

**Ana Lalić**

## L'INSEGNAMENTO DELLA COMPETENZA PRAGMATICA: È POSSIBILE UN APPROCCIO DIACRONICO?

In questa ricerca ci proponiamo di verificare se sia possibile un approccio diacronico all'insegnamento della competenza pragmatica nella lingua italiana. L'obiettivo del lavoro è esaminare i metodi adoperati nelle grammatiche della lingua italiana pubblicate prima del Novecento per appurare fino a quale punto l'insegnamento della competenza pragmatica era possibile. L'ipotesi primaria della ricerca è che anche prima del Novecento esistevano metodi con i quali si insegnava la competenza pragmatica, sebbene mancassero teorie e metodologie scientifiche.

A tale scopo ricorriamo alla teoria moderna degli atti linguistici e la utilizziamo come quadro teorico per l'analisi delle grammatiche dell'italiano per stranieri, analizziamo il profilo storico del discente delle lingue straniere e individuiamo i possibili bisogni comunicativi in diacronia. La parte centrale del contributo è concentrata sull'analisi qualitativa degli atti linguistici presenti nel Casotti (1709) e sull'analisi del loro ruolo comunicativo. I risultati di questo lavoro possono essere utili per le ricerche in ambito didattico, sia storico che contemporaneo, e in quello della storia della lingua, soprattutto della pragmatica storica.

**Parole chiave:** *competenza pragmatica, approccio comunicativo, metodo grammaticale-traduttivo, atti linguistici, manuali per stranieri*

### 1. INTRODUZIONE

L'obiettivo della presente ricerca è duplice: da una parte verificare fino a quale punto è possibile prendere in considerazione l'idea che esista un approccio comunicativo nei manuali dell'italiano fino al Novecento, dall'altra verificare se è possibile un'applicazione diacronica del termine *competenza pragmatica*. A tale fine la ricerca è divisa in sei parti. Prima definiamo l'approccio comunicativo e i suoi postulati teorici primari. In seguito,

proseguiamo con una panoramica dell'insegnamento della comunicazione fino al Novecento, successivamente continuiamo con la definizione dell'approccio comunicativo (stabilendo quale posto occupa la pragmatica nell'ambito di questo approccio) e dell'atto linguistico come il suo concetto centrale. Successivamente descriviamo il corpus selezionato per la ricerca e la metodologia applicata all'analisi. Infine, analizziamo gli atti linguistici estrapolati dal manuale di comunicazione della lingua italiana per verificare fino a quale punto corrispondono al concetto odierno di principio pragmatico.

## 2. L'APPROCCIO COMUNICATIVO E LA TEORIA DEGLI ATTI LINGUISTICI

Anche se l'acquisizione delle lingue straniere risale all'epoca antica, ai primi contatti tra almeno due diverse comunità linguistiche, lo studio scientifico del fenomeno è legato alla seconda metà del Novecento (Kelly, 1976, p. IX; Chini, 2018, p. 19) ed è legato allo sviluppo della linguistica applicata, dei metodi e dei materiali didattici che usano i progressi fatti in linguistica e psicologia (Richards e Rogers, 2001, p. 1). Sebbene le lingue straniere fossero insegnate anche prima del Novecento, i metodi utilizzati erano caratterizzati da scarsa sistematicità e dall'assenza di un metodo scientifico, nonostante il fatto che dai movimenti delle riforme pedagogiche fosse noto almeno dalla fine dell'Ottocento (Mitchell, Myles e Marsden, 1998, p. 28) che i metodi d'insegnamento devono essere supportati dalle teorie di apprendimento. Dal 1882 comincia una serie di pubblicazioni sull'insegnamento delle lingue straniere e viene inaugurata l'IPA - *International Phonetic Association* (Howatt, 1984, p. 169). I principi fondamentali delle riforme erano tre: mettere l'espressione orale al centro dell'insegnamento, il testo contestualizzato come nucleo della lezione e la priorità di una metodologia orale nella classe (Howatt, 1984, pp. 171–173). In sintesi, bisognava rompere con il tradizionale metodo grammaticale-traduttivo. Dunque, il 1882 viene considerato un anno simbolico, quello della rottura con i metodi tradizionali e l'anno che decreta l'inizio di nuove metodologie di insegnamento. Verso la fine dell'Ottocento appare il metodo naturale, negli Stati Uniti sorge il metodo Berlitz (Stieglitz, 1955). Seguono, fra gli altri, il metodo cognitivo e audio-orale che trovano l'apice negli anni Settanta, quando si sviluppa un approccio che sottolinea l'uso vero e proprio della lingua, ossia che sottolinea l'importanza della comunicazione (Hymes,

