UNIVERSITY OF AMSTERDAM

UvA-DARE (Digital Academic Repository)

Competenza pragmatica e complessità sintattica in italiano L2: l'uso dei modificatori nelle richieste

Vedder, I.

Publication date
2008

Published in
Linguistica e Filologia

Link to publication

Citation for published version (APA):
Vedder, I. (2008). Competenza pragmatica e complessità sintattica in italiano L2: l'uso dei modificatori nelle richieste. *Linguistica e Filologia*, *25*(1), 99-123.

General rights
It is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), other than for strictly personal, individual use, unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

Disclaimer/Complaints regulations
If you believe that digital publication of certain material infringes any of your rights or (privacy) interests, please let the Library know, stating your reasons. In case of a legitimate complaint, the Library will make the material inaccessible and/or remove it from the website. Please Ask the Library: https://uba.uva.nl/en/contact, or a letter to: Library of the University of Amsterdam, Secretariat, P.O. Box 19185, 1000 GD Amsterdam, The Netherlands. You will be contacted as soon as possible.

UvA-DARE is a service provided by the library of the University of Amsterdam (https://dare.uva.nl)

Download date:07 Oct 2026

INEKE VEDDER

Competenza pragmatica e complessità sintattica in italiano L2: l'uso dei modificatori nelle richieste

Although there is evidence to suggest that the development of pragmatic competence is closely linked to that of grammatical competence, the exact nature of the relationship is yet unknown. In light of the well established fact that even the pragmatic competence of advanced L2 learners is mostly incomplete, in SLA it is generally accepted that grammatical competence does not necessarily imply pragmatic competence. A lack of grammatical competence, however, can seriously affect a learner's capacity of being communicatively successful. The level of grammatical competence, therefore, seems to act as a constraint on the acquisition of pragmatic competence.
The present article discusses the results of an experiment, designed to examine the use of modifiers in requests, in relation to syntactic complexity in Italian L2, carried out among 46 Dutch university students, with a low-intermediate proficiency level of Italian. The linguistic focus of the study is on the use of so-called modifiers, which can be employed to mitigate the illocutionary force of a speech act. For beginning L2 learners the use of modifiers is often particularly difficult. With increasing proficiency, the use of modifiers moves towards native-like use, but hardly ever reaches the L1-norm.
In the study participants had to perform an interactive oral task, consisting of a video-recorded role-play, based on a short situational description. Syntactic complexity was defined in terms of the number of words, clauses and subclauses per AS-unit. A cloze test was administered to establish the general level of L2 proficiency. The chapter concludes with a discussion of the implications for further research into the interface between the development of pragmatics and syntactic complexity.

1. Introduzione

Sono ormai numerosi gli studi sull'impiego nella lingua seconda (L2) di mezzi verbali per la realizzazione di singoli atti linguistici (Barron 2003; Bettoni 2006; Cook / Liddicoat 2002; Kasper / Rose 2002; Rose / Kasper 2001). La maggior parte di questi studi analizza la realizzazione degli atti linguistici in L2 da una prospettiva contrastiva e sociopragmati-

ca, paragonando le produzioni linguistiche di gruppi di parlanti nativi appartenenti a due culture diverse (Rubino / Bettoni 2006; Gavioli / Mansfield 1990; Zorzi *et alii* 1990). Sono relativamente pochi gli studi in cui l'espressione verbale degli atti linguistici è investigata in un'ottica acquisizionale e questo vale a maggior ragione per l'acquisizione della competenza pragmatica in italiano L2. Uno dei pochi studi che analizza longitudinalmente la realizzazione degli atti linguistici è quello di Nuzzo, sull'acquisizione della richiesta, della scusa e della protesta, da parte di tre apprendenti d'italiano (Nuzzo 2005, 2007a, 2007b). Particolare attenzione è dedicata da Nuzzo all'impiego dei mitigatori, che possono essere usati per ridurre il rischio della perdita della faccia positiva e negativa dell'interlocutore, secondo il modello della teoria della cortesia di Brown e Levinson (Brown / Levinson 1987). Nei vari studi sull'acquisizione della competenza pragmatica in L2 è dibattuta la questione dello sviluppo della competenza pragmatica in relazione allo sviluppo della competenza grammaticale. Benché le due competenze appaiano legate, come postulato da Kasper e Rose (Kasper / Rose 2002; Rose / Kasper 2001), non pare affatto chiaro se competenza grammaticale e competenza pragmatica si sviluppino parallelamente o se si tratti invece di due componenti linguistiche che progrediscono l'una a spese dell'altra, in momenti diversi.

In questo contributo discuterò i risultati di uno studio esplorativo sul rapporto tra competenza grammaticale e competenza pragmatica in italiano L2, condotto tra 46 apprendenti d'italiano, tutti studenti universitari di madrelingua nederlandese, con un livello di padronanza linguistica basso-intermedio. L'indagine presentata qui, basata su un piccolo campione di studenti, fa parte di un progetto di ricerca più ampio tuttora in corso, in cui si investiga la relazione tra competenza grammaticale e lessicale e competenza pragmatica in L2 presso apprendenti di italiano L2 di livelli di padronanza linguistica differenti.[1] Più in particolare analizzerò l'uso dei modificatori nelle richieste in relazione alla complessità sintattica della produzione linguistica degli apprendenti, in un compito orale interattivo consistente in un *role-play* ("In libreria").[2] Le domande che hanno guidato il presente studio sono:

[1] Una versione precedente di questo lavoro è stata presentata in occasione della *European Second Language Association* (EUROSLA) 2007 *Conference*, Newcastle, 11-14 settembre 2007.

[2] Desidero ringraziare in questa sede le colleghe Sophie Josephus Jitta, Elisabetta Materassi e Maria Urban dell'Università di Amsterdam e le studentesse Flora Prota, Margarita Steinel, Anne

1) Qual è il rapporto tra la competenza pragmatica degli apprendenti, in termini dell'uso di modificatori interni e esterni, e la complessità sintattica della produzione linguistica?
2) Qual è la relazione tra la competenza pragmatica degli apprendenti e il livello di competenza linguistica, misurato in base ai risultati ottenuti in un *cloze*?
3) Fino a che punto è possibile rilevare nella produzione linguistica degli apprendenti una correlazione tra le occorrenze dei modificatori interni e esterni?

