUTORIO

L'**atto illocutorio**, dominato dalla illocuzione [*illocution*], evidenzia palesemente l'idea del linguaggio come azione. Mentre l'atto locutorio si esaurisce nella dimensione sintattica e semantica, quello illocutorio va oltre questi ambiti, collocandosi specificamente nella dimensione pragmatica e nelle dinamiche interazionali: produce qualcosa *nel* dire qualcosa. L'atto illocutorio si delinea come un atto linguistico che veicola la *forza* con cui il parlante presuppone che il proprio interlocutore interpreti ciò che viene detto, trasmettendo così il fine, lo *scopo* ([ends](#)) implicato nel discorso. Mentre questo atto – che può essere anche indiretto – viene definito *illocutorio*, la sua forza è esplicitabile mediante un verbo, detto *performativo* (Recanati, 1973; Morpurgo-Tagliabue, 1980), il quale è espresso alla prima persona singolare del presente indicativo (es. io prometto, io ordino, io giuro, io accetto, io asserisco, ecc.).

Gli atti linguistici, classificati da Austin (1962 [1987: 108-120]) in base alla loro *forza illocutoria*, sono i cinque seguenti, che, sebbene la tassonomia austiniana li descriva separatamente, nella reale pratica comunicativa umana, sono molto spesso interrelati:

[ATTI VERDETTIVI](#)

[ATTI ESERCITIVI](#)

[ATTI COMMISSIVI](#)

[ATTI COMPORTATIVI](#)

[ATTI ESPOSITIVI](#)

### 8.4.2.1. ATTI VERDETTIVI

Gli **atti verdettivi** formulano un verdetto, un giudizio, emessi da una giuria, un arbitro, un giudice per esprimere una sentenza di assoluzione o di condanna, oppure, meno categorici, per enunciare una valutazione, un apprezzamento. In tale classe di atti compaiono verbi come assolvere, condannare, giudicare, decretare che, stimare, apprezzare, valutare, diagnosticare, ecc. Gli atti verdettivi generalmente operano in contesti e situazioni molto formali nei quali si realizza una disparità tra gli *status* dei partecipanti allo [speech event](#).

#### *Contestualizzazioni didattiche*

L'insegnante sceglie un articolo di cronaca riguardante un atto illegale o una serie di reati, come ad es., il plagio, la truffa, la falsificazione, la violazione dei diritti (d'autore, della *privacy*, ecc.).

- Si effettua un *brainstorming* sull'articolo di cronaca e sull'ambito semantico definito da parole come *processo*, *reato*, *pena*, *violazione dei diritti*, *condanna*, ecc. Si procede quindi alla creazione di una rete di idee o di richiami semantici attraverso la trascrizione del seguente schema alla lavagna, volto alla riflessione sulla situazione contestuale tipica di questi atti:
  - o Chi? – risposte possibili: i ladri, i truffatori, la difesa, l'accusa, il giudice, la giuria.
  - o Cosa? – tipologia dei reati rintracciabili nell'articolo di cronaca. Risposte possibili: per plagio, per truffa, a causa di una falsificazione, per una violazione di diritti (d'autore, della *privacy*, ecc.).
  - o Dove? – risposte possibili: in tribunale, in un'aula giudiziaria.
  - o Quando? – risposta possibile: durante il processo.
  - o Come? – risposte possibili: attraverso una sentenza, tramite l'assolvere, con il condannare.
  - o Perché? – risposte possibili: di vario genere.
- Con le parole-repertorio fornite dal *brainstorming* e scritte su un tabellone si possono svolgere diverse attività:
  - o Per alcuni gruppi di alunni, di altra lingua madre e cultura e a livello principiante o intermedio:
    - attività di arricchimento lessicale – gli alunni di altra lingua e cultura ricopiano le parole, ricavano il significato dalle spiegazioni fornite dall'insegnante o da un compagno-tutor, oppure le traducono nella lingua di origine, grazie a un vocabolario;
    - raccolta delle parole in mappe semantiche;
    - attività di *cloze-test*:
      - elicitare gli atti verdettivi nell'articolo di cronaca;
      - fornire una lista con i verbi all'infinito;
      - chiedere agli allievi di riempire lo spazio vuoto con il verbo appropriato, coniugato correttamente.
  - o Nel caso ci si trovi nel biennio della scuola secondaria superiore si suggerisce la seguente attività:
    - Si simula che gli allievi siano accusati di un'azione illegale (es. aver manomesso i registri con i voti durante la notte, aver rubato la telecamera, aver scaricato illegalmente *files* musicali dal computer della scuola, ecc.). Eventualmente chiedere agli studenti di scegliere il capo d'accusa.
    - In gruppo vengono impersonati i ruoli dell'imputato, del pubblico ministero, del giudice e dell'avvocato difensore. Il pubblico ministero leggerà i capi d'accusa alla classe, l'imputato e l'avvocato difensore tenteranno brevemente di discolpar-

si, portando un alibi plausibile. Il giudice esprimerà il verdetto di condanna o di assoluzione.

### 8.4.2.2 ATTI ESERCITIVI

Gli **atti esercitivi** accompagnano l'esercizio del potere o di un'influenza legittimato dal diritto di un'*auctoritas* al comando, attraverso dunque l'espressione di una dominanza. I verbi presenti in questa categoria di atti sono molto numerosi; tra quelli maggiormente rappresentativi annoveriamo: comandare, ordinare, annullare, designare, nominare, licenziare, multare, rivendicare, perdonare, esortare (nell'accezione retorico-galateica della trasmissione di un ordine), sospendere (in qualità di ordine al negativo), consigliare (molto retorico ed eufemistico nel momento in cui costituisce un ordine), avvertire, supplicare, dichiarare aperta una seduta nell'ambito di un evento ritualizzato (l'atto implica l'inizio della seduta stessa e dunque è un'azione), ecc.

#### *Contestualizzazioni didattiche*

L'insegnante prepara un tabellone in cui lessicalizza un ordine conosciuto, un divieto noto, evidenzia il ruolo di chi impartisce l'ordine, il luogo dove si concretizza il divieto e la sua ragione, come nel seguente schema:

<i>Esempi di divieti*</i>	<i>Dove?</i>	<i>Chi lo dice?</i>	<i>Perché?</i>
"Non si devono buttare i rifiuti per terra!"	Nel parco, in aula, in strada, ecc.	I genitori, la maestra, un cartello, ecc.	Inquinano, sporcano, ecc.

\* Il docente può scegliere o meno di fissare il tipo di formula prescrittiva da usare: *si deve/non si deve, gli studenti devono/non devono, bisogna, è necessario, occorre/non occorre*, oppure l'infinito verbale con valore deontico.