1972; Diadori e Vignozzi, 2015, pp. 33–36). Questo approccio, nominato *approccio comunicativo*, rappresenta la base di ogni insegnamento delle lingue straniere fino a oggi. Secondo l'approccio comunicativo, l'obiettivo dell'insegnamento delle lingue straniere è l'insegnamento della comunicazione, e quindi non soltanto della grammatica o delle strutture sintattiche e retoriche (Canale e Swain, 1980). Ovvero, l'obiettivo è che gli apprendenti siano in grado di usare la lingua in autentiche situazioni comunicative.

Dal concetto di approccio comunicativo deriva il concetto di bisogno dell'apprendente (Cuq e Gruca 2017, p. 274), centrale nell'approccio comunicativo. Si tratta dei bisogni comunicativi definiti come la disparità fra il livello desiderato e il livello attuale del discente (Dick, Carey e Carey, 2015, p. 23). In questo sistema, l'immagine ideale dell'apprendente (ing. *ideal self*) serve come la sua motivazione (Dörnyei, 2005, pp. 98–106). Il bisogno dell'apprendente sottintende che ogni discente abbia delle proprie motivazioni per le quali decide di imparare una lingua e delle situazioni in cui intende usarla. Questi bisogni differiscono da un apprendente all'altro e costituiscono la base su cui viene organizzato un corso di lingua straniera mirato a soddisfare i bisogni comunicativi dei discenti. Ogni bisogno comunicativo scaturisce da una certa situazione comunicativa e dipende da molti fattori come, per esempio, lo status e l'età degli interlocutori, il posto dello scambio, il canale di comunicazione (Cuq e Gruca, 2017, p. 275). Campbell e Wales (1970) definiscono la competenza comunicativa come un'abilità che ingloba sia la competenza grammaticale (ossia la conoscenza delle regole grammaticali) che quella contestuale e sociolinguistica (ossia la conoscenza delle regole sull'uso della lingua). Negli anni più recenti, il *Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue* afferma che la competenza comunicativa contiene le competenze linguistiche, sociolinguistiche e pragmatiche (CEFR, 2001, p. 108). Evidentemente, la competenza comunicativa supera il concetto della competenza linguistica (Balboni, 2014, p. 32) perché l'interazione di queste due dimensioni sottintende l'abilità comunicativa in una lingua. Secondo Bachmann (1990, p. 42), la dimensione pragmatica della lingua è associata alla produzione e alla comprensione degli atti linguistici.

Al centro dell'approccio comunicativo si colloca la teoria degli atti linguistici. Elaborata per la prima volta da Austin (1962) nella raccolta di lezioni universitarie *How to Do Things With Words* (it. *Come fare cose con le*