2. *Competenza grammaticale e competenza pragmatica in L2*

Riguardo alla questione se l'acquisizione della competenza grammaticale in L2 preceda quella della competenza pragmatica o viceversa, esistono due posizioni contrastanti, discusse entrambe da Bettoni (2006: 199-206): (a) la pragmatica precede la grammatica e (b) la grammatica precede la pragmatica. Benché apparentemente contradditorie, le due affermazioni non si escludono e possono essere corrette tutte e due, a diversi stadi dello sviluppo linguistico. Negli stadi iniziali dell'apprendimento, caratterizzati dall'accostamento degli elementi lessicali in base al contesto situazionale e discorsivo, gli apprendenti si rifanno alle conoscenze pragmatiche di cui già dispongono in base alla loro L1. Si tratta di una fase in cui gli apprendenti per esprimere determinati atti linguistici si servono delle poche espressioni formulaiche e del minimo di lessico a cui hanno accesso. Solo in un secondo momento questa fase presintattica è seguita dall'analisi grammaticale, in cui man mano la grammatica emerge da queste formule (Myles / Michell / Hooper 1999; Schmidt 1983). Allo stesso tempo ha trovato a sua volta sostegno in diversi studi anche l'affermazione opposta: la conoscenza delle forme grammaticali (condizionale, imperfetto, modale epistemico, imperativo) precede l'acquisizione della competenza pragmatica. Prima sono apprese le forme grammaticali della L2, poi in un secondo momento l'apprendente ne scopre la funzione pragmaticalinguistica e sociopragmati-

van Tuyl e Patrizia Vespa (Università di Amsterdam) per l'assistenza fornita per la raccolta, la trascrizione e l'analisi dei dati.

ca (Bardovi-Harlig / Hartford 1991; Barron 2003; Nuzzo 2005, 2007). Consideriamo a questo proposito alcuni esempi provenienti dai dati raccolti per la presente analisi.[3] Nell'esempio (1) le ragioni dell'inappropriatezza pragmatica dell'enunciato, che da un parlante nativo verrà probabilmente percepito come poco cortese, sono da ricercarsi nella scarsa padronanza grammaticale dell'apprendente, che invece di usare il condizionale o l'imperfetto, ricorre al presente dell indicativo *voglio* (esempio 1):

(1) *Voglio* un libro su Firenze.

Può succedere anche l'opposto, ossia che un apprendente L2 produca degli enunciati pragmaticamente appropriati, nonostante la presenza di errori grammaticali. Questo è illustrato nell'esempio (2), dove l'enunciato risulta pragmaticamente adeguato, nonostante l'errore dato dall'enclisi del pronome (*facciami*):

(2) *Facciami* vedere il libro, per favore.

La realizzazione dell'atto linguistico pur essendo sintatticamente o lessicalmente complessa e corretta, può essere inadeguata nel contesto sociopragmatico. Anche se grammaticalmente e lessicalmente corretto, l'enunciato del cliente contenuto nell'esempio (3), rivolto al commesso della libreria, risulta inappropriato, a causa della scelta del registro discorsivo informale:

(3) Ma no, scherziamo? Così caro? Mi faccia un po' di sconto!

L'esempio dimostra che la conoscenza di determinate forme grammaticali (la forma di cortesia dell'imperativo *mi faccia*) è da ritenersi una condizione necessaria ma non sufficiente: sebbene la competenza grammaticale possa predire in parte il successo comunicativo, non lo garantisce. Il rapporto tra grammatica e pragmatica, come è stato sottolineato da più parti, si rivela pertanto complesso e varia a seconda del livello di padronanza, dei contesti di apprendimento e degli elementi

[3] Gli esempi qui considerati tratti dal *corpus* degli apprendenti d'italiano sono riportati nella loro forma originale; non sono stati corretti gli errori di lingua.

pragmatici esaminati (Bardovi-Harlig 1999; Barron 2003; Bettoni 2006; Kasper / Rose 2002). Dai diversi studi sull'argomento sono emersi i seguenti risultati:

– un livello di competenza grammaticale troppo basso può ostacolare lo sviluppo pragmatico in L2 (Hassal 2001);
– la mancanza di accuratezza grammaticale in L2 non esclude necessariamente l'appropriatezza pragmatica (Schmidt 1983; Olshtain / Blum-Kulka 1985);
– la competenza grammaticale della L2 non implica automaticamente la competenza pragmatica (Salsbury / Bardovi-Harlig 2000);
– anche la competenza pragmatica di apprendenti molto avanzati e semi-nativi di solito non raggiunge la norma nativa (Bardovi-Harlig 2001; Kasper 2001).

3. Quadro teorico

L'atto della richiesta rientra nel gruppo degli atti direttivi, ossia quelli con cui il parlante cerca di orientare l'azione dell'interlocutore (Searle 1976). In italiano la richiesta è realizzata direttamente tramite un verbo performativo (*Ti chiedo di non fumare in presenza del bambino*), un imperativo (*Smettilà!*), una domanda (*Mi dai un passaggio alla stazione?*) o indirettamente tramite un costatativo (*Qui si muore di freddo*). Può essere diversa la prospettiva della richiesta, che può essere orientata verso il destinatario (*Mi presti l'ultimo Camilleri?*) o focalizzata sul parlante (*Avrei bisogno del tuo aiuto*).

Nella teoria della cortesia di Brown e Levinson (1987) la richiesta, come il rifiuto e la protesta, è collocata tra gli atti che minacciano la faccia (*FTA, Face Threatening Acts*). È in pericolo la faccia positiva del parlante che inoltra la richiesta, visto che il destinatario gli può opporre un rifiuto. Allo stesso tempo è minacciata anche la faccia negativa dell'interlocutore, poiché la richiesta limita in qualche modo la sua autonomia e la libertà d'azione. Una richiesta come *Mi aiuteresti a imbiancare la camera degli ospiti?* si distingue così dalla semplice domanda informativa *Fino a che ora è aperta la libreria?* in termini del beneficio e costo per il richiedente e il destinatario, in quanto per entrambi è maggiore il rischio della perdita della faccia. Di conseguenza sarà necessa-

rio nel primo caso il ricorso alla mitigazione (*Scusa se te lo chiedo, ma la verdura la compri tu?*), mentre nel caso della domanda informativa il rischio della perdita della faccia è pressoché assente (*Domani sarà bello? Hai sentito per caso le previsioni?*).

Affinché si realizzi la richiesta devono essere soddisfatte le seguenti condizioni (Searle 1969: 66):

> Condizioni preparatorie
> – L'autore (A) ritiene che il destinatario (D) sia in grado di compiere l'atto x
> – D non compie l'atto x senza che A glielo chieda
>
> Condizione di sincerità
> – A vuole che D compia l'atto x
>
> Condizione del contenuto proposizionale
> – L'enunciato di A si riferisce ad un'azione futura x da parte di D
>
> Condizione essenziale
> – L'enunciato di A è un tentativo di indurre D a fare x

Un secondo presupposto teorico sottostante lo studio è il modello della *Functional Discourse Grammar* di Hengeveld (1989, 1997, 2004). La *Functional Discourse Grammar* vede l'espressione verbale degli atti linguistici in L2 come il risultato di un processo *top-down,* in cui il parlante prende una serie di decisioni che si collocano a tre livelli gerarchici diversi. Il primo livello è il livello interpersonale (*interpersonal level*) che contiene gli intenti comunicativi del parlante. Il secondo livello invece è quello della rappresentazione mentale (*representational level*), dove il parlante decide quali siano i contenuti semantici dell'enunciato per poter raggiungere lo scopo comunicativo che si è prefisso. Il terzo livello è quello dell'espressione linguistica (*expression level*), caratterizzato dalla presenza di regole specifiche, in quanto le varie lingue dispongono ciascuna di regole ed espedienti diversi per la realizzazione linguistica dei contenuti semantici. L'espressione verbale di una richiesta di assistenza in cucina, rivolta da una mamma al figlio, nell'ottica della *Functional Discourse Grammar* va vista pertanto come un processo in cui devono essere prese una serie di decisioni. Al livello interper-

sonale il parlante deve stabilire quali siano gli intenti comunicativi che vuole trasmettere (la richiesta di aiutare a lavare i piatti). Al livello rappresentativo deve selezionare la prospettiva della richiesta, il contenuto proposizionale e gli atti discorsivi (la richiesta formulata dalla prospettiva del destinatario; l'uso dell'allocutivo e dell'imperativo). Al livello espressivo infine devono essere scelte le strutture sintattiche e lessicali atte ad esprimere il contenuto semantico (*Stefano, aiutami a lavare i piatti*).