- Si procede alla costruzione di un tabellone in cui verrà inserita una serie di divieti, proposta dai discenti. L'attività può essere svolta a gruppi o in coppia. Il cartellone principale diviene la mappa delle regole da seguire condivise dall'intera classe.
- Si assegna agli allievi la seguente consegna: facendo riferimento alle frasi presenti sul cartellone, individualmente o a coppie, si devono trascrivere sul quaderno cinque regole, selezionate tra quelle che abitualmente si seguono in casa, cinque divieti scelti nell'ambito del regolamento della scuola, infine cinque comportamenti da evitare in strada.

In conclusione si propone agli studenti una riflessione stimolata dalle seguenti domande: quali sono le regole più semplici da seguire? Quali sono le più difficili? Perché? Quali regole sono comunemente ritenute più importanti? Perché? Chi impartisce i divieti? Perché? Le risposte vengono trascritte su un cartellone e successivamente organizzate in mappe concettuali.

### 8.4.2.3 ATTI COMMISSIVI

Gli **atti commissivi** obbligano il soggetto parlante ad una determinata condotta. L'enunciatore si impegna, promette di compiere particolari atti, si vincola ad una certa azione, attraverso una dichiarazione finalizzata a manifestare le sue intenzioni. L'interlocutore è testimone dell'impegno che il parlante assume sia verso di lui che verso se stesso. Gli atti commissivi comprendono anche dichiarazioni e annunci di proprie intenzioni, che non sono delle promesse vere e proprie. Alcuni verbi e sintagmi verbali, oltre al classico *promettere*, che è il verbo più rappresentativo degli atti commissivi, sono i seguenti: avere il proposito di, impegnarsi a, garantire, dare la propria parola, farsi garante di, avere l'intenzione di, dirsi e dichiararsi pronto a, consacrarsi a, scommettere.

#### *Contestualizzazioni didattiche*

L'insegnante presenta una situazione quotidiana, in cui uno dei due interlocutori deve convincere o persuadere l'altro della serietà di una proposta o della bontà delle proprie intenzioni, assumendosi un impegno tramite promesse, assicurazioni, dichiarando la propria disponibilità a fare qualcosa.

- A coppie o individualmente, gli studenti vengono invitati a scrivere una lettera a un amico, in cui, per esempio, si pianifica e si prendono accordi precisi per un'escursione o un viaggio da effettuare in gruppo. Gli studenti utilizzano le espressioni *avere il proposito di*, *avere l'intenzione di*, *scommettere che*, *dirsi pronto a*, per convincere l'interlocutore della serietà della proposta.
- L'insegnante ha preparato l'attività, servendosi di opuscoli informativi e di una serie di immagini riguardanti, ad es., l'ambiente, i parchi, le oasi verdi, gli itinerari naturali. Su un tabellone intanto ha già trascritto quelle parole-serbatoio emerse durante il primo *brainstorming* effettuato in fase di motivazione. Tali parole servono a costruire in gruppo un breve itinerario e per fornire indicazioni dettagliate da inserire all'interno della lettera stessa.

#### 8.4.2.4 ATTI COMPORTATIVI

Gli **atti comportativi** esprimono, anche come reazione a condotte altrui, un atteggiamento psicologico e costituiscono una classe molto aperta di atti che veicolano comportamenti sociali (scuse, auguri, condoglianze, felicitazioni, ecc.), o manifestazioni di sentimenti (esibizione della gamma degli stati d'animo dell'essere umano). Alcuni dei verbi specifici degli atti comportativi sono: ringraziare, congratularsi, salutare, dare il benvenuto, augurare, brindare, benedire o maledire, bere alla salute di, lamentarsi, criticare, protestare, provocare, sfidare.

#### *Contestualizzazioni didattiche*

L'insegnante costruisce insieme agli studenti una mappa di espressioni possibili per i verbi più frequenti, quali salutare, ringraziare, augurare e scusarsi, elaborando un tabellone con le proposte suggerite dai discenti, secondo queste coordinate:

- come salutare: chi, dove, quando, perché;
  - come ringraziare: chi, dove, quando, perché;
  - come augurare: a chi, dove, quando, perché;
  - come scusarsi: con chi, dove, quando, perché.
- Gli allievi scelgono dal tabellone una particolare forma di saluto, di ringraziamento, di auguri, di scuse e a coppie sviluppano brevemente i seguenti esempi:
- incontrare alcuni amici dei vostri genitori per salutarli prima della loro partenza per un lungo viaggio;
  - telefonare / scrivere ad un amico residente in altra città per ringraziarlo del regalo che vi ha fatto;
  - telefonare / scrivere ad un lontano parente malato per augurargli una pronta guarigione;
  - incontrarsi, per scusarsi dopo un litigio, con un vostro vicino di casa.
- In cerchio si invitano gli studenti a turno a riformulare, variando il tono, le posture e il tipo di destinatario, ognuna delle formule scelte di saluti, di ringraziamento, di auguri e di scuse.

Dopo questa attività si propone di effettuare una riflessione scritta o orale in classe secondo le seguenti domande-stimolo: esiste un solo modo per salutare, ringraziare, augurare e scusarsi? Quali sono i fattori principali di cui dobbiamo tenere conto (le persone con cui parliamo, il contesto di situazione, lo scopo comunicativo)? Quanto influisce il cambiamento di intonazione e di gestualità sul significato delle parole e dell'intero messaggio? Tale attività può inoltre essere utilizzata come spunto per una successiva ricerca in diverse lingue sulle espressioni relative ad atteggiamenti e comportamenti sociali (saluti, scuse, auguri, ringraziamenti, condoglianze, congratulazioni, esibizione dei propri stati d'animo, ecc.).

#### 8.4.2.5 ATTI ESPOSITIVI

Gli **atti espositivi** vengono usati allo scopo di fare il resoconto di opinioni, di pareri, di fatti, per i quali si ricorre alle forme concettuali e linguistiche dell'analisi o della sintesi. Tali atti spiegano e interpretano gli argomenti, spesso combinati con le procedure e i meccanismi del tipo testuale argomentativo, attraverso cui si presentano i propri giudizi e si prende posizione in merito a un problema e a una questione controversa. Nell'interazione verbale l'impiego degli atti esercitivi coinvolge particolarmente la capacità epistemica e giudicante dei partecipanti all'evento comunicativo. I verbi più rappresentativi di questa classe sono: accettare, dichiarare, sostenere, definire, domandare, affermare, negare, dubitare, obiettare, replicare, interpretare, analizzare. La maggior parte dei verbi metalinguistici e dei *verba dicendi* appartiene alla categoria degli espositivi.