*parole*) e approfondita dal suo allievo Searle (1969, 1976), la teoria degli atti linguistici rappresenta la base della pragmatica. Infatti, usando la lingua si può sia fare sia far fare agli altri e può essere sintetizzata nel modo seguente: esistono frasi che di per sé, quando pronunciate, costituiscono delle azioni (Dardano, 2005, p. 178). Dalla pubblicazione dell'opera di Austin (1962) non si prende più in considerazione il "sapere la lingua, ma il *saper fare con la lingua*" (Balboni, 2014, p. 32; Balboni, 2018, p. 132), ne consegue che nell'insegnamento il livello pragmatico diventa più importante del livello grammaticale. Questa concezione implica che l'obiettivo dell'insegnamento sia sviluppare le competenze pragmatiche del discente. Dunque, i discenti imparano le lingue proprio per poter *fare* usandola, ossia, invece di imparare tutto il sistema linguistico della lingua straniera, il discente impara come realizzare gli atti linguistici opportuni per i suoi bisogni comunicativi. Agli allievi serve un vasto repertorio di atti linguistici per poter comunicare. Per esempio, se uno studente volesse fissare un appuntamento dal dentista, in ogni tappa della sua impresa necessita di atti linguistici. Prima dovrebbe salutare (atto del saluto che tuttavia sottintende anche la competenza pragmatica e sociolinguistica di quale saluto usare: *salve, buongiorno, ciao*), poi probabilmente dovrebbe richiedere, verificare e infine salutare di nuovo. Gli scopi comunicativi vengono raggiunti nel momento in cui il discente sa adattare il suo enunciato, sia scritto che parlato, alla situazione comunicativa e in funzione dell'intenzione comunicativa (Cuq e Gruca, 2017, p. 275).

Le ricerche contemporanee nell'ambito della didattica delle lingue straniere si concentrano sulle strategie di apprendimento degli atti linguistici come per esempio il *role play*, l'apprendimento della lingua in contesti informali, la spontaneità nell'apprendimento (per ulteriori esempi vedere Ishikara e Cohen, 2010, pp. 56–74; pp. 45–165; pp. 227–243; La Rocca, 2016; Balboni, 2018, pp. 132–140; Chini e Bosisio, 2018, pp. 170–172; CEFR, 2001, pp. 30–33). Per una panoramica delle ricerche sull'apprendimento della pragmatica in italiano L2/LS, vedere Nuzzo e Santoro (2017), mentre studi di ricerca, che prendono per oggetto di studio varie lingue, sui metodi di insegnamento della competenza pragmatica sono stati effettuati, fra gli altri, da Liddicoat e Crozet (2001), Takahashi (2001) e Hudson (2001). Tutti questi lavori trattano l'apprendimento della lingua moderna in un ambito moderno, dunque vertono tutti sul Novecento e sugli anni Duemila.

Questa ricerca, invece, si focalizza sulla verifica delle strategie adoperate nell'insegnamento degli atti linguistici e della competenza pragmatica nelle grammatiche per stranieri prima del 1882. Anche se le ricerche nell'ambito della pragmatica storica trattano la realizzazione diacronica degli atti linguistici (vedere per esempio, fra gli altri, Bertucelli Papi, 2000; Jucker e Taavitsainen, 2008; King, 2011), finora non si è riusciti a individuare ricerche sul problema dell'apprendimento degli atti linguistici in modo diacronico.

### 3. BISOGNI COMUNICATIVI PRIMA DEL 1882

Che il metodo grammaticale-traduttivo sia stato predominante fino alla metà del Novecento è ormai abbastanza accettato da molti studiosi (Richards e Rogers, 2001, p. 6). Il metodo grammaticale-traduttivo è un'eredità del latino lasciata alle lingue moderne e rappresenta un tipo di esercitazione mentale tesa a disciplinare la mente, un mezzo per provare la forza spirituale nonché l'elasticità mentale (Vučo, 2009, p. 185) che forma il carattere dell'apprendente (Vučo, 2009, p. 194). Se l'insegnamento del latino fino al Novecento era una sorta di allenamento mentale privo di scopi comunicativi e mirato a sviluppare le abilità intellettuali (Richards e Rogers, 2001, p. 4), evidentemente l'applicazione degli stessi metodi all'insegnamento delle lingue moderne non può far acquisire le competenze comunicative e pragmatiche.

Sebbene la comunicazione e lo sviluppo delle competenze comunicative non fossero al centro dell'interesse dell'insegnamento ufficiale e istituzionale, dalla storia dei metodi e degli approcci glottodidattici dal Rinascimento fino all'Ottocento emerge la seguente opposizione: l'obiettivo dell'insegnamento delle lingue straniere è imparare le regole grammaticali oppure l'obiettivo è ottenere un certo livello di competenza comunicativa (Vučo, 2009, p. 193). L'insegnamento formale fino al Novecento si basa sulla traduzione e sulla grammatica (McLelland, 2018); tuttavia sono presenti anche altri approcci soprattutto in ambiti meno formali o privati. Fuori dall'ambito scolastico esistono altri scopi e bisogni. La differenza fra i due approcci è determinata infatti dalla differenza dei bisogni dei discenti e degli ambiti in cui si trovano.