4. Modificatori interni ed esterni: tipologia

Data la natura intrinsicamente "minacciosa" della richiesta, chi inoltra la richiesta cercherà di ridurre l'impatto negativo sul destinatario, ricorrendo all'impiego di diversi tipi di modificatori. I modificatori, che di solito vengono distinti in modificatori interni e modificatori esterni a seconda della loro posizione nell'atto linguistico, possono avere la funzione di attenuare il peso della minaccia della faccia (mitigatori o *downtoners*) o di incrementare la forza illocutoria della richiesta (rafforzatori o *uptakers*). I modificatori interni, usati all'interno dell'atto principale, si suddividono in modificatori lessicali (p.e. minimizzatori, attenuatori, dubitatori), discorsivi (p.e. fatismi, riempitivi, richieste di accordo) e morfosintattici (p.e. condizionale, imperfetto, modale epistemico). I modificatori esterni sono delle mosse di supporto al di fuori dell'atto principale, che servono a giustificare il diritto alla richiesta da parte del parlante (p.e. giustificatori, prerichieste, rabbonitori). Si veda a questo proposito l'esempio (4), dove *potresti* è un modificatore interno morfosintattico, *per favore* un modificatore interno lessicale, e *se no facciamo tardi* un modificatore esterno, che giustifica la richiesta del parlante:

(4) Mi *potresti* dare una mano in cucina *per favore*, *se no facciamo tardi*.

Meno frequenti dei mitigatori nelle richieste sono i rafforzatori, di cui il parlante si può servire per incrementare la forza illocutoria, come *davvero* nell'esempio (5), tratto dal *corpus* dei dati degli apprendendi d'italiano qui considerati:

(5) Ho *davvero* bisogno di questo libro.

Le tabelle 1 e 2 presentano lo schema dei vari tipi di modificatori interni e esterni distinti da Barron (2003) e basato su quello di Blum-Kulka *et alii* (1989) e Trosborg (1987, 1995). Ai fini dell'analisi ho apportato alcune modifiche alla classificazione di Barron. I modificatori lessicali e discorsivi sono stati inclusi in un'unica categoria, mentre ho escluso dall'analisi i riempitivi del tipo *hmmm*, indicanti le pause e le esitazioni, poiché l'uso del riempitivo *hmmm* nelle produzioni interlinguistiche nella maggior parte dei casi non ha la funzione di un mitigatore ma sembra dovuto più che altro alla fluenza ancora piuttosto bassa degli apprendenti.

Tabella 1: Tipi di modificatori interni

MODIFICATORI INTERNI (MITIGATORI)	
Lessicali e discorsivi	Morfosintattici
Marca di cortesia per favore	Condizionale daresti?
Soggettivizzatore ho paura, penso, mi domando, secondo me	Aspetto mi stavo domandando
Attenuatore un po'	Imperfetto mi domandavo
Hedge in qualche modo, una specie di	Verbo modale posso?
Riempitivo vedi, ecco, praticamente	Congiuntivo se fosse vero
Blanditore sarebbe bello se…	Incassatura che ne diresti di …
Dowtoner forse, possibilmente, magari	Formula condizionale è possibile?
Richiesta di accordo non pensi?, …, vero? …, no?	Negazione condizioni preparatorie ti volevo chiedere se non …
Fatismo sai, …	

Tabella 2: Tipi di modificatori esterni

MODIFICATORI ESTERNI (MITIGATORI)
Preparatore Ho paura che ormai si è fatto tardi; mi daresti un passaggio alla stazione?
Giustificatore Ti dispiace pagarmi il caffè oggi? Non trovo il portamonete, l'avrò dimenticato a casa sul tavolo.
Minimizzatore Ti è possibile darmi una mano? Basta un'oretta, poi me la cavo da solo.
Rabbonitore So che per te non è facile, ma …
Appello Senti, mi potresti…? Fabio, vorresti …? Scusate,Via Caetani, la conoscete?
Garanzia Mi presti la bici per stasera? Domani te la riporto.

5. L'acquisizione della modificazione in L2

L'acquisizione della modificazione in L2 e l'uso dei vari modificatori interni e esterni richiede sia la padronanza delle forme grammaticali e lessicali che la conoscenza del valore pragmalinguistico e sociopragmatico che tali forme possono assumere di volta in volta. L'influenza della L1 dell'apprendente può facilitare o ostacolare l'acquisizione, in quanto l'impiego adeguato dei modificatori in L2 è governato da regole d'uso che in parte coincidono e in parte differiscono dalle regole della L1.

Mentre per un apprendente di madrelingua nederlandese una costruzione del tipo *Posso pagare con la carta di credito?* probabilmente non costituirà alcun problema, viste le somiglianze tra *potere* e l'equivalente nederlandese *kunnen* (*Kan ik met mijn creditcard betalen?*), saranno più difficili le costruzioni con un verbo al condizionale (*Preferirei pagare in contanti*) che in nederlandese sono sentite come piuttosto marcate (*Ik*

zou liever contant betalen), come anche le costruzioni con un verbo all'imperfetto (*volevo; ik wilde*). Di conseguenza le forme del condizionale, ad eccezione dell'uso formulaico di *vorrei*, e quelle dell'imperfetto sono quasi sempre evitate dagli apprendenti, sia per la loro difficoltà inerente, sia per il diverso valore che assumono nelle due lingue. Come appare dallo scambio tra il cliente A e il commesso B, sono privilegiate invece le costruzioni con un verbo al presente (esempio 6):

(6) A = CLIENTE; B = COMMESSO
B: Può guardare.
A: Sì sì io leggo un po', mi interessa. Quanto costa il libro?
B: Costa centocinquanta euro.
A: Centocinquanta?
B: Sì.
A: Oh allora, non lo so. Io voglio il libro ma ho un problema perché ho solo il carto credito o il bancomat e non ho i soldi cash.
B: Ah sì è un problema perché qui si può solamente pagare con cash oggi.

