

L'insegnamento della cortesia come elemento della competenza comunicativa nei manuali d'italiano LS: sfide e soluzioni

Teaching politeness as a component of communicative competence in textbooks of Italian as a foreign language: challenges and solutions

Kamila Miłkowska-Samul

Università SWPS, Varsavia

kmilkowska-samul@swps.edu.pl

Abstract

The aim of this paper is to address the issue of teaching politeness in textbooks dedicated to learners of Italian as a foreign language. It is assumed that in today's ever-changing world, full of conflicts and challenges of various kinds, polite communication has become of increasing importance as it helps overcome differences between the participants of the act of communication and promote a peaceful coexistence. Politeness is a phenomenon particularly sensitive to the situational context: the forms considered appropriate vary according to the parameters such as place, channel, age or status of the interactants. Since the complexity of politeness and the variability of its exponents make it difficult to teach, the purpose of this research is to analyze if and how the current textbooks of Italian deal with this aspect of communicative competence. The paper examines which aspects of politeness are taught and with what methods. The analysis is based on the selected textbooks of Italian published in Italy and Poland, in order to compare their approaches.

Keywords: politeness, pragmatics, textbooks, communicative competence

1. INTRODUZIONE

In questo contributo si intende affrontare la questione della cortesia da un punto di vista glottodidattico, riflettendo sulla fattibilità dell'insegnamento di questa componente della competenza comunicativa. Lo studio, che parte proprio dal quesito

generale se sia possibile insegnare la pragmatica (di cui la cortesia è un elemento non trascurabile), specialmente nei libri di testo, sarà incentrato soprattutto sull'analisi della cortesia come obiettivo didattico e delle sue attuazioni nei prescelti manuali di lingua italiana per stranieri, indagandone soluzioni ed eventuali difficoltà¹.

Nonostante i vari fenomeni che caratterizzano la realtà di oggi, legati perlopiù a un inedito sviluppo tecnologico e telematico e non privi di influsso sul processo di apprendimento delle lingue straniere, siamo convinti che il ruolo dei manuali è sempre di enorme rilievo. Senza dubbio, la globalizzazione che interessa una quasi inostacolata diffusione di metodi e contenuti didattici al di fuori del paese di cui si studia la lingua, ma anche permette un libero contatto con la lingua straniera tramite il turismo di massa, facilita l'apprendimento. In questo contesto va messo in particolare rilievo anche internet che grazie ai sempre nuovi mezzi di comunicazione come per esempio i *social network* (Facebook, Twitter, ecc.) offre un accesso facile, quasi immediato e a basso costo agli usi autentici, spontanei della lingua oggetto di studio (cfr. Garelli, Betti 2010, p. 53). Ciò non toglie che nell'ambito glottodidattico più strutturato, come quello scolastico e accademico, il libro di testo, accanto al docente, rimanga una principale fonte di conoscenza e per questa ragione riteniamo produttivo verificare come si realizzi l'insegnamento della pragmatica nei manuali di italiano LS, tanto più che già intuitivamente e con facilità si prevedono dei problemi con l'inserimento dei contenuti pragmatici nei libri di testo. Infatti, molti studiosi mettono in rilievo l'inadeguatezza della forma dei tradizionali manuali per insegnare la pragmatica (Nuzzo, 2013, p. 8; 2015, p. 85), facendo notare la mancanza di accuratezza e naturalezza dei modelli conversazionali da essi proposti. Per questo motivo prima di passare all'analisi di alcuni libri di testo dal punto di vista della cortesia, vorremo dedicare spazio alla questione della possibilità di insegnare la pragmatica in quanto tale e particolarmente la cortesia che si presenta come un fenomeno complesso e trasversale.

2. È POSSIBILE INSEGNARE LA PRAGMATICA?

Innanzitutto, sarà utile precisare che cosa esattamente si intende per pragmatica, visto che si tratta di un termine dotato di notevole polisemia. Partendo dalla

¹ Al fine di delimitare precisamente il campo della ricerca in questo articolo ricorriamo al termine 'italiano LS', ovvero 'italiano lingua straniera' con l'intento di esaminare alcuni manuali della lingua italiana disponibili e usati in Polonia. Riprendiamo così la distinzione tra la L2 ('lingua seconda') e la LS ('lingua straniera'), presentata già da Dulay, Burt e Krashen (1982), per cui la L2 rappresenta una lingua non materna appresa da una persona nel paese d'origine degli utenti madrelingua, la LS, invece, è una lingua appresa da un discendente in un paese in cui non è usata come normale mezzo di comunicazione. Si può dire che l'apprendimento della LS avviene per forza in maniera guidata, spesso attraverso un insegnamento nel contesto scolastico, mentre la L2 può essere appresa in modo naturale, spontaneo, tramite l'esperienza linguistica (cfr. Balboni, 2012).