#### *Contestualizzazioni didattiche*

A livello didattico normalmente gli atti linguistici espositivi si usano soprattutto per l'esposizione dei contenuti attinenti ai diversi campi disciplinari; quindi possono essere oggetto di utili attività in classe per potenziare l'italiano per lo studio. Data la ridotta capacità linguistica degli studenti nell'esposizione sia degli argomenti delle materie curricolari sia delle opinioni personali e dei propri punti di vista, si consiglia all'insegnante di predisporre diverse occasioni di apprendimento partendo proprio da quei generi testuali e discorsivi adottati dai *media* in cui i verbi afferenti alla classe degli espositivi siano particolarmente visibili. A tale riguardo, si prestano opportunamente materiali come gli editoriali e i commenti sulla stampa nazionale, i telegiornali dove protagonisti sono appunto i molteplici dibattiti su questioni cruciali italiane e straniere.

La ricorrenza dei verbi afferenti alla categoria degli atti espositivi è molto visibile anche nelle produzioni argomentative, sia orali che scritte, produzioni che, per svariate e note ragioni, vengono praticate troppo limitatamente nell'insegnamento della lingua italiana e delle lingue straniere. Al fine di sviluppare nei discenti una buona abilità espositivo-argomentativa, si ritiene che possa essere proficuo promuovere da parte dei docenti una serie di percorsi didattici improntati ad incentivare negli alunni la capacità di discernere e dominare i tratti semantici e le valenze pragmatiche dei verbi espositivi, quali fondamento della funzione euristica e metalinguistica che la scuola ha l'obbligo di incrementare.

### 8.4.3 ATTO PERLOCUTORIO

L'**atto perlocutorio** è dominato dalla perlocuzione [*perlocution*] e si delinea come atto linguistico improntato agli effetti da ottenere sul ricevente, intenzionalmente o meno. Esso mira a suscitare sentimenti, a stimolare pensieri, a produrre azioni in chi ascolta *per mezzo* del dire qualcosa. Alcuni esempi di atti perlocutori sono: persuadere, disturbare, ostacolare, dissuadere, ecc. Interessante è osservare l'atto perlocutorio in alcuni contesti situazionali ritualizzati e stereotipati (chiese, riti magici, tribunali, ecc.), o come operino le *modalità deontiche* (relative al *dovere*) sugli effetti da conseguire. In quest'ultimo caso l'emittente, che implicita ordini nel proprio atto linguistico, deve fare attenzione ai meccanismi di difesa di un interlocutore avveduto, che, per non assumere chiaramente un ruolo enunciativo di opposizione, si troverà a porre in essere strategie di evitamento, ad esempio, attraverso la dichiarata non comprensione dell'implicito. In tali occasioni spesso si ricorre alla strategia di simulare di non comprendere l'atto perlocutorio quando per vari motivi di interdizione linguistica o di divieto socio-culturale si è nell'impossibilità di esprimere un rifiuto esplicito. L'emittente deve quindi in alcuni casi ricorrere a manovre di auto-riparazione per correggere atti perlocutori che minano la propria "faccia" enunciativa.

## 8.5 LA DEISSI

La **deissi** costituisce l'ancoraggio dell'[enunciazione](#) a tutti gli elementi del contesto situazionale di proferimento linguistico e quindi rappresenta la maniera più evidente in cui il rapporto tra lingua e contesto è riflesso nella struttura delle lingue stesse. Infatti, ogni produzione linguistica si colloca in un determinato spazio e in un determinato tempo e si innesta entro la particolare relazione tra emittente e ricevente. Il termine è un prestito dal greco [*deixis*] che significa "indicazione". "Sostanzialmente, la deissi riguarda i modi in cui le lingue codificano o grammaticalizzano i tratti del *contesto di enunciazione* e dell'*evento comunicativo*; di conseguenza, interessa anche le modalità secondo le quali l'interpretazione dell'enunciazione dipende dall'analisi del contesto di enunciazione. Il pronome *questo*, ad esempio, non denomina né si riferisce sempre alla stessa entità in tutte le occasioni in cui è usato; al contrario, è un segna-posto variabile per entità particolari di volta in volta fornite dal contesto (o da un gesto)" (Levinson, 1983 [1985: 83]).

L'aggancio del messaggio alle coordinate di enunciazione è un fondamentale universale pragmatico-linguistico. A differenza delle anafore (o delle catafore) che rinviano all'interno del discorso, i *deittici* sono elementi linguistici che fanno riferimento all'istanza dell'enunciazione e alle sue coordinate spazio-temporali: *io-qui-ora*. Poiché le lingue naturali sono pervase di fenomeni deittici, la deissi rappresenta uno degli argomenti chiave nella discussione dei rapporti tra grammatica, semantica e pragmatica.

Sono qui trattate le seguenti cinque tipologie di classificazione della deissi (Levinson, 1983 [1985: 91-129]; Bertuccelli Papi, 1993: 196-201): [deissi della persona](#), [deissi temporale](#), [deissi spaziale](#), [deissi testuale](#) e [deissi sociale](#).

Dei cinque tipi di deissi, le prime tre, riguardando l'aggancio per eccellenza al locutore, ai destinatari e al contesto crono-topologico dell'atto comunicativo, sono quelle principali ed operano solitamente in maniera interdependente.

### 8.5.1 DEISSI DELLA PERSONA

La **deissi della persona** è molto importante ed è costituita dall'insieme delle espressioni che codifica il ruolo dei partecipanti nell'evento comunicativo in cui viene prodotto un enunciato (pronomi personali, aggettivi e pronomi possessivi, morfologia verbale). La deissi personale viene espressa dai pronomi personali di prima, seconda e terza persona: l'enunciatore fa riferimento a se stesso con *io* o con *noi*; all'interlocutore con *tu/lei* o con *voi*; a chi non è né emittente né ricevente tramite i pronomi personali di *terza persona*.

#### *Contestualizzazioni didattiche*

Il docente chiede agli allievi di riportare in poche righe una pagina di diario che descriva in prima persona una giornata particolare; tale pagina dovrà essere successivamente trasformata in una lettera indirizzata ad un amico. Dopo due giorni, l'insegnante propone lo scambio della pagina di diario con il compagno di banco, per procedere alla riscrittura in terza persona degli avvenimenti narrati. L'attenzione si sposta sul pronome personale, il pronome possessivo e sulla morfologia dei tempi verbali.