Infine un breve cenno agli studi sull'acquisizione delle strategie di modificazione della forza illocutoria in L2. Nonostante la tendenza riscontrata presso apprendenti L2 di diversi livelli di padronanza linguistica a usare pochi modificatori, per una generale strategia del "minimo sforzo" e dell'"andare sul sicuro" (Barron 2003:140), il quadro che emerge da queste ricerche non è uniforme. Dalla letteratura sono emerse le seguenti constatazioni:

– i modificatori interni, presumibilmente a causa della difficoltà della loro processazione, sono adoperati poco dagli apprendenti dei livelli principianti e basso-intermedi (Ellis 1992; Rose 2000);
– con l'innalzarsi del livello di padronanza linguistica della L2 aumenta l'uso dei modificatori interni (Trosborg 1987, 1995);
– pur avvicinandosi all'uso nativo, l'impiego dei modificatori interni di solito non raggiunge la noma nativa (Trosborg 1987, 1995);
– all'interno della categoria dei modificatori interni l'apprendimento dei modificatori morfosintattici si rivela precoce, probabilmente per l'alta frequenza di formule come *vorrei*, *mi potresti?* nelle routine pragmatiche (Barron 2003);
– i modificatori lessicali e discorsivi, che contengono un maggiore gra-

do di opzionalità rispetto ai modificatori sintattici, vengono generalmente appresi più tardi, malgrado il largo uso riscontrato presso apprendenti principianti e basso-intermedi di alcuni modificatori semplici (*penso*, *forse*, *secondo me*; Salsbury / Bardovi-Harlig 2000);
– i modificatori esterni sono usati poco dagli apprendenti dei livelli base, mentre risultano piuttosto frequenti le occorrenze di questi ai livelli intermedi e avanzati (Ellis 1992).

6. *Competenza pragmatica e complessità sintattica: impostazione della ricerca*

6.1. Domande

In questa sezione sono riportati i risultati di un'analisi esplorativa delle produzioni orali di un gruppo di apprendenti d'italiano, iscritti ai corsi di lingua dell'Università di Amsterdam, impegnati nello svolgimento di un *role-play* ("In libreria"). L'obiettivo principale dello studio, come è già stato esposto nella sezione introduttiva del presente lavoro, è quello di indagare il rapporto in italiano L2 tra la complessità pragmatica della produzione linguistica, intesa come l'uso di vari tipi di modificatori nelle richieste rivolte al commesso della libreria, e la complessità sintattica degli enunciati. La prima domanda che ha guidato l'indagine riguarda il rapporto tra la competenza pragmatica, in termini dell'uso di modificatori interni e esterni, e la complessità sintattica dell'*output*. La seconda domanda esamina la relazione tra la competenza pragmatica e il livello di competenza linguistica in L2, misurato in base ai risultati ottenuti in un *cloze*. La terza domanda concerne la possibilità di rilevare nella produzione linguistica degli apprendenti una correlazione tra le occorrenze dei modificatori interni e esterni.

6.2. Metodologia

Gli informanti sono 46 studenti universitari d'italiano, iscritti al primo anno dei corsi di lingua dell'Università di Amsterdam, con un livello di padronanza linguistica basso-intermedio. La raccolta dei dati ha avuto luogo nell'aprile 2006. La batteria dei test sottoposta agli informanti consisteva in un'attività orale interattiva (il *role-play* "In libreria" già men-

zionato) e un *cloze* ("In carcere per Lara"), usato per misurare le conoscenze linguistiche pregresse degli apprendenti. Inoltre sono stati somministrati due compiti argomentativi orali per esaminare gli effetti della complessità del *task* sulla complessità linguistica dell'*output*. In questo articolo sono presentati i risultati ottenuti dagli studenti nel *role-play* e nel *cloze*. Per una discussione sulla validità e l'affidabilità del *cloze* come strumento di *testing* nell'insegnamento delle lingue seconde e gli influssi della complessità del *task* sulla produzione linguistica in L2, si vedano Berns e Vedder (2007), Kuiken e Vedder (2006, 2007a, 2007b, 2008), Michel, Kuiken e Vedder (2007), e Kuiken, Mos e Vedder (2005).

Per l'elicitazione dei dati è stata scelta la metodologia del *role-play* aperto e libero, dove gli apprendenti, che lavorano a coppie, sviluppano uno scambio conversazionale in base a una situazione-stimolo iniziale. Le istruzioni, fornite in nederlandese, contenevano la descrizione della situazione in cui gli studenti si dovevano calare e i ruoli che dovevano interpretare: quello del cliente che vuole acquistare un libro d'arte anche se gli sembra troppo costoso e quello del commesso della libreria che è ansioso di venderglielo. I dati di ciascuna coppia (N=23) sono stati registrati su video. Per un esempio di uno di questi scambi si veda l'Appendice 1.

Per misurare il livello di padronanza linguistica globale degli studenti è stato loro somministrato un *cloze*. Il *cloze* consisteva in un articolo di cronaca semi-autentico di 400 parole, compresa un'introduzione di 25 parole, tratto da *Panorama* (ottobre 2003, numero 43). Si trattava di un *cloze* "classico", con una cancellazione a tasso fisso dell'undicesima parola, con un totale di 33 cancellazioni. Per il completamento gli studenti avevano 20 minuti di tempo a disposizione e non era loro permesso l'uso del dizionario (Appendice 2).

6.3. Analisi

Il *corpus* è costituito da 23 dialoghi di lunghezza variabile, per un totale di circa due ore di parlato semispontaneo. Ai fini dell'analisi sono stati presi in considerazione tutti i casi in cui dal cliente A veniva inoltrata una richiesta rivolta al commesso B. L'uso dei modificatori interni e esterni usati dal cliente per mitigare la richiesta è stato analizzato in base alla classificazione dei modificatori di Barron (2003), presentata in § 4.

Per l'osservazione della complessità sintattica della produzione linguistica in L2 Wolfe-Quintero *et aiii* (1998) suggeriscono come indici validi il numero di clausole per *T-unit*, il numero di clausole dipendenti per *T-unit* e il numero di clausole dipendenti per clausola. Siccome le misure proposte da Wolfe-Quintero *et alii* si riferiscono a ricerche sullo sviluppo dell'interlingua nelle produzioni scritte, nell'applicazione di questi indici all'analisi della complessità sintattica dell'*output* orale ho usato come unità di segmentazione l'*AS-unit* (*Analysis of Speech Unit*), suggerita da Foster, Tonkyn e Wigglesworth (2000) per l'analisi della produzione orale.[4] L'*AS-unit* è un'unità principalmente sintattica, piuttosto che intonativa o semantica, e uno dei vantaggi dell'*AS-unit* è da ricercarsi nel fatto che le unità sintattiche sono di solito più facilmente identificabili rispetto alle unità intonative o semantiche. Nella presente analisi la complessità sintattica degli enunciati del cliente è stata calcolata in base a due indici a) il numero di clausole per *AS-unit* (C/AS); b) il numero di clausole dipendenti per clausola (CD/C). Tra i due indici di complessità sintattica la correlazione era significativa (r (23)=.90, p <.001).[5]

La correzione del *cloze*, somministrato per stabilire in modo globale il livello di padronanza linguistica degli apprendenti, è avvenuta secondo un sistema di valutazione "libera". Nel caso della valutazione "libera", a differenza della valutazione "chiusa" consistente nella ricostruzione letterale del testo, è considerata corretta ogni risposta appropriata in base al contesto/cotesto (cfr. Berns / Vedder 2007). La valutazione delle risposte è avvenuta in base a una lista di varianti proposte da cinque docenti, tutti e cinque parlanti nativi o semi-nativi dell'italiano. La media (*M)* del punteggio ottenuto dai partecipanti era 17.87, con una deviazione standard (*SD)* di 5.27, su un punteggio massimo di 33.