definizione corretta, ma assai generale di Charles Morris (1954) che la vede come disciplina che si occupa del rapporto tra segni linguistici e parlanti, si può arrivare alla rassegna di Stephen Levinson (1983) che indica ben quattordici modi diversi di definire il raggio d'azione della pragmatica. Nel nostro caso bisogna tener conto del campo in cui si colloca la presente ricerca, ovvero la glottodidattica, e da questa prospettiva specificare che si tratta di sicuro di un approccio che mette in risalto il rapporto bidirezionale tra il contesto e la parola (Bianchi, 2003, p. 11), quindi la formula che definisce la pragmatica in quanto studio della lingua come un sistema di usi (Paternostro, Pellitteri, 2014, p. 288), di carattere complementare rispetto alla concezione della lingua come un sistema di strutture, sembra più adatta. La pragmatica, e l'argomento della cortesia nel suo ambito, concerne i fattori che intervengono nella scelta delle parole, formule, strategie comunicative nell'interazione sociale nonché l'effetto che tali scelte comportano (Bianchi, 2003, p. 11).

Già da questa definizione sommaria si capisce l'ampiezza delle problematiche che si aprono davanti a chi vuole studiare oppure insegnare la pragmatica, perciò non stupisce il fatto che il dubbio sulla realizzabilità dell'insegnamento dei contenuti pragmatici e sui modi più efficaci per farlo pervada la riflessione dei vari specialisti di glottodidattica da decenni². In questo spazio per forza limitato vorremmo indicare solo alcuni studi italiani più degni nota, tra cui certamente il volume di Camilla Bettoni (2006) che, presentando la disciplina come pragmatica interculturale, non tralascia la problematica dell'insegnamento di essa, lo studio di Anna De Marco (2011) sugli aspetti didattici dei complimenti in lingue distanti dall'italiano, ma soprattutto i lavori di Elisabetta Santoro ed Elena Nuzzo che risultano cruciali per lo sviluppo di questo filone di ricerca nell'ambito italiano. Tra i molti contributi di Santoro, si ritrovano quelli che si incentrano specificamente sullo sviluppo della competenza pragmatica in italiano L2 (Santoro, 2013) nonché del suo insegnamento a parlanti non nativi (Santoro, 2014). Gli studi di Nuzzo offrono un quadro multiaspettuale della pragmatica nella didattica dell'italiano (Nuzzo, 2015) con particolare attenzione verso gli atti linguistici come richieste, richieste di informazioni, scuse, proteste, ringraziamenti (Nuzzo, 2007a, 2007b, 2009, 2013) e la cortesia dal punto di vista della loro acquisizione e dell'apprendimento (Nuzzo, 2005; Nuzzo, Rastelli, 2009). Infine, riteniamo utile segnalare una ricca panoramica degli studi più recenti sull'apprendimento, sull'insegnamento e sull'uso dell'italiano come L2 in ottica pragmatica proposta da Nuzzo e Santoro (2017), da cui emerge un quadro complessivo dell'argomento.

L'analisi della letteratura nonché l'esperienza personale in veste di docente e apprendente ci portano a rimarcare che oggi non è più produttivo domandarsi se si

² Occorre sottolineare che, pur risalendo già agli anni Ottanta, gli iniziali studi incentrati sull'insegnamento della pragmatica erano ambientati nel mondo anglofono, invece le prime ricerche riguardanti l'insegnamento dell'italiano da questo punto di vista si osservano notevolmente più tardi, cfr. Gialone Ramat, Chini, Andorno (2013, p. 172).

possa insegnare la pragmatica, ma piuttosto come farlo, visto che ormai, secondo molti esperti di glottodidattica, essa dovrebbe avere un posto centrale (Paternostro, Pellitteri, 2014, p. 290).

Tale prospettiva didattica ha guadagnato spazio specialmente con l'avvento e lo sviluppo dell'approccio comunicativo nell'insegnamento delle lingue straniere (cfr. Kaliska, 2018, pp. 82-134), che in generale rinuncia alla perfezione grammaticale basata sullo studio approfondito di regole e modelli decontestualizzati, puntando piuttosto al successo comunicativo e alla «capacità di “far passare il messaggio”» (Paternostro, Pellitteri, 2014, p. 287). Ben lungi dall'idea che l'uso pratico, senza riguardo per le strutture grammaticali e lessicali né per la loro correttezza, sia sufficiente, in particolare nel contesto formale dell'istruzione scolastica e universitaria, siamo comunque convinti che le abilità pragmatiche sono indispensabili per una comunicazione efficace, pienamente corretta e cortese.