Si propone di effettuare una discussione in cerchio per l'analisi di alcune frasi in cui gli elementi della deissi di persona sono utilizzati per esprimere:

- un appellativo, una chiamata o un appello;
- saluti, addii e altre formule di cortesia;
- allocuzioni.

Infine è utile una riflessione collettiva sul luogo in cui si trovano gli interlocutori, sul mezzo che usano per comunicare (dialogo faccia a faccia, telefono, ecc.), su quale sia la fonte emissiva e quale sia invece il portavoce, su chi sia il destinatario o il ricevente del messaggio, su quale sia il tipo di contesto in cui si inserisce la frase. L'insegnante guiderà la discussione, intervenendo con le seguenti domande-stimolo: chi è che parla? A chi, o a che cosa si riferisce? Quali elementi linguistici ti fanno pensare che sia corretto quello che pensi? Da quali elementi si comprende a chi è indirizzata la frase? A quale contesto si può riferire la frase?

## DEISSI TEMPORALE

La **deissi temporale** è costituita dall'insieme di quelle espressioni la cui interpretazione richiede il riferimento all'asse temporale dell'evento comunicativo. Con la cronodeissi viene codificata la relazione fra il momento dell'enunciazione e il tempo dell'evento, o della situazione che viene descritta. La deissi temporale viene veicolata dagli avverbi di tempo (oggi, ieri, ora, allora, domani, ecc.), o da quei sintagmi (fra due ore, un mese fa, tra un anno, ecc.), da quegli aggettivi deittici (scorso, prossimo, questo, ecc.) che accompagnano unità di tempo, nonché dai tempi della flessione verbale nell'uso deittico.

### *Contestualizzazioni didattiche*

Si suggerisce all'insegnante di lavorare su un qualunque testo narrativo, il cui *focus* dominante è rappresentato dal tempo e dalle percezioni che permettono di cogliere le interrelazioni e le differenze delle azioni lungo l'asse temporale. Di tale testo, ovviamente adeguato alle competenze lessico-semantiche degli studenti, si richiede il riconoscimento degli indicatori linguistici della deissi temporale, la suddivisione sequenziale e il successivo riordino della macro-struttura semantica. Se si ritiene utile, si possono anche utilizzare delle immagini per costruire una storia o una favola, oppure un semplice gioco in cui gli allievi sono invitati a riordinare coerentemente una storia data in sequenze, utilizzando i connettivi temporali.

### 8.5.3 DEISSI SPAZIALE

La **deissi spaziale** è costituita dall'insieme di quelle espressioni la cui interpretazione richiede il riferimento alle coordinate spaziali dell'enunciazione. Con la topodeissi vengono codificate le relazioni spaziali ed i punti di ancoraggio (riferimento spaziale) determinati nell'enunciazione, le posizioni di vicinanza-prossimità o di lontananza di persone o di altre entità rispetto al luogo in cui si trova chi parla. È generalmente espressa da alcuni avverbi di luogo (qui/qua, là/li, ecc.), da preposizioni (sotto/sopra, ecc.), da verbi deittici di movimento (andare/venire, ecc.), da aggettivi e i pronomi dimostrativi (questo/quello, ecc.).

#### *Contestualizzazioni didattiche*

Nell'ambito di un gruppo di tre allievi, uno di loro dà istruzioni per circa tre minuti ai suoi compagni-robot, i quali devono seguire lentamente tutte le seguenti indicazioni: andate verso la sedia – stop; venite qui – stop; girate attorno alla lavagna – stop; prendete queste (penne) e così via.

Si propone poi di effettuare una discussione in cerchio per l'analisi di alcune frasi in cui gli avverbi deittici *qui-qua* sono utilizzati per esprimere:

- la coincidenza rispetto al centro di orientamento: *non mi muovo da qui.*
- l'inclusione rispetto al centro di orientamento: *qui fa freddo: chiudiamo la finestra.*

Si ritiene proficuo infine riflettere sul luogo in cui si trovano gli interlocutori e sul mezzo che usano per comunicare (dialogo faccia a faccia, telefono, ecc.). L'insegnante guiderà la discussione intervenendo con le seguenti domande-stimolo: chi parla è vicino o lontano dalla persona a cui rivolge l'invito? Quali componenti vi fanno pensare che sia così? Quali sono i fattori necessari per comprendere la frase?

In una fase successiva l'insegnante sceglie un testo di tipo descrittivo, che ha come *focus* dominante lo spazio e le percezioni che permettono di cogliere le differenze e le interrelazioni tra i fenomeni nel contesto spaziale. In un tempo limite assegnato, lo studente deve leggere il testo e sottolineare gli elementi deittici utilizzando un colore diverso: cioè gli avverbi di luogo, i verbi di movimento, gli aggettivi e i pronomi dimostrativi. Si può, ad esempio, chiedere ai discenti di focalizzare l'attenzione su uno specifico connettivo topodeittico da riconoscere nel testo.

#### 8.5.4 DEISSI TESTUALE

La **deissi testuale**, o **del discorso**, è costituita dall'insieme delle espressioni attraverso le quali il parlante fa, appunto nel discorso, riferimento al discorso stesso, al discorso in atto, per orientare il lettore/ascoltatore nella comprensione del testo (Conte, 1988). A tal fine vengono impiegati termini cronodeittici e topodeittici (es. qui, nel capitolo precedente, nel paragrafo successivo, sopra, prima, in precedenza, avanti), in qualità di espressioni che, all'interno di un testo o di un discorso, si riferiscono a segmenti di quel testo o di quel discorso già proferiti o da proferire. Questo tipo di deissi, peraltro piuttosto complessa, ha una natura decisamente “metatestuale”.

#### *Contestualizzazioni didattiche*

Si invita il docente a scegliere un testo di tipo espositivo ([atti espositivi](#)), che lo studente deve leggere e di cui deve sottolineare gli elementi indicatori della deissi testuale, utilizzando un colore diverso: cioè gli avverbi, le locuzioni avverbiali, gli aggettivi e pronomi dimostrativi. Si consiglia di focalizzare l'attenzione soprattutto sull'elemento deittico che nel testo assume la valenza semantico-pragmatica più marcata rispetto agli altri.

### 8.5.5 DEISSI SOCIALE

La **deissi sociale** è costituita dagli elementi che manifestano il tipo di relazione sociale che governa il rapporto tra gli interlocutori dell'evento comunicativo. Essa concerne quindi la codifica delle differenze sociali sia in ordine ai ruoli dei partecipanti, sia in ordine alla particolare configurazione delle relazioni che legano l'istanza emissiva e quella ricettiva. Un esempio è l'utilizzo dei pronomi di cortesia (*tu/lei*) nelle varie lingue, o l'impiego di titoli per rivolgersi a qualcuno, cioè di "onorifici" che, in alcune lingue, specialmente quelle asiatiche, sono molto numerosi e registrano sistematicamente distinzioni di grado molto sottili tra le posizioni sociali che legano il parlante e il destinatario.