[4] L'*AS-unit* (*Analysis of Speech Unit*), proposta da Foster, Tonkyn e Wigglesworth (2000), è usata spesso comme indice della complessità sintattica orale in L2. A differenza della *T-unit* comunemente adoperata per l'analisi della produzione scritta, *l'AS-unit* permette di catturare le caratteristiche del parlato.

[5] Il simbolo r è usato per indicare la misura in cui due variabili X e Y risultano correlate. Il simbolo p indica il grado di probabilità statistica che il risultato osservato si verifichi. Convenzionalmente si fa riferimento, come valore soglia, al livello di significatività del 5% (p<.05). Ciò significa che la probabilità che il risultato osservato si verifichi per caso è inferiore al 5%. Il livello di significatività scelto come soglia da chi conduce lo studio può essere anche inferiore al 5%, e dipenderà dal grado di certezza con cui si vuole escludere che l'eventuale differenza sia attribuibile al caso. Il simbolo r è usato per indicare la misura in cui due variabili X e Y risultano correlate.

7. Risultati

7.1. Complessità sintattica, modificatori interni e esterni, dati del cloze

Come già si è visto nei paragrafi 1 e 6, la prima domanda sottostante il presente lavoro concerne il rapporto tra l'uso dei modificatori interni e esterni nella richiesta e la complessità sintattica della produzione linguistica, mentre la seconda domanda riguarda la relazione tra l'uso dei modificatori e i risultati ottenuti dagli apprendenti nel *cloze*. Per rispondere a queste due domande sono stati calcolati i coefficienti di correlazione di Pearson[6] tra i due indici di complessità sintattica C/AS e CD/C, il numero totale di modificatori interni e esterni, considerati insieme e separatamente, e i risultati ottenuti dagli apprendenti nel *cloze*. Le correlazioni sono riportate nella tabella 3.

Tabella 3: Correlazione tra i due indici di complessità sintattica (C/AS e CD/C), l'uso dei modificatori, e i risultati ottenuti nel cloze (N = 23)

MODIFICATORI (TOT.)	C/AS	CD/C	Cloze
Modificatori interni e esterni	.14	.25	.36
Modificatori interni	.18	.29	.36†
Lessicali/discorsivi	.22	.26	.13
Morfosintattici	.03	.19	.55*
Modificatori esterni	.04	.14	.30

† $p < .10$. * $p < .05$

Come evidenziato dalla tabella, nessuno dei coefficienti di correlazione di Pearson risulta significativo e perciò non esiste una correlazione tra i due indici sintattici (C/AS; CD/C) da una parte e il numero di modificatori dall'altra parte. I due indici sintattici (C/AS; CD/C) non

[6] Il coefficiente di Pearson rappresenta il grado di correlazione lineare tra due variabili X e Y. Assume valori compresi tra -1 e +1. Una correlazione di 0 indica l'assenza di una correlazione lineare tra X e Y; -1 indica che esiste una perfetta correlazione negativa tra X e Y; +1 indica l'esistenza di una perfetta correlazione positiva tra le due variabili.

appaiono né correlati con il numero totale di modificatori interni, lessicali/discorsivi e morfosintattici, né con il numero di modificatori esterni. Il livello di padronanza linguistica e la competenza pragmatica invece risultano in qualche modo collegati, in quanto è significativa la relazione tra i dati del *cloze* e il numero di modificatori interni sintattici adoperati dagli apprendenti (r (23) =.55; p<.05). Quanto alla relazione tra padronanza linguistica e il numero di modificatori interni totali nella tabella si osserva una tendenza che tuttavia non raggiunge la significatività (r (23) = .36; p<.10). Non risultano correlati il numero di modificatori lessicali/discorsivi impiegati dagli apprendenti e i dati del *cloze*.

Per rispondere alla terza domanda concernente la possibile correlazione tra le occorrenze dei modificatori interni e esterni sono stati calcolati i coefficienti di correlazione di Pearson tra i due tipi di modificatori. I risultati sono riportati nella tabella 4.

Tabella 4: Correlazione tra le occorenze dei modificatori interni e esterni (N=23)

MODIFICATORI (TOT.)	Modificatori interni	Lessicali / discorsivi	Morfosintattici	Modificatori esterni
Modificatori interni	–	.86**	.72**	.68**
Lessicali/discorsivi		–	.38	.59**
Morfosintattici			–	.51*
Modificatori esterni				–

* p < .05.; ** p < .001.

Dalla tabella si evince che tra il numero totale di modificatori interni (lesssicali/discorsivi e morfosintattici) e modificatori esterni esiste una correlazione significativa (r (23) = .68**; p<.001), così come tra il numero di modificatori lessicali/discorsivi (r (23) = .59; p<.001) e quelli morfosintattici (r (23) = .59; p<.001) rispetto al numero totale di modificatori esterni. Ciò dimostra che quando gli apprendenti usano dei modificatori nelle richieste, adoperano sia quelli interni che quelli esterni. Non risultano correlati invece l'uso di modificatori interni lessicali/discorsivi e quelli morfosintattici.

Per stabilire quale dei due tipi di modificatori venga usato di più è stato applicato inoltre un test t per campioni appaiati[7], il quale dimostra che, rispetto alle occorrenze dei modificatori esterni risulta significativamente più alto il numero di modificatori interni *(t* (22=3.90, *p*<.05).

7.2. Tipo di modificatori usati dagli studenti

Vediamo ora la suddivisione dei vari tipi di modificatori interni e esterni adoperati dagli apprendenti L2, contenuti nella tabella 5.

Tabella 5: Tipi di modificatori adoperati: Medie e deviazioni standard (SD)

MODIFICATORI (MITIGATORI)	Media	Deviazione standard (SD)
Interni (lessicali/discorsivi)		
Marca di cortesia	.09	.29
Soggettivizzatore	.35	.57
Attenuatore	.65	.77
Hedge	.00	.00
Riempitivo	.52	.73
Blanditore	.65	.98
Richiesta di accordo	.00	.00
Downtoner	.96	1.11
Totale	3.22	2.79
Interni (morfosintattici)		
Condizionale	.87	1.42
Aspetto	.04	.21
Imperfetto	.00	.00
Verbo modale	1.35	1.33
Congiuntivo	.22	.52
Incassatura	.04	.21
Formula condizionale	.83	.78
Negazione condizioni preparatorie	.00	.00
Totale	3.35	1.80

[7] Il test t permette di stabilire se tra due variabili vi siano delle differenze significative. Si parla di test t per campioni appaiati quando i due campioni a confronto sono tali che ad ogni osservazione dell'uno corrisponde, rispetto ad una certa caratteristica, un'osservazione dell'altro.