3. COMPETENZA COMUNICATIVA E CORTESIA

Stabilita l'ormai indiscussa importanza di insegnare la pragmatica, vorremmo precisare in che modo l'argomento principale di questo contributo, ovvero la cortesia, rientri nel dominio della pragmatica e della competenza del parlante.

A tal fine non si può prescindere dalla definizione della cortesia, la quale non risulta facilmente raggiungibile, se si considerano i vari approcci all'argomento sviluppatasi nel tempo in Europa e negli Stati Uniti (pragmalinguistici, discorsivi, sociopragmatici, interazionali, cfr. Bruti, 2013; Mariottini, 2007; Miłkowska-Samul, 2019) nonché la moltitudine dei fenomeni di varia natura che comprende. Proponiamo di intendere la cortesia come categoria trasversale che riguarda tutti i tipi di scambi nei quali si manifesta come punto collocabile su un *continuum* che va da una massima gentilezza, empatia, attraverso i comportamenti neutrali (sufficientemente cortesi per non infrangere le norme e per assicurare un livello base della comunicazione accettabile), fino a quelli scortesi, caratterizzati dalla maleducazione e dall'aggressione. Per delimitare un concetto così ampio adottiamo la nozione di cortesia come un insieme di scelte comunicative (verbali e non solo) che mirano a «mantenere l'equilibrio sociale e una certa cordialità» (Alfonzetti 2017) e «contenere la conflittualità e favorire l'armonia nell'interazione comunicativa» (Bertuccelli Papi, 2010). Si tratta di varie strategie finalizzate a salvare (o rafforzare) la propria faccia e quella dell'interlocutore, per usare la terminologia di Erving Goffman (1967), poi adottata anche da Penelope Brown e Stephen Levinson (1987). Adoperando una tale concettualizzazione della cortesia, siamo propensi a distinguere due livelli a cui si può analizzarla: il livello micro- che riguarda i singoli atti comunicativi e le formule linguistiche di cui si avvalgono nonché quello macro- che vede il discorso in maniera globale e dove si possono identificare strategie più

generali, spesso implicite della cortesia, governate dalla sfera etica e da valori come rispetto, onestà, tolleranza, ecc.

Siamo dell'opinione che la cortesia intesa in tale maniera vada percepita come elemento didattico non trascurabile e che rientri nella cosiddetta 'competenza comunicativa', la cui prima ideazione dobbiamo a Dell Hymes (1972): essa eccede la semplice competenza linguistica, limitata all'accuratezza formale, comprendendo anche le altre conoscenze indispensabili per riconoscere il contesto, i valori e i modelli comportamentali ad esso legati e usare la lingua conformemente alle norme socio-culturali che vigono in una data comunità (Ciliberti 2012; Mazzotta 2007). È applicabile qui il termine che nel Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue (2002) viene definito come la 'competenza sociolinguistica' (che insieme alla competenza 'linguistica' e 'pragmatica' forma le competenze linguistico-comunicative).

Vogliamo ribadire che la conoscenza delle regole della cortesia e la capacità di utilizzarle adeguatamente al contesto situazionale costituisce un'abilità necessaria per poter comunicare veramente bene in una data lingua, quindi la cortesia che combina la conoscenza delle forme morfosintattiche con aspetti pragmatici (Nuzzo, Rastelli, 2009, p. 14) è una componente rilevante della competenza comunicativa.

Certamente, insegnare la pragmatica che si riferisce all'uso situazionale, al contesto e ai vari fattori che lo compongono è un compito molto più difficile, se confrontato con l'insegnamento della morfosintassi con le sue regole abbastanza fisse come accordo, reggenza, ordine degli elementi nella frase ecc. o del lessico, anche questo codificato (cfr. Benigni, Nuzzo, 2018, p. 151), ma necessario per evitare malintesi o gaffe nel contesto interculturale e interlinguistico (Nuzzo, Rastelli, 2009, p. 22).

4. DATI E METODOLOGIA DELLA RICERCA

Il presente contributo mira a analizzare la presenza dei contenuti didattici relativi alla cortesia in 10 manuali d'italiano, relativamente nuovi, disponibili e usati in Polonia nell'ambito scolastico e universitario. I libri di testo italiani che abbiamo esaminato sono: *Domani* (1, 2, 3), *Spazio Italia* (1, 2, 3, 4), più una serie polacca di manuali *Perfettamente!* (1a, 1b, 2a)³.

L'indagine svolta qui è di carattere qualitativo, quindi l'accento viene posto non sull'impostazione statistica della ricerca e sull'elaborazione dei dati numerici, ma piuttosto sull'analisi e interpretazione dei fenomeni riscontrati che caratterizzano la presenza della cortesia nei libri di testo. Di conseguenza, ci si pone la domanda se e come la cortesia come oggetto didattico venga introdotta nei manuali nonché quali forme linguistiche e quali strategie comunicative vengano insegnate.