I tipi fondamentali di deissi sociale codificati in tutte le lingue del mondo sembrano essere due: *relazionale* e *assoluta*. La deissi sociale più frequente è quella relazionale, in quanto è espressa nella maggior parte dei rapporti tra parlante e interlocutore, tra parlante e astante, tra parlante e situazione. Invece la deissi sociale assoluta è etnograficamente adottata da certi particolari parlanti che ne hanno facoltà e in contesti molto ufficiali e ritualizzati (es. *Signor Presidente, Vostro Onore, Eccellenza*, ecc.).

#### *Contestualizzazioni didattiche*

L'insegnante è invitato a scegliere, eventualmente insieme ai discenti, delle situazioni comunicative tipo, cioè delle relazioni simmetriche/asimmetriche, dei contesti d'interazione formale/informale molto convenzionali, dove si rende necessario l'uso di diversi titoli appellativi associati con certi gradi di rispetto codificati dal sistema socio-culturale italiano.

Analogamente si predispongono anche situazioni di *role-play*, in cui la specificità sociolinguistica e interculturale del sistema allocutivo italiano dei pronomi di cortesia è evidente e marcato.

Queste proposte operative consentono anche di far esperire alla classe le varietà diastratiche e diafasiche della lingua italiana insieme a proficue osservazioni di natura interculturale, etnografica e socio-comunicativa.

## 8.6 CO-TESTO/CON-TESTO – CONTESTO SITUAZIONALE

Il **co-testo** [*ko-text*] si delinea attraverso l'analisi degli elementi, collocati vicino alla frase presa in considerazione, e tramite l'esame delle regolarità interne al testo, definite ad esempio in base alla vicinanza semantica. Il **con-testo** [*kon-text*] si delinea invece mediante l'analisi di un testo visto nelle condizioni, esterne al testo, di produzione, ricezione e interpretazione del testo stesso (Conte, 1977: 20). In tale ottica acquista particolare rilievo il trattamento dei testi nel loro contesto pragmatico.

In pratica il testo è inserito nel concreto **contesto situazionale** [*context of situation*], definito dalle regolarità al di fuori del testo, cioè dalle componenti pragmatiche e situazionali del linguaggio, dagli elementi extralinguistici condizionanti l'interazione comunicativa.

Il termine *contesto situazionale* è stato introdotto da B. Malinowski nel 1923 e ripreso più volte da J.R. Firth nel ventennio 1937-'57 per indicare l'insieme delle condizioni generali, delle caratteristiche culturali, delle situazioni che accompagnano un atto di lingua (Desideri, 1983, 1992).

La capacità di alternare le varietà linguistiche nelle situazioni comunicative e l'appropriata diversità dei modi con cui gli individui interagiscono in conformità dei contesti situazionali non si devono tanto all'acquisizione di una buona [competenza linguistica](#), quanto di una efficace [competenza comunicativa](#), la quale investe necessariamente una nozione trans-linguistica e semiotica dell'operazione interazionale, inglobando l'interiorizzazione di codici non verbali come quelli cinesici e prossemici, altrettanto funzionali e connotativi di quelli verbali (e in certi casi anche di più). L'abilità di riconoscere e di utilizzare *ad hoc* le regole fondamentali del discorso, in concomitanza con le diverse circostanze spazio-temporali e con le varie condizioni di proferimento, prevede anche il funzionamento coordinato di una serie di operazioni testuali e logico-pragmatiche (coreferenza, implicature, inferenze, ecc.), sostanziali per un corretto scambio linguistico e un accettabile comportamento comunicativo.

## 8.7 ENUNCIATO/ENUNCIAZIONE

Si intende per [enunciato](#) il risultato dell'attività dell'enunciazione, il prodotto linguistico, il segmento concreto di discorso realizzato ed emesso. Invece per [enunciazione](#) si intende l'azione di produzione degli enunciati (dei discorsi, dei testi), lo svolgersi stesso del proferimento. Se è fondamentale analizzare l'enunciato nelle sue caratteristiche intrinseche, lo è altrettanto esaminare l'azione dell'enunciazione per recuperare la *soggettività* del linguaggio e per determinare quale posizione assume il soggetto nella dimensione enunciativa ([embrayage/débrayage](#)), se di avvicinamento o di allontanamento alla materia enunciata. Interessante è inoltre individuare attraverso quali parametri si configura il rapporto tra il soggetto dell'enunciazione e il soggetto dell'enunciato.

La differenza tra enunciato ed enunciazione è stata sottolineata soprattutto da Jakobson (1957 [1966: 149-169]) e da Benveniste (1966, 1974).

### 8.7.1 ENUNCIATO

Si intende per **enunciato**, nel senso generale di “ciò che è enunciato”, ogni prodotto verbale provvisto di senso, che concerni l’oralità o la scrittura. Esso è delimitato da due interpunzioni forti o da due pause marcate; può essere più o meno lungo, sintatticamente incompleto, anche costituito da una sola parola, purché conforme e appropriata al contesto situazionale di proferimento linguistico. In opposizione all’[enunciazione](#), compresa come atto di linguaggio, l’enunciato è lo stato che ne risulta, indipendentemente dalle sue dimensioni sintagmatiche (frase o discorso). Così definito, l’enunciato comporta spesso elementi che rinviano all’istanza dell’enunciazione: sono da una parte, i pronomi personali e possessivi, gli aggettivi e gli avverbi apprezzativi, i deittici spaziali e temporali, dall’altra i verbi performativi (Greimas e Courtés, 1979 [1986: 123-124]).

### 8.7.2 ENUNCIAZIONE

L'**enunciazione** si definisce come l'azione di produrre enunciati (orali o scritti) in una specifica situazione comunicativa. Essa gioca il ruolo di istanza di mediazione e assicura la messa in [enunciato](#) delle virtualità della lingua.

Si deve particolarmente a É. Benveniste (1966, 1974) la prima formulazione dell'enunciazione intesa come istanza della "messa in discorso" della lingua, come la facoltà di rendere funzionante la lingua attraverso un atto individuale di utilizzazione, come l'azione del dire, infine come quel complesso di fattori legato al proferimento e collocabile tra il sistema linguistico e la situazione extralinguistica. L'istanza dell'enunciazione, rivelando attraverso i suoi indicatori-marcatori l'atteggiamento verbale del locutore sia rispetto alla materia enunciata sia rispetto al proprio allocutore ([embrayage/débrayage](#)), palesa le posizioni da cui vengono effettuate le operazioni di trasmissione e ricezione dei programmi testuali e manifesta il rapporto dell'enunciatore con le circostanze spazio-temporali in cui viene realizzato il discorso.