Esterni		
Preparatore	2.30	1.49
Giustificatore	1.09	.85
Minimizzatore	.434	.59
Rabbonitore	.174	.39
Appello	.087	.29
Garanzia	.174	.39
Totale esterni	4.26	2.13
Totale interni	6.56	3.80
Totale interni + esterni	10.83	5.47

Come evidenziato dalla tabella, per tutti gli apprendenti le occorrenze del numero di modificatori interni (*M*=6.56; *SD*=3.80) e esterni adoperati (*M*=4.26; *SD*=2.13) sono molto basse. La tabella dimostra inoltre che la modificazione viene espressa da un numero di modificatori piuttosto limitato. Gli apprendenti si servono di pochi modificatori semplici come *un po'*, *forse*, *è possibile*, *penso*, *secondo me*. Come si è già osservato nella tabella 3, c'è una prevalenza di modificatori morfosintattici, in confronto al numero di modificatori lessicali/discorsivi, mentre rispetto ai modificatori esterni risultano più frequenti i modificatori interni. Per quel che riguarda le sottocategorie di modificatori c'è pochissima varietà. Dei modificatori lessicali/discorsivi i *downtoner* (*forse*) e gli attenuatori (*un po'*) sono impiegati di più rispetto agli altri tipi, ma la differenza è comunque minima. Lo stesso vale per i modificatori morfosintattici, di cui sono privilegiate le formule condizionali come *è possibile* insieme ad alcune forme modali come *posso*, *voglio*, *devo*, utilizzate di solito al presente, ad eccezione dell'uso formulaico di *vorrei*. Dei modificatori esterni sono preferiti i preparatori, con la funzione di prerichiesta e i giustificatori, per fornire una ragione per supportare la richiesta.

8. Conclusioni e discussione

Questa ricerca è stata condotta con lo scopo di indagare l'uso dei modificatori interni e esterni nelle richieste, da parte di un gruppo di apprendenti dell'italiano L2, in relazione alla complessità sintattica delle

produzioni linguistiche. Il secondo obiettivo dello studio era quello di esaminare il rapporto tra il livello di padronanza linguistica, misurato tramite un *cloze*, e l'impiego dei modificatori. Come abbiamo già constatato nella sezione precendente, l'ipotesi di una possibile relazione tra la complessità sintattica degli enunciati in L2 e l'utilizzo di modificatori interni e esterni per mitigare la forza illocutoria della richiesta non risulta confermata. Lo stesso vale per l'influenza del livello di padronanza linguistica sull'impiego dei modificatori. I dati infatti non supportano l'ipotesi di una relazione tra progressione linguistica e sviluppo pragmatico, ad eccezione dell'utilizzo dei modificatori morfosintattici, per i quali è stato osservato un rapporto significativo con i risultati ottenuti nel *cloze*. L'analisi ha dimostrato, in linea con ricerche precedenti, che sono privilegiati i modificatori interni (Ellis 1992). L'uso dei modificatori interni e esterni da parte degli apprendenti principianti e basso-intermedi risulta tuttavia correlato: chi si serve di modificatori adopera non solo modificatori interni ma anche quelli esterni. Tra i modificatori interni si riscontra una netta preferenza per i modificatori morfosintattici, come è stato osservato anche da Barron (2003) e Trosborg (1987, 1995). Nella maggior parte di queste occorrenze, come già rilevato da Barron, si tratta tuttavia di alcune forme isolate del condizionale (*potrei*, *vorrei*), che nelle routine pragmatiche sono molto frequenti nell'*input*. Vista l'assenza di altre forme del condizionale nell'*output* degli apprendenti possiamo presupporre quindi che tali forme non siano ancora state internalizzate dagli apprendenti. Dei modificatori lessicali/discorsivi sono preferite alcune forme semplici, come *forse*, *un po'* (Salsbury / Bardovi-Harlig 2000).

L'indagine esplorativa discussa qui presenta un certo numero di limiti, che sono da ricercarsi innanzitutto nella piccola dimensione del campione. I dati analizzati provengono da un numero esiguo di informanti (23 coppie), tutti di livello basso-intermedio, e ancora carenti per quel che concerne le conoscenze grammaticali e pragmatiche. Come evidenziato nelle tabelle 3 e 5 risultano molto bassi sia gli indici di complessità sintattica che le medie delle occorrenze dei modificatori, probabilmente a causa del livello di padronanza linguistica ancora bassa. Possiamo ipotizzare pertanto che un confronto con le produzioni di apprendenti più progrediti potrebbe portare a esiti diversi.

In secondo luogo è da menzionare il problema delle misure usate e

dell'operazionalizzazione dei costrutti. Per misurare la complessità sintattica della produzione orale sono stati usati degli indici quantitativi globali, mentre non sono state adoperate altre procedure di misurazione qualitativa più specifiche, che si focalizzassero invece sulla presenza di particolari strutture linguistiche. L'operazionalizzazione della competenza pragmatica è avvenuta in termini del numero di modificatori adoperati e non sono state prese in considerazione certe variabili sociopragmatiche, come la scelta del registro, l'uso degli appellativi e il sistema dell'allocuzione reverenziale (Nuzzo 2005).

Come è stato sottolineato da più parti, si deve inoltre tener presente che la complessità sintattica e pragmatica della produzione linguistica in L2 può variare notevolmente a seconda del *task* e della variazione situazionale (Crookes / Gass 1993; Michel / Kuiken / Vedder 2007; Pallotti / Ferrari, in stampa). I risultati discussi qui riguardano un'unica rilevazione e un solo tipo di *task* di natura interattiva (*role-play*). Per avere una visione più completa della competenza grammaticale e pragmatica degli apprendenti sarebbe necessario somministrare diversi tipi di *task* per elicitare le conoscenze pragmatiche e grammaticali *off-line* e misurare la *performance on-line*. Inoltre bisognerebbe disporre dei dati di due gruppi di controllo composti da parlanti nativi dell'italiano e del nederlandese, da usare come *base-line*.

Va ricordato infine, come è emerso da vari studi, che la relazione tra lo sviluppo della complessità sintattica e la progressione in L2 di solito non è lineare, ma presenta un percorso di sviluppo ad omega, caratterizzato inizialmente da una crescita, e poi da un declino. Di conseguenza ai livelli di apprendimento più avanzati si può verificare non un incremento, ma una riduzione di complessità sintattica. La non-linearità dell'andamento dello sviluppo sintattico in L2 risulta per di più legata al tipo di attività svolta, in quanto in certi casi un alto grado di subordinazione può evidenziare incompetenza sul piano interazionale (Ferrari, in stampa; Ortega 2003; Pallotti / Ferrari, in stampa). Lo stesso vale per lo sviluppo della competenza pragmatica in L2: la progressione della competenza pragmatica non implica necessariamente la crescita del numero di modificatori interni e esterni, ma si manifesta innanzitutto nella scelta dei modificatori adeguati. Inoltre bisogna tener presente che l'uso appropriato dei modificatori è un mezzo importante per mitigare la forza illocutoria, ma sicuramente non è l'unico espediente: per ridurre il ri-

schio della perdità della faccia il parlante L2 o L1 può ricorrere anche ad altre strategie verbali e non verbali, come la scelta del registro giusto e degli argomenti più convincenti, il tono della voce, i gesti e l'espressione della faccia. Si tratta quindi di un processo di *fine-tuning*: tra i vari mezzi verbali e non verbali che la lingua in questione offre, si scelgono quelli che in base alle esigenze sociopragmatiche poste dalla situazione sembrano più adatti.