³ D'ora in poi useremo le seguenti sigle per riferirci ai manuali esaminati: D1 (2, 3), SpIt1 (2,3, 4), Pl1a (1b, 2a).

5. ANALISI DEI RISULTATI

Innanzitutto, la ricerca ha dimostrato che la cortesia come contenuto da insegnare appare nei manuali d'italiano, però in maniera abbastanza ridotta, quasi sempre si configura come aspetto secondario della comunicazione che deve cedere posto alla grammatica e all'ampliamento del lessico. Tale approccio è comprensibile solo in parte: in effetti, strategie più complesse richiedono una competenza linguistica più avanzata, che va sviluppata in primo luogo.

Le manifestazioni del fenomeno della cortesia sono rilevabili nei manuali a due livelli: soprattutto in quanto componente del materiale linguistico proposto all'apprendente in un dato manuale per altri scopi e anche come uno studio esplicito e deliberato di certi fenomeni relativi alla cortesia. Prevalde sicuramente la prima forma di contatto dell'apprendente con i contenuti cortesi, ovvero l'esposizione ai modelli comunicativi corretti (anche dal punto di vista della cortesia) da seguire, senza però commento o riflessione consapevole, nella speranza, invece, che il discente imparerà spontaneamente a parlare così.

Più fruttuosi e interessanti paiono i tentativi espliciti di introdurre la cortesia nel curriculum didattico. In seguito all'analisi dei manuali selezionati abbiamo individuato i modi più frequenti in cui la cortesia viene codificata e comunicata per poi essere insegnata all'apprendente:

- atti linguistici, convenzionalmente usati per esprimere la cortesia o che richiedono l'uso di forme tradizionalmente considerate cortesi,
- la distinzione tu/Lei⁴,
- la mitigazione della forza illocutoria dell'enunciato, ovvero i vari mezzi per attenuare il messaggio ed evitare che il destinatario si senta minacciato, offeso o forzato a certi comportamenti.

In tutte le serie dei manuali si osserva un certo numero di atti linguistici ricorrenti che connotano la cortesia: saluti, complimenti, scuse, richieste, espressione dell'opinione, inviti, congratulazioni, auguri, ringraziamenti. Ciò in sé conferma la consapevolezza degli autori circa la loro importanza, comunque la distribuzione di questi atti nei manuali appare soltanto minimamente governata da un piano all'interno di un percorso didattico ponderato. Questo piano, però, concerne piuttosto l'insegnamento della grammatica e del lessico, i contenuti pragmatici, specialmente riguardanti la cortesia, vengono proposti solo come derivati di quelli strettamente linguistici.

In tutti i manuali analizzati in primo luogo si trattano i saluti e le formule di cortesia semplici, come per es. 'grazie', 'prego', 'scusi', 'scusa' (SpIt1, pp. 10-11,

⁴ Evitiamo l'uso della locuzione 'forma di cortesia' per indicare 'Lei', in quanto siamo convinti che la cortesia non è intrinsecamente radicata in certe forme, ma si può essere ugualmente cortesi dando del tu, se tale pronome è adeguato al contesto comunicativo.

20-21; P1a, p. 3), adatte pure per i principianti, in quanto spesso già conosciute da loro. Le forme presentate non vanno oltre il convenzionale, adeguatamente al livello di lingua del discente. Poi, con lo sviluppo delle competenze linguistiche dello studente, i manuali introducono altri tipi di atti comunicativi legati alla cortesia, per es. auguri (SpIt1, p148, D2, p. 18), consigli, incoraggiamenti, richieste d'aiuto (SpIt3, p. 51), congratulazioni (SpIt4, p. 113), tuttavia, si può avere l'impressione che questa tematica venga trattata in maniera piuttosto casuale e mai centrale, neanche ai livelli più avanzati.