È dunque la [deissi](#) del linguaggio a conferire alla produzione linguistica quelle tracce, quegli indizi che caratterizzano le specifiche forme atte a regolamentare ogni enunciazione.

Cfr. Greimas e Courtés (1979 [1986: 124-126]), AISS (1982), Conte (1987).

### 8.7.3 EMBRAYAGE/DÉBRAYAGE

Entrambe le formulazioni derivano dal lessico specialistico francese della fisica meccanica per definire l'attacco/stacco della frizione. Questa similitudine rappresenta il meccanismo di *congiunzione* enunciativa in opposizione a quello di *disgiunzione* enunciativa.

L'*embrayage* (Greimas e Courtés, 1979 [1986: 119-121]) si realizza attraverso un insieme di procedure che mirano a produrre un effetto di identificazione tra il soggetto dell'enunciazione e il soggetto dell'enunciato. Tale dispositivo comporta l'effetto di ritorno a tutti i parametri dell'enunciazione (*ego-hic-nunc*): il parlante sceglie quindi di adottare la I/II persona sg. o pl. (*embrayage attanziale*) e di inserire l'enunciato nel *qui* e *ora* dell'enunciazione (*embrayage spazio-temporale*): in questo modo l'enunciatore soggettivizza i contenuti trasmessi, assumendosi la responsabilità contrattuale delle proprie affermazioni verso il ricevente.

Al contrario, il *débrayage* (Greimas e Courtés, 1979 [1986: 90-93]) è l'operazione con cui l'istanza dell'enunciazione *disgiunge* e proietta fuori di sé, al momento dell'atto di linguaggio e in vista della manifestazione, determinati termini legati alla sua struttura di base. Il *débrayage attanziale* consiste nella disgiunzione del soggetto dell'enunciazione dal soggetto dell'enunciato: viene così preferita la proiezione nell'enunciato di un *non-io*, cioè viene scelta la III persona, o addirittura la forma impersonale capace di oggettivare i contenuti proposizionali. Il *débrayage spazio-temporale* consta nella preferenza di un *non-qui* e di un *non-ora* distinti dallo spazio e dal tempo dell'enunciazione.

## 8.8 IL PRINCIPIO DI COOPERAZIONE COMUNICATIVA

I nostri scambi linguistici non consistono in una serie di asserzioni prive di connessioni e riferimenti reciproci. La collaborazione e la cooperazione conversazionale guidano l'analisi e l'interpretazione delle implicature di natura pragmatica veicolate nei nostri enunciati. Il **principio di cooperazione comunicativa** viene osservato nel corso della conversazione pur non avendo carattere normativo; esso si riassume nel consiglio seguente: “dai il tuo contributo alla conversazione nel modo richiesto, allo stadio in cui è richiesto, dallo scopo condiviso o dalla direzione dello scambio comunicativo in cui sei impegnato” (Grice, 1975). Il principio di cooperazione comunicativa, legato alla nozione di *implicatura* [*implicature*], cioè quello che si deduce dalla forma di un enunciato sulla base di alcune convenzioni, si articola nelle note quattro [massime conversazionali](#).

### 8.8.1 LE MASSIME CONVERSAZIONALI

Le **massime conversazionali** non hanno funzione normativa, non sono delle regole in base alle quali si definisce la correttezza di un enunciato nell'ambito di una conversazione; esse costituiscono piuttosto dei parametri di tipo interpretativo, anche perché raramente si realizzano tutte in una stessa conversazione. La forza esplicativa delle massime dipende da ciò che accade quando il comportamento effettivo non è conforme a quello previsto, consentendo in tal modo di esplicitare le implicature della conversazione. Grice (1975 [1978: 204-205]) distingue quattro categorie di massime, così kantianamente definite:

**Categoria della Quantità:**

con massime:

1. Dà un contributo tanto informativo quanto è richiesto (per gli scopi accettati dello scambio linguistico in corso).
2. Non dare un contributo più informativo di quanto è richiesto.

**Categoria della Qualità:**

con super-massima:

Tenta di dare un contributo che sia vero.

e due massime più specifiche:

1. Non dire ciò che credi essere falso.
2. Non dire ciò per cui non hai prove adeguate.

**Categoria della Relazione:**

con una massima sola:

Sii pertinente.

**Categoria del Modo:**

con super-massima:

Sii perspicuo.

e varie massime come:

1. Evita l'oscurità di espressione.
2. Evita l'ambiguità.
3. Sii breve (evita la prolissità non necessaria).
4. Sii ordinato nell'esposizione.

## 8.9 GUIDA BIBLIOGRAFIA E SITOGRAFICA

### I. GUIDA BIBLIOGRAFICA

#### A) SULLA COMPETENZA LINGUISTICA E SULLA COMPETENZA COMUNICATIVA

##### TESTI INTRODUTTIVI

- Berruto G., 1977, *Competenza linguistica e situazione. Alcune considerazioni sulla "competenza comunicativa"*, in G.R. Cardona e F. Ferrara (a cura di), *Messaggi e ambiente*, Roma, Officina, pp. 103-120.
- Cook V.J., 1988, *Chomsky's Universal Grammar. An Introduction*, Oxford, Blackwell; trad. it. *La Grammatica Universale. Introduzione a Chomsky*, Bologna, Il Mulino, 1990.
- Desideri P., 1984, *Dalla competenza linguistica alla competenza comunicativa: prospettive e tendenze*, in "Studi Urbinati", LVII, B/4, pp. 9-25.
- Zuanelli Sonino E., 1981, *La competenza comunicativa. Precondizioni, conoscenze e regole per la comunicazione*, Torino, Boringhieri.