Bibliografia

Bardovi-Harlig, Kathleen, 1999, "Exploring the interlanguage of interlanguage pragmatics: A research agenda for acquisitional pragmatics". *Language Learning* 49, 677-713.

Bardovi-Harlig, Kathleen, 2001, "Evaluating the empirical evidence: Grounds for instruction in pragmatics?" In: Rose, Kenneth R. / Kasper, Gabriele (eds.), *Pragmatics in language teaching*. Cambridge-NY, Cambridge University Press, 13-32.

Bardovi-Harlig, Kathleen / Hartford, Beverly S., 1991, "Saying "no" in English: Native and nonnative rejections". In: Bouton, Larry F. / Kachru, Yamuna (eds.), *Pragmatics and language learning* (monograph series vol. 2), IL, Division of English as an International Language, University of Illinois, Urbana-Champaign, 41-57.

Barron, Anne, 2003, *Acquisition in interlanguage pragmatics*, Amsterdam-Philadelphia, Benjamins.

Berns, Renske & Vedder, Ineke, 2007, "In carcere per Lara. L'uso delle strategie di ricostruzione testuale e le scelte linguistiche in italiano L2". *Studi italiani di linguistica teorica e applicata* 2007/2: 297-310.

Bettoni, Camilla, 2006, *Usare un'altra lingua. Guida alla pragmatica interculturale*, Roma-Bari, Laterza.

Blum-Kulka, Shoshana / House, Juliane / Kasper, Gabriele, 1989, "The CCSARP coding manual". In: Blum-Kulka, Shoshana / House, Juliane / Kasper, Gabriele (eds.), *Cross-cultural pragmatics: Requests and apologies*. Advances in Discourse Processes 31, Norwood, NJ, Ablex, 123-154.

Brown, Penelope / Levinson, Stephen C., 1987, *Politeness: Some universals in language usage*. Studies in Interactional Sociolinguistics 4, Cambridge, Cambridge University Press.

Cook, Misty / Liddicoat, Anthony J., 2002, "The development of comprehension in interlanguage pragmatics: The case of request strategies in English". *Australian Review of Applied Linguistics* 25, 19-39.

Crookes, Graham / Gass, Susan, 1993, *Tasks and language learning,* Clevedon, Multilingual Matters.

Ellis, Rod, 1992, "Learning to communicate in the classroom: A study of two language learners' requests". *Studies in Second Language Acquisition* 14/1, 1-23.

Ferrari, Stefania, in stampa, *Elementi di variazione della complessità sintattica,* SLI, XLI Congresso internazionale di Studi, 2007.

Foster, Pauline/ Tonkyn, Alan / Wigglesworth, Gillian, 2000, "Measuring spoken language: a unit for all reasons". *Applied Linguistics* 21, 354-75.

Gavioli, Laura / Mansfield, Gillian (eds.), 1990, *The PIXI corpora: Bookshop encounters in English and Italian*, Bologna, CLUEB.

Hassal, Timothy, 2001, "Modifying requests in a second language". *IRAL,* 39, 259-283.

Hengeveld, Kees, 1989, "Layers and operators in Functional Grammar". *Journal of Linguistics* 25, 127-157.

Hengeveld, Kees, 1997, "Cohesion in Functional Grammar". In: Connolly, John H. / Vismans, Roel M. / Butler, Christopher S. / Gatward, Richard, A. (eds.), *Discourse and pragmatics in Functional Grammar,* Berlin/New York, Mouton de Gruyter, 1-16.

Hengeveld, Kees, 2004, "The architecture of Functional Discourse Grammar. In: John Lachlan Mackenzie / Maria A. Gómez-González (eds.), *A new architecture for Functional Grammar.* Functional Grammar Series*,* 24, 1-21, Berlin/New York, Mouton de Gruyter, 1-21.

Kasper, Gabriele, 2001, "Four perspectives on L2 pragmatic development". *Applied Linguistics* 22/4, 502-530.

Kasper, Gabriele / Rose, Kenneth R., 2002, *Pragmatic development in a second language,* Oxford-Malden (MA), Blackwell.

Kuiken, Folkert / Vedder, Ineke, 2006, "Scrivere in italiano L2: Gli effetti della complessità cognitiva del compito sulla complessità sintattica e lessicale del testo". In: Van Den Bossche, Bart / Bastiaensen, Michel / Salvadori Lonergan, Corinna / Widlak, Stanislaw (eds.), *Italia e Europa: Dalla cultura nazionale all'interculturalismo,* Firenze, Franco Cesati Editore*,* 267-276.

Kuiken, Folkert / Vedder, Ineke, 2007a, "Cognitive task complexity and linguistic performance in French L2 writing". In: García Mayo, Maria del Pilar (ed.), *In-*

vestigating tasks in formal language learning, Clevedon, Multilingual Matters, 117-135.

Kuiken, Folkert / Vedder, Ineke, 2007b, "Task complexity and linguistic complexity in L2 writing". *IRAL* 45/3, Special Issue "Task complexity, cognition and second language learning and production" (eds. Robinson, Peter / Gilabert Guerrero, Roger), 193-211.

Kuiken, Folkert / Vedder, Ineke (2008), "Cognitive task complexity and written output in Italian and French as a foreign language". *Journal of Second Language Writing,* 17/1, 48-60.

Kuiken, Folkert / Mos, Maria / Vedder, Ineke, 2005, "Cognitive task complexity and second language writing performance". In: Foster-Cohen, Susan / Garcia-Mayo, Maria del Pilar (eds.), *Eurosla Yearbook*. Vol. 5, 195-222. Amsterdam, John Benjamins.

Michel, Marije / Kuiken, Folkert / Vedder, Ineke, 2007, "The influence of complexity in monologic versus dialogic tasks in Dutch L2". *IRAL* 45/3, Special Issue "Task complexity, cognition and second language learning and production (eds. Robinson, Peter / Gilabert Guerrero, Roger), 213-236.

Myles, Florence / Mitchell, Rosamond / Hooper, Janet, 1999, "Interrogative chunks in French L2. A basis for creative construction". *Studies in Second Language Acquisition* 21, 49-80.

Nuzzo, Elena, 2005, "L'acquisizione della forma di cortesia in tre apprendenti di italiano L2. *ITALS* III/8, 53-76.

Nuzzo, Elena, 2007a, *Imparare a fare cose con le parole. Richieste, proteste, scuse in italiano lingua seconda*, Perugia, Guerra Edizioni.

Nuzzo, Elena, 2007b, "Gestire le richieste e le proteste in italiano L2: un difficile equilibrio tra efficacia e tutela della "faccia". *ITALS* V/13, 53-75.