A titolo illustrativo analizziamo brevemente come si profila l'insegnamento dell'abilità di esprimere l'opinione, che di per sé richiede una certa sensibilità verso gli altri, una gentilezza nel promuovere il proprio parere per non minacciare l'autonomia dell'interlocutore e non sembrare troppo insistenti e irrispettosi. Questo aspetto pragmatico dell'espressione dell'opinione viene praticamente ignorato dai manuali: non solo l'argomento trova poco spazio (viene menzionato esplicitamente in sei unità di SpIt1, 2, 3, 4, solo due volte in P2a e 5 volte in D1, 2, 3), ma anche in questi casi di solito è soggetto ad altri fini. Quando l'abilità di esprimere opinioni costituisce un argomento autonomo, l'insegnamento spesso si limita meramente alla presentazione del contenuto didattico (D2, p. 120), senza pratica o produzione propria dell'apprendente. Nella maggior parte dei casi l'espressione dell'opinione viene introdotta soprattutto come modo per praticare certi contenuti grammaticali: il verbo 'piacere' (SpIt1, p. 68), i gradi dell'aggettivo (SpIt2, pp. 127-131), il congiuntivo (SpIt3, pp. 138-145, D3, p. 90, 92) o quelli lessicali (la vita in città e in campagna, SpIt3, pp. 30-35; opere letterarie, SpIt4, pp. 105-113), ecc. Manca qualsiasi commento o riflessione sull'atto comunicativo stesso, perciò si notano addirittura casi dubbi, in cui la pratica linguistica mette la questione della cortesia in secondo piano o anche infrange le sue regole. Così accade in un dialogo del manuale *Spazio Italia 2* (p. 98) che si concentra talmente sull'insegnamento della grammatica (l'uso dell'imperfetto) e del lessico (descrizione dell'aspetto fisico) che propone il seguente scambio: 'Claudio: Giulia! Com'era grassottella! Giovanna: Adesso invece è così magra! (...)', trascurando il fatto che commentare l'aspetto fisico altrui e specialmente i presunti difetti del loro corpo non può essere considerato cortese e non è il modello di una buona comunicazione.

Un altro dubbio che sorge dall'analisi riguarda la visione esageratamente semplificata dei fenomeni che si collegano con la cortesia. Tenendo conto della competenza ancora limitata dell'apprendente, spesso alle prese con le nozioni fondamentali della lingua italiana, crediamo comunque che sarebbe opportuno almeno segnalargli la complessità delle forme a disposizione del parlante, determinate da diversi fattori funzionali, contestuali, psicologici. È un aspetto visibile tra l'altro nel caso delle forme allocutive, titoli e saluti che si caratterizzano per una particolare variabilità in italiano e non si possono ridurre a un semplice uso dicotomico 'tu' e 'Lei'. La selezione del pronome allocutivo corretto dipende non solo dalle regole generali

basate sulla convenzione sociale e sulle identità sociali che i parlanti rappresentano, ma si adegua anche a una specifica situazione in cui avviene lo scambio (cfr. Molinelli, 2002; Nuzzo, Rastelli, 2009). La visione del sistema allocutivo nei manuali analizzati appare piuttosto superficiale, con la stretta suddivisione tra il formale ‘Lei’ e l’informale ‘tu’, priva di qualsiasi sfumatura e rafforzata dagli esercizi concentrati sulla trasformazione, spesso meccanica, di una forma in un’altra (per es. D1, p. 64, 70-71), anche a livelli più avanzati. I manuali generalmente non ammettono l’esistenza degli usi misti, della gradazione dei registri. Manca del tutto un commento sull’uso della forma ‘Voi’ rivolta a un singolo interlocutore, adesso caduta in disuso o marcata dal punto di vista diatopico, si nota però l’introduzione di ‘Voi’ in situazioni formali (per es. un dialogo in albergo D1, p. 35 o una lettera formale a un’azienda, SpIt2, p. 40), a cui il discente è esposto senza spiegazione. Anche i saluti, accompagnati da titoli onorifici (SpIt1, p. 34), si concentrano perlopiù sulla bipartizione tra ‘ciao’ e ‘buongiorno’ e l’argomento non viene approfondito. Sarebbe comunque utile, visto che talvolta si è riscontrata nei testi qualche istanza di uso onorifico tratto dal linguaggio giovanile come: ‘cara prof’ (SpIt2, p. 107). È interessante osservare che nei manuali analizzati è assente una riflessione più sottile sul saluto ‘salve’, il cui valore neutro e universale sembra propagarsi negli ultimi anni in italiano, pur non essendo riconosciuto da molti linguisti (cfr. Renzi et al., 1995, pp. 350-375), e come tale appare qualche volta nei manuali (per es. D3, p17).

Ciò che evidentemente scarseggia nei manuali analizzati è la mitigazione dei messaggi che costituisce un espediente cruciale al servizio della cortesia. Sostanzialmente le uniche forme proposte nei libri di testo che mirano a indebolire il tono perentorio o invadente del messaggio sono quelle grammaticali come il condizionale e l’imperfetto per le richieste (‘vorrei’, ‘volevo’, per es. D1, p. 46) e il congiuntivo che attenua l’espressione dell’opinione (SpIt4, p. 71). Non si rilevano mezzi lessicali (per es. diminutivi) o strettamente pragmatici.

Va messo in rilievo che le varie manifestazioni della cortesia assumono nei manuali una forma abbastanza convenzionale, fossilizzata, il che, come si è menzionato, dipende in parte dalle competenze ancora limitate dell’apprendente, ma pare che ciò sia dettato dal primato assoluto del contenuto grammaticale e lessicale. Di conseguenza, il discente impara una serie di formule fisse, convenevoli (per es. modelli di conversazione al telefono, SpIt2, p. 112 o di lettere, SpIt2, p. 115, SpIt3, pp. 46-47), che trasmettono la cortesia solo a livello minimamente richiesto e in maniera superficiale.