##### TESTI DI APPROFONDIMENTO

- Attili G. e Ricci-Bitti P.E., 1983, *Comunicare senza parole*, Roma, Bulzoni.
- Canepari L., 1985, *L'intonazione linguistica e paralinguistica*, Napoli, Liguori.
- Chomsky N., 1957, *Syntactic Structures*, The Hague-Paris, Mouton; trad. it. *Le strutture della sintassi*, Bari, Laterza, 1970.
- Chomsky N., 1965, *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge, Mass., The MIT Press; trad. it. *Aspetti della teoria della sintassi*, in Id., *Saggi linguistici*, vol. II: *La grammatica generativa trasformazionale*, Torino, Boringhieri, 1970.
- Chomsky N., 1980, *Rules and Representations*, New York, Columbia University Press; trad. it. *Regole e rappresentazioni*, Milano, Il Saggiatore, 1981.
- Hall E.T., 1966, *The Hidden Dimension*, New York, Doubleday & Co.; trad. it. *La dimensione nascosta*, Milano, Bompiani, 1968.
- Hinde R.A. (a cura di), 1972, *Non-Verbal Communication*, Cambridge, CUP; trad. it. *La comunicazione non-verbale*, Roma-Bari, Laterza, 1974.
- Hymes D., 1972, *On Communicative Competence*, in J.B. Pride e J. Holmes (a cura di), *Sociolinguistics*, Harmondsworth, Penguin, pp. 269-293; trad. it. *La competenza comunicativa*, in F. Ravazzoli (a cura di), *Universali linguistici*, Milano, Feltrinelli, 1979, pp. 212-243.
- Hymes D., 1974, *Foundations in Sociolinguistics. An Ethnographic Approach*, London, Tavistock; trad. it. *Fondamenti di sociolinguistica. Un approccio etnografico*, Bologna, Zanichelli, 1980.
- Leroi-Gourhan A., 1964-65, *Le geste et la parole*, 2 voll., Paris, Albin Michel; trad. it. *Il gesto e la parola*, 2 voll., Torino, Einaudi, 1977.
- Sebeok J.A., Hayes A.S. e Bateson M.C. (a cura di), 1964, *Approaches to Semiotics*, The Hague, Mouton; trad. it. *Paralinguistica e cinesica*, Milano, Bompiani, 1970.

#### B) SUGLI ASPETTI DELLA PRAGMATICA (EVENTO LINGUISTICO, ATTI LINGUISTICI, DEISSI, CO-TESTO/CON-TESTO, CONTESTO SITUAZIONALE,

**ENUNCIATO/ENUNCIAZIONE, EMBRAYAGE/DÉBRAYAGE, MASSIME  
CONVERSAZIONALI)**

**TESTI INTRODUTTIVI**

- Bertuccelli Papi M., 1993, *Che cos'è la pragmatica*, Milano, Bompiani.  
 Conte M.-E., 1983, *La pragmatica linguistica*, in C. Segre (a cura di), *Intorno alla linguistica*, Milano, Feltrinelli, pp. 94-128.  
 Levinson S.C., 1983, *Pragmatics*, Cambridge, CUP; trad. it. *La pragmatica*, Bologna, Il Mulino, 1985.  
 Schlieben-Lange B., 1975, *Linguistische Pragmatik*, Stuttgart, Kohlhammer; trad. it. *Linguistica pragmatica*, Bologna, Il Mulino, 1980.

**TESTI DI APPROFONDIMENTO**

- Austin J.L., 1962, *How to Do Things with Words*; trad. it. *Come fare cose con le parole*, Genova, Marietti, 1987.  
 AISS (Associazione Italiana di Studi Semiotici), 1982, *Semiotica dell'enunciazione*, Pavia, M.C.M.  
 Bazzanella C., 1994, *Le facce del parlare. Un approccio pragmatico all'italiano parlato*, Firenze, La Nuova Italia.  
 Benveniste É., 1966, *Problèmes de linguistique générale*, Paris, Gallimard; trad. it., *Problemi di linguistica generale*, Milano, Il Saggiatore, 1971.  
 Benveniste É., 1974, *Problèmes de linguistique générale II*, Paris, Gallimard; trad. it., *Problemi di linguistica generale II*, Milano, Il Saggiatore, 1985.  
 Conte M.-E. (a cura di), 1977, *La linguistica testuale*, Milano, Feltrinelli.  
 Conte M.-E., 1987, *Semiotica dell'enunciazione*, in "Paradigmi", V, 13, pp. 49-63.  
 Conte M.-E., 1988, *Deissi testuale ed anafora e Deixis am Phantasma*, in Ead., *Condizioni di coerenza. Ricerche di linguistica testuale*, Firenze, La Nuova Italia, pp.13-28, 57-72.  
 Desideri P., 1983, *Intorno alla nozione di "contesto situazionale": la linea Malinowski-Firth e alcune implicazioni socio-, etno- e pragmalinguistiche*, in "Lingua e Stile", XVIII, 3, pp. 439-455.  
 Desideri P., 1986, *Sull'evento linguistico*, in "Quaderni dell'Istituto di Linguistica dell'Università di Urbino", 4, pp. 35-58.  
 Desideri P., 1992, *La linguistica protopragmatica di John Rupert Firth*, in Gobber, 1992, pp. 267-311.  
 Gobber G. (a cura di), 1992, *La linguistica pragmatica*, Atti del XXIV Congresso della SLI (Milano, 4-6 settembre 1990), Roma, Bulzoni.  
 Greimas A.J. e Courtés J., 1979, *Sémiotique. Dictionnaire raisonné de la théorie du langage*, Paris, Hachette; trad. it. *Semiotica. Dizionario ragionato della teoria del linguaggio*, Firenze, La casa Usher, 1986.  
 Grice H.P., 1975, *Logic and Conversation*, in P. Cole e J.L. Morgan (a cura di), *Syntax and Semantics*, New York-London, Academic Press, pp.41-58; trad. it. *Logica e conversazione*, in M. Sbisà (a cura di), *Gli atti linguistici. Aspetti e problemi di filosofia del linguaggio*, Milano, Feltrinelli, 1978, pp. 199-219.  
 Jakobson R., 1957, *Shifters, verbal categories, and the Russian verb*, Russian Language Project, Dep. of Slavic Languages and Literatures, Harvard University; trad. it. *Commutatori, categorie verbali e il verbo russo*, in Id., *Saggi di linguistica generale*, Milano, Feltrinelli, 1966, pp. 149-169.

- Morpurgo-Tagliabue G., 1980, *Un'eredità di J.L. Austin: i performativi*, in "Lingua e Stile", XV-1, pp. 34-56.
- Morris Ch., 1938, *Foundations of the Theory of Signs*, in *International Encyclopedia of Unified Science*, Chicago, University of Chicago Press, pp. 77-138; trad. it. *Lineamenti di una teoria dei segni*, Torino, Paravia, 1970.
- Recanati F., 1973, *Some Remarks on Explicit Performatives, Indirect Speech Acts, Locutionary Meanings and Truth Value*, Reidel, Dordrecht-Holland/Boston U.S.A., pp. 205-220.
- Recanati F., 1980, *Qu'est-ce qu'un acte locutionnaire?*, in "Communications", 32, pp. 107-132.
- Sbisà M. (a cura di), 1978, *Gli atti linguistici. Aspetti e problemi di filosofia del linguaggio*, Milano, Feltrinelli.
- Sbisà M., 1984, *Atti linguistici, azione, interazione, progetto di teoria pragmatica*, Trieste, CLUET.
- Verscheueren J., 1995, *Linguistics Pragmatics and Semiotics*, in "Semiotica", CIV-1/2, pp. 57-78.