Olshtain, Elite / Blum-Kulka, Shoshana, 1985, "Degree of approximation: Nonnative reactions to native speech act behavior". In: Gass, Susan M. / Madden, Carolyn (eds.), *Input in second language acquisition,* Newbury House, Rowley (MA), 303-325.

Pallotti, Gabriele / Ferrari, Stefania, in stampa, "La variabilità situazionale dell"interlingua: implicazioni per la ricerca acquisizionale e il testing". In: Bernini, Giuliano / Spreafico, Lorenzo / Valentini, Ada (eds.), *Competenze lessicali e discorsive nell'acquisizione di lingue seconde*, Perugia, Guerra.

Rose, Kenneth R., 2000, "An exploratory cross-sectional study of interlanguage pragmatic development". *Studies in Second Language Acquisition* 22/1, 27-67.

Rose, Kenneth R. / Kasper, Gabriele (eds.), 2001, *Pragmatics in language teaching,* Cambridge Applied Linguistics Series, NY, Cambridge University Press.

Rubino, Antonia / Bettoni, Camilla, 2006, "Handling complaints cross-culturally: Italians vs. anglo-austrians". *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata* 35/2, 339-358.

Salsbury, Tom / Bardovi-Harlig, Kathleen, 2000, "Oppositional talk and the acquisition of modality in L2 English". In: Swierzbin, Bonnie *et alii* (eds.) *Social and cognitive factors in second language acquisition*. Selected Proceedings of the 1999 Second Language Research forum (SLRF), Somerville (MA), Cascadilla Press, 75-76.

Schmidt, Richard, 1983, "Interaction, acculturation, and the acquisition of communicative competence: A case study of an adult". In: Wolfson, Nessa / Judd, Elliot (eds.), *Sociolinguistics and language acquisition*, 137-174. Rowley (MA), Newbury House.

Searle, John S., 1969, *Speech Acts. An essay in the philosophy of language,* Cambridge, Cambridge University Press.

Searle, John S., 1976, "A classification of illocutionary acts". *Language in society* 5, 1-23.

Trosborg, Anna, 1987, "Apology strategies in native/non-native speakers of English". *Journal of Pragmatics* 11/1, 147-167.

Trosborg, Anna, 1995, *Interlanguage pragmatics. Requests, complaints, apologies,* Berlin/New York, Mouton de Gruyter.

Wolfe-Quintero, Kate / Inagaki, Shunji / Kim, Hae-Young, 1998, *Second language development in writing. Measures of fluency, accuracy and complexity*, Honolulu (HI), Second Language Teaching and Curriculum Center, University of Hawai'i at Mānoa.

Zorzi, Daniela / Brodine, Ray / Gavioli, Laura / Aston, Guy, 1990, *Opening and closing service encounters. Some differences between English and Italian*. Atti del XI congresso nazionale dell'AIA, Milano, Guerini e Associati.

APPENDICE 1

IN LIBRERIA

A = Cliente
B = Commesso

*A: Buongiorno.
*B: Buongiorno.
*A: Cerco un libro sull'architettura delle chiese <in Florenc> [//] <a Florence> [//] a Firenze:.
*B: Ah ehm eh # eh cerche cercherò eh un libro.
*B: Ehm. A ho trovato uno.
*B: Ah è un libro ehm della architettura fiorentino eh dell'epoca medioevale e eh del Rinascimento.
*A: Ah e: posso vederlo?
*B: Sì.
*A: Grazie ah è molto bello ma è un po' un po' caro e ho solo settantacinque euro eh con me ma ho una tessera bancomat è possibile pagare con con questa?
*B: No mi dispiace mais@s ma non è possibile eh pagare con eh la tessera bancomat.
*A: E con eh con un eh carto credito?
*B: No.
*A: Anche non è possibile
*A: ma eh sì vorrei comprare il libro ma non ho: non ho più eh sufficiente soldi con me.
*A: È un un bancomat eh nelle vicine: qui?
*B: Sì eh penso che eh dans@s la eh nel via questa via c'è un bancomat.
*A: C'è un bancomat.
*B: Sì.
*A: E: a che ora chiuse: il il negozio?
*B: Ehm ora.
*A: Ora?!
*B: Sì.
*A: Ma quando devo ehm cambiare alla alla bancomat non è possibile ritornare in tempo.
*B: Nou@s eh quando eh si eh eh siete eh cinque minute sono qui.
*A: Cinque minuti?
*B: Sì.
*A: Ah okay va molto veloce.
*A: Grazie grazie a presto.
*B: A presto.

APPENDICE 2

Leggete il testo e completate, inserendo la parola mancante.

In carcere per Lara
Un padre deciso a rivedere la sua bambina è pronto a tutto. Anche a farsi arrestare.

Lara, una bambina italiana di nove anni, vive in Norvegia, …1… paese di sua madre. Da due anni e mezzo non …2… il padre, l'italiano Silvio Berlini. Gliel'hanno portata via …3… gendarmi, proprio come nelle favole tristi, per riconsegnarla alla mamma. …4… genitori di Lara hanno divorziato. Nell'agosto 1997, il padre, …5… oggi ha 39 anni, portò la figlia per una vacanza …6… un mese in Italia, perché era deperita, la madre aveva …7… problemi psicologici e rendeva sempre più difficili gli incontri con …8… bambina. Di fatto Berlini 'rapì' Lara e la moglie lo …9… per sottrazione di minore. Sino all'agosto del 2001 l' …10… sparì con la bambina, protetto dalla comunità del paesino alle …11… di Bologna in cui si era nascosto. Un atto d' …12… che nelle pagine dei codici è però un reato. Così …13… 4 agosto del 2001 le forze dell'ordine strapparono letteralmente …14… bambina al padre e la madre riuscì a riportarla in …15…. Però, in questi anni, Berlini ha convinto la magistratura italiana …16… aver ragione. Ha dimostrato che l'ex moglie Lisbeth F., …17… anni, rifiuta di far curare Lara, alla quale i medici …18… hanno prescritto alcune medicine salvavita per un deficit immunitario. Non …19…: la donna ha chiesto ingenti somme per consentire a Berlini …20… incontrare la bambina, (800 mila corone norvegesi, circa 100 mila …21…), negandogli anche il permesso di sentire al telefono la figlia. …22… il 28 marzo di quest'anno, il tribunale di Rimini …23… affidato Lara in via esclusiva al padre. Ma la sentenza …24… è stata neanche considerata dalla madre e dalle autorità norvegesi. …25…, per poter avviare una causa nei confronti della moglie per …26… Lara, Silvio Berlini deve presentarsi a una udienza di mediazione …27… Norvegia, dove nei suoi confronti è stato emesso un ordine …28… cattura. 'Appena scendo dall'aereo sarò arrestato', spiega Silvio Berlini, '…29… così non potrò presentarmi all'udienza'. 'Riteniamo inaccettabile che Lara …30… privata del contatto con il papà', spiegano dall'ambasciata italiana …31… Oslo, 'e purtroppo non possiamo spiegare quello che adesso stiamo …32… '. Parole impeccabili. Che però non bastano a un uomo disperato …33… da più di due anni non vede la sua bambina.