La presentazione dei contenuti relativi alla cortesia avviene in due modi: nei dialoghi e nei testi nonché in forma di elenchi composti di formule da imparare, la loro contestualizzazione è quindi ridotta, perciò l’apprendente di solito non viene munito di informazioni pragmatiche sull’uso reale. Lo si vede nel caso dei complimenti: i manuali introducono delle formule, anche assai elaborate, per compiere

questo atto comunicativo (per es. SpIt2, p. 56, p. 69, P1b, p. 53), non si forniscono però spiegazioni su come farlo in modo garbato: con chi ci si può complimentare, per che cosa, come, in quale contesto.

Nel corso della ricerca si sono rilevate alcune soluzioni che si possono annoverare come buone pratiche nell'insegnamento della cortesia, degne di diffusione. Innanzitutto, intendiamo qui la diversificazione di atti comunicativi che possono servire per esprimere cortesia e di formule lessicali (particolarmente nei manuali P1a,1b, 2a). Inoltre, riteniamo di grande utilità i contenuti didattici che sono finalizzati a sensibilizzare l'apprendente alle questioni pragmatiche legate alla cortesia e la sua relatività e complessità. Come esempio riportiamo qui il manuale *Spazio Italia 2* che introduce le regole del galateo in tavola (p. 75) e, specialmente, la serie *Domani*, che in alcune unità offre una riflessione metapragmatica, esponendo la specificità della cultura italiana che si rispecchia a livello comunicativo. Nel manuale ritroviamo dei riquadri che caratterizzano il comportamento verbale (e non) considerato cortese in determinati contesti, come, per esempio, le norme riguardanti le visite e i regali (D2, p. 16), raffigurate in forma di immagini e brevi consigli sul comportamento da evitare, se non si vuole sembrare sgarbati. Inoltre, si riscontrano dei disegni che illustrano graficamente le eventuali ambiguità che possono impedire all'apprendente di comportarsi in modo cortese, come accade nel caso della coppia 'grazie' – 'prego' e vice versa (D1, p. 22). Vanno segnalati anche gli avvertimenti sul linguaggio volgare o offensivo, per es. le imprecazioni e gli insulti (D1, p. 41). Di particolare interesse risulta un articolo sull'uso degli allocutivi e titoli professionali in italiano, offerto agli apprendenti di livello B1 (D3, p. 65), che di per sé presenta un punto di vista interessante, critico e nel contempo invita l'apprendente a una riflessione sulla variazione delle forme e degli usi, sulla relatività contestuale e sulle sfumature delle scelte linguistiche. Tali tentativi di introdurre un commento metapragmatico e far riflettere l'apprendente su certi fenomeni comunicativi paiono altamente consigliabili.

6. OSSERVAZIONI FINALI

In questo lavoro abbiamo preso in esame 10 manuali d'italiano LS italiani e polacchi dal punto di vista dell'insegnamento della cortesia, aspetto che consideriamo indispensabile per una comunicazione che garantisca la convivenza pacifica e cordiale nella società eterogenea di oggi. Non si sono rilevate differenze nel trattamento della cortesia nei manuali italiani e polacchi, rimane aperta però la questione della loro utilità nell'insegnamento di questo tipo di abilità pragmatica. Lo studio eseguito suggerisce che i libri di testo non siano strumenti sufficienti per l'insegnamento della competenza pragmatica nell'ambito della cortesia, la quale è spesso tralasciata come oggetto di studio autonomo e si manifesta quasi

casualmente come effetto dell'insegnamento dei contenuti morfosintattici o lessicali. L'esposizione del discente agli usi modello o i pochi esercizi, spesso meccanici, non permettono di sviluppare la competenza pragmatica, tanto più con la visione troppo semplificata di ciò che è cortese e raccomandabile.

Riteniamo fondamentale, indipendentemente dal loro livello linguistico, sensibilizzare gli apprendenti alla diversità dei contesti e degli usi, ai fattori che determinano ogni volta l'appropriatezza di certe forme dal punto di vista della cortesia. Siamo pienamente d'accordo con Benigni e Nuzzo (2018, p. 153) che sostengono che il manuale dovrebbe «favorire nei discenti lo sviluppo della consapevolezza metapragmatica, intesa soprattutto come capacità di riflettere sui modi in cui i diversi contesti situazionali, sociali e culturali influenzano le scelte linguistiche».