## II. GUIDA SITOGRAFICA

### A) SULL'APPRENDIMENTO-INSEGNAMENTO DELL'ITALIANO L2

RAI – Enciclopedia Multimediale. Per un primo approfondimento del tema della multiculturalità il sito dell'Enciclopedia Multimediale delle Scienze Filosofiche della Rai, con contributi di Dal Lago, Viano e altri. <http://www.emsf.rai.it/>

Socrates-me-too. Un bel sito, nato nell'ambito del progetto europeo "Socrates" e gestito dal COSPE. Contiene indicazioni per insegnanti e ragazzi, introduzione alle lingue "altre" (dal cinese all'albanese), suggerimenti multimediali, novità. <http://www.socrates-me-too.org/>

COSPE – Centro di documentazione dell'area toscana, particolarmente utile per comprendere la situazione scolastica dei cinesi. [http://www.cospe.it/index\\_swf.html/](http://www.cospe.it/index_swf.html/)

Progetto Winnie Pooh. Il XIII Circolo Didattico di Parma ha realizzato questo ricchissimo sito (in gran parte opera dei ragazzi) con un'attenzione particolare alle culture diverse presenti in classe e fuori. <http://www.provincia.parma.it/scuole/separam13/www/index1.html/>

Schede sulle scuole dei paesi di provenienza degli immigrati. <http://www.comune.bologna.it/iperbole/immigra/>

Progetto Milia. Moduli per insegnanti di Italiano L2. <http://www.2000milia.it/>

BDP – Biblioteca di Documentazione Pedagogica / INDIRE – Istituto Nazionale di Documentazione per l'Innovazione e la Ricerca Educativa. La Biblioteca di Documentazione Pedagogica consente di pervenire a banche dati con ricca documentazione bibliografica. Offre informazioni di vario genere su progetti di ricerca didattica italiani ed europei. <http://www.indire.it/>

CEDE – Centro Europeo dell'Educazione. Si reperiscono notizie e informazioni interessanti sui vari progetti educativi nei quali il CEDE è coinvolto. Da segnalare l'Osservatorio sugli esami di Stato e l'[Archivio Docimologico per l'Autovalutazione delle Scuole](http://www.cede.it/). <http://www.cede.it/>

Il progetto "Mosaico" di RAI Educational. Si tratta di un progetto che si occupa di temi scolastici, trattati con un linguaggio adatto agli studenti e agli insegnanti. Va in onda sul canale satellitare

RAISAT3. Il sito fornisce un ottimo catalogo dei programmi futuri e di quelli già andati in onda.  
<http://www.mosaico.rai.it/>

La rete didattica. Sito che fornisce tanti servizi, tra cui:

1. Tracciati – Rivista alla ricerca della scuola <http://www.eurolink.it/scuola/tracciati/>
2. Didaweb – Serie di *mailing list* a tema, utili ai ricercatori scolastici che possono così sviluppare una didattica attraverso la rete, un laboratorio didattico, un servizio di consulenza scolastica.  
<http://www.eurolink.it/>

## **B) BIBLIOGRAFIE ON-LINE, CASE EDITRICI SPECIALIZZATE, LETTERATURA**

Elenco libri CESTIM – <http://www.cestim.org/elencolibrititolo.htm/>

CIES – Centro di Informazione ed Educazione allo Sviluppo. Bibliografia suddivisa per ordine scolastico (dalla materna alla scuola superiore), intercultura, didattica dell'italiano L2.  
<http://www.cies.it/>

EMI – Catalogo *on line* della casa editrice scaricabile in versione zippata e aggiornamenti continui su bibliografie, *news*, articoli *on-line*, intercultura, immigrazione, didattica interculturale.  
<http://www.emi.it/>

BASILI – Banca dati degli Scrittori Immigrati in Lingua Italiana. Un'interessante iniziativa del Dipartimento di Italianistica dell'Università di Roma "La Sapienza", che consiste in una raccolta, iniziata nel 1996 e continuamente aggiornata, di schede biografiche e presentazioni bibliografiche dedicata ad autori immigrati che scrivono in italiano. <http://cisadu2.let.uniroma1.it/basili/index.htm/>

Mondadori Junior – <http://home.mondadori.com/default.asp?hub=4&can=5/>. In particolare, per le scuole elementari, si segnala la collana di *Favole dal mondo* della Mondadori Junior.

### *Favole africane:*

Lazarato F. e Ongini V. (a cura di), 1995, *La novantaseiesima moglie del re*, Milano, Mondadori Junior.

Becker F. (a cura di), 1991, *Fiabe africane*, Milano, Mondadori.

### *Favole albanesi:*

Lazarato F. e Ongini V. (a cura di), 1993, *La vecchia che ingannò la morte*, Milano, Mondadori Junior.

### *Favole arabe:*

Lazarato F. e Ongini V. (a cura di), 1996, *L'erede dello sceicco*, Milano, Mondadori Junior.

Lazarato F. e Ongini V. (a cura di), 1993, *Il vampiro riconoscente*, Milano, Mondadori Junior.

### *Favole polacche:*

Lazzarato F. e Ongini V. (a cura di), 1996, *Il mugnaio e l'uomo d'acqua*, Milano, Mondadori Junior.

*Favole rom:*

Lazzarato F. e Ongini V. (a cura di), 1993, *Il vampiro riconoscente*, Milano, Mondadori Junior.

### **3) CD-ROM SULL'ITALIANO L2**

Lista di CD-Rom sull'italiano L2. <http://www.umbrars.com/lingua/italiano/cd.html/>

CRES – Sussidi didattici. <http://www.manitese.it/>

Un discorso o un testo vengono definiti appropriati se tengono adeguatamente conto della situazione di enunciazione, degli interlocutori, o se sono formulati in modo adeguato agli scopi che il parlante si prefigge di conseguire. Una comunicazione è accettabile dunque sul piano sociolinguistico e pragmatico, secondo i modelli interazionali e socio-culturali che governano le condizioni di produzione linguistica (registro formale/informale).

[Torna al paragrafo 8.2](#)