Prendendo in considerazione le differenze culturali che possono manifestarsi nel corso dell'insegnamento della lingua straniera, è indiscutibile che il ruolo di maggior rilievo spetta al docente. Più importante del manuale stesso pare ciò che il docente deciderà di fare con il manuale: esso dovrebbe essere un punto di partenza nel percorso in cui valgono non solo i contenuti puramente linguistici, ma anche quelli pragmatici. Il docente dovrebbe sfruttare la propria esperienza e attingere alla competenza pragmatica che ha maturato per far capire al discente i valori e le strategie comunicative che rendono possibile una comunicazione cortese.

Considerata la complessità della cortesia e la sua dipendenza da numerosi fattori sociali e culturali, sembra cruciale arricchire i contenuti didattici offerti all'apprendente di materiale autentico, variegato. Come spunto per una riflessione sulla cortesia possono servire, ad esempio, i brani tratti dai programmi televisivi (dibattiti politici, vari *show*, specialmente dal vivo) o, come propone Nuzzo (2015), la *fiction* televisiva o cinematografica. La consapevolezza degli effetti che le parole provocano è essenziale, perché il mancato (o errato) uso della cortesia può ostacolare una convivenza sociale serena.

BIBLIOGRAFIA

- Alfonzetti, G. (2017). Saper ascoltare con cortesia. *Sinestesiaonline*, 20. Retrieved from: <http://sinestesiaonline.it/wp-content/uploads/2018/03/giugno2017-01.pdf>.
- Balboni, P.E. (2012). *Fare educazione linguistica: Attività didattiche per italiano L1 e L2, lingue straniere e lingue classiche*. Torino: UTET.
- Benigni, V., Nuzzo, E. (2018). L'insegnamento dei segnali funzionali in russo come lingua seconda. In A. Manco (ed.), *Le lingue extra-europee e l'italiano: aspetti didattico-acquisizionali e sociolinguistici. Atti del LI Congresso Internazionale di Studi della Società di Linguistica Italiana (Napoli, 28-30 settembre 2017)* (pp. 151-165). Milano: Officina21.
- Bertuccelli Papi, M. (2010). Cortesia, linguaggio della. Retrieved from: [http://www.treccani.it/enciclopedia/linguaggio-della-cortesia_\(Enciclopedia-dell%27Italiano\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/linguaggio-della-cortesia_(Enciclopedia-dell%27Italiano)/).
- Bettoni, C. (2006). *Usare un'altra lingua: Guida alla pragmatica interculturale*. Roma-Bari: Laterza.
- Bianchi, C. (2003). *Pragmatica del linguaggio*. Roma/Bari: Laterza.
- Brown, P., Levinson, S. (1987). *Politeness: Some Universals in Language Usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bruti, S. (2013). *La cortesia. Aspetti culturali e problemi traduttivi*. Pisa: Pisa University Press.
- Ciliberti, A. (2012). La nozione di 'competenza' nella pedagogia linguistica. *Italiano LinguaDue*, 4 (2), 1-10.
- De Marco, A. (2011). Insegnare la pragmatica: complimentarsi in lingue e culture distanti dall'italiano. In R. Bozzone Costa, L. Fumagalli, A. Valentini (eds.), *Apprendere l'italiano da lingue lontane: prospettiva linguistica, pragmatica ed educativa* (pp. 173-193). Perugia: Guerra.
- Dulay, H.C., Burt, M.K., Krashen, S.D. (1982). *Language two*. New York: Oxford University Press.
- Garelli, P., Betti, S. (2010). *Nuove tecnologie e insegnamento delle lingue straniere*. Milano: F. Angeli.
- Giacalone Ramat, A., Chini, M., Andorno, C. (2013). Italiano come L2. In G. Iannaccaro (ed.), *La linguistica italiana all'alba del terzo millennio (1997-2010)*, t. 1. Roma: Bulzoni.
- Goffman, E. (1967). *Interaction ritual: essays in face-to-face behavior*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J.B. Pride, J. Holmes (eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269-293). Harmondsworth: Penguin.
- Kaliska, M. (2018). *Model uczenia języków obcych w szkole wyższej na przykładzie języka włoskiego: założenia teoretyczne, metodologia nauczania i zintegrowany rozwój kompetencji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Komunikacji Specjalistycznej i Interkulturowej UW.
- Levinson, S. (1983). *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press (trad. it. (1993). *Pragmatica*). Bologna: il Mulino.
- Mariottini, L. (2007). *La cortesia*. Roma: Carocci.
- Mazzotta, P. (2007). Il ruolo della cortesia nella formazione della competenza interculturale. *Studi di Glottodidattica*, 4, 71-89.
- Miłkowska-Samul, K. (2019). *(S)cortesia e social network. Opportunità e rischi del dibattito pubblico su Facebook*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu SWPS.
- Molinelli, P. (2002). «Lei non sa chi sono io!»: potere, solidarietà, rispetto e distanza nella comunicazione. *Linguistica e filologia*, 14, 283-302.
- Morris, C. (1954). *Lineamenti di una teoria dei segni* (trad. it.). Torino: Paravia.
- Nuzzo, E. (2005). L'acquisizione della forma di cortesia in tre apprendenti d'italiano L2. *ITALS III*, 8, 53-75.

- Nuzzo, E. (2007a). *Imparare a fare cose con le parole. Richieste, proteste, scuse in italiano lingua seconda*. Perugia: Guerra.
- Nuzzo, E. (2007b). Gestire le richieste e le proteste in italiano L2: un difficile equilibrio tra efficacia e tutela della faccia. *Itals-Didattica e linguistica dell'italiano come lingua straniera*, V, 13, 53-75.
- Nuzzo, E. (2009). Buongiorno, ho bisogno dell'informazione per andare a Barcellona. Uno studio longitudinale sulle richieste di informazioni e suggerimenti in italiano L2. *Linguistica e Filologia*, 28, 83-109.
- Nuzzo, E. (2013). La pragmatica nei manuali d'italiano L2: una prima indagine sull'atto linguistico del ringraziare. *Revista De Italianistica*, 2, 26, 5-29.
- Nuzzo, E. (2015). Comparing textbooks and TV series as sources of pragmatic input for learners of Italian as a second language: The case of compliments and invitations. In S. Gesuato, F. Bianchi, W. Cheng (eds.), *Teaching, learning and investigating pragmatics: Principles, methods and practices* (pp. 85-107). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Nuzzo, E., Rastelli, S. (2009). Didattica acquisizionale e cortesia linguistica in italiano L2. *Cuadernos de Filología Italiana*, 16, 3-30.
- Nuzzo, E., Santoro, E. (2017). Apprendimento, insegnamento e uso di competenze pragmatiche in italiano L2/LS: la ricerca a partire dagli anni Duemila. *Euroamerican Journal of Applied Linguistics and Languages*, 4, 2, 1-27.
- Paternostro, G., Pellitteri, A. (2014). Insegnare la pragmatica della L2 nella L2. Problemi teorici e suggerimenti metodologici. In A. Arcuri, E. Mocciano (eds.), *Verso una didattica linguistica riflessiva. Percorsi di formazione iniziale per insegnanti di italiano come lingua non materna* (pp. 285-313). Palermo: Scuola di lingua italiana per Stranieri – Dipartimento di Scienze Umanistiche – Università di Palermo.
- Quadro comune europeo di riferimento per le lingue. Apprendimento, insegnamento, valutazione* (2002). Italia: Council of Europe.
- Renzi, L., Salvi, G., Cardinaletti, A. (1995). *Grande grammatica italiana di consultazione*, vol. 3. Bologna: Il Mulino.
- Santoro, E. (2013). Lo sviluppo della competenza pragmatica in italiano L2: un esperimento a partire da un corso online. In M. Rückl, E. Santoro, I. Vedder (eds.), *Contesti di apprendimento in italiano L2. Tra teoria e pratica didattica* (pp. 27-42). Firenze: Franco Cesati.
- Santoro, E. (2014). Perché e come insegnare pragmatica a parlanti non nativi: un esempio per l'italiano come seconda lingua. In C. Pizzolo Torquato, S. Romanelli (eds.), *Estudos Italianistas. Ensino e aprendizagem da língua italiana no Brasil* (pp. 223-245). Chapecó: Argos.

Manuali analizzati

- Diacò, M.F., Tommasini, M.G. (2011). *Spazio Italia 1*. Torino: Loescher.
- Guastalla, C., Naddeo, C.M. (2010). *Domani: Corso di lingua e cultura italiana 1*. Firenze: Alma.
- Guastalla, C., Naddeo, C.M. (2011). *Domani: Corso di lingua e cultura italiana 2*. Firenze: Alma.
- Guastalla, C., Naddeo, C.M. (2012). *Domani: Corso di lingua e cultura italiana 3*. Firenze: Alma.
- Jarczyńska, J., Świącicka, K. (2015). *Perfettamente! Język włoski dla szkół ponadgimnazjalnych 1a*. Poznań: Nowela.
- Jarczyńska, J., Świącicka, K. (2016). *Perfettamente e più! Język włoski dla młodzieży szkół ponadgimnazjalnych i dorosłych 1b*. Poznań: Nowela.
- Jarczyńska, J., Świącicka, K. (2017). *Perfettamente! Język włoski dla szkół 2a*. Poznań: Nowela.
- Tommasini, M.G. (2015). *Spazio Italia 4*. Torino: Loescher.
- Tommasini, M.G., Diaco, M.F. (2012). *Spazio Italia 2*. Torino: Loescher.
- Tommasini, M.G., Diaco, M.F. (2013). *Spazio Italia 3*. Torino: Loescher.