È già stato constatato che il concetto di bisogno comunicativo è legato all'approccio comunicativo e agli anni Settanta del Novecento. Tuttavia, anche se l'approccio comunicativo nasce nel Novecento, è erroneo affermare che la comunicazione in lingua straniera non venga insegnata anche prima. È conosciuto, per esempio, che anche le prime civiltà umane imparavano le lingue straniere per scopi commerciali, che il latino era insegnato a scopo comunicativo e ancora oggi abbiamo traccia di manuali scolastici che adoperano un metodo simile all'odierno metodo comunicativo (Vučo, 2009, pp. 102–103). Alcuni, come Kelly (1976, p. IX), sono dell'opinione che il Novecento riscopra soltanto dei metodi dimenticati e che il precursore dei metodi moderni può essere individuato nei metodi adoperati prima del Novecento (Kelly, 1976, p. 101). Secondo lo stesso autore (Kelly, 1976, p. 93), la concezione dell'insegnamento della comunicazione esisteva anche nell'Impero romano, dove i precettori insegnavano il greco, e anche durante il Rinascimento quando si insegnavano le lingue moderne con scopi comunicativi. Per esempio, è noto anche il caso di Montaigne il cui precettore parlava con l'allievo esclusivamente in latino affinché imparasse a comunicare in latino (Richards e Rogers, 2001, p. 11) così come è risaputo che i bambini romani avevano balie e schiavi greci dai quali imparavano a parlare in greco (Vučo, 2009, p. 67). Infatti, questi due esempi appartengono al cosiddetto metodo diretto (Diadori e Vignozzi, 2015, p. 35). Durante il Medioevo circolavano manuali di conversazione e glossari con scopi comunicativi destinati a mercanti e pellegrini (Palermo e Poggiogalli, 2010, p. 9) vicini al metodo nozionale-funzionale (Diadori e Vignozzi, 2015, p. 38). In seguito alla riforma protestante, le guerre di religione provocarono in tutta l'Europa ondate di profughi bisognosi di imparare la lingua del paese che li accoglieva (Howatt, 1984, p. 12–14), mentre le migrazioni economiche dell'Ottocento determinarono un altro tipo di bisogno comunicativo degli immigrati che dovevano integrarsi nella società per ragioni professionali (Palermo e Poggiogalli, 2010, pp. 43–45).

### **3.1. Il profilo del discente dell'italiano**

Il profilo di chi studiava l'italiano, storicamente, è il seguente. Nelle corti europee del Cinquecento circolano l'arte e la cultura italiana grazie ai mercanti, agli esuli, agli artisti e agli artigiani che viaggiano per tutto il continente, e una variante dell'italiano è anche la lingua franca del bacino

mediterraneo (Palermo e Poggiogalli, 2010, pp. 12–13). Durante il Seicento, l'italiano è la lingua per antonomasia del palcoscenico, più precisamente dell'opera lirica, ed è anche una delle lingue necessarie per intraprendere il *Grand Tour*<sup>1</sup> (Palermo e Poggiogalli, 2010, p. 14). Fino al Seicento i motivi che spingono ad apprendere l'italiano sono puramente culturali, mentre nel corso del Seicento emergono motivi commerciali o di viaggio (Palermo e Poggiogalli, 2010, p. 22). Nel Settecento l'italiano perde il primato culturale cedendolo al francese (Migliorini 2016, p. 450), tuttavia guadagna la fama di lingua delle donne nobili poiché è la lingua parlata nei salotti, gestiti per lo più da signore (Marazzini, 2005, p. 342).

Con questa panoramica del profilo delle situazioni comunicative e del discente fino all'Ottocento vogliamo dimostrare che dei bisogni comunicativi pratici sono esistiti anche prima dell'esordio delle moderne teorie glottodidattiche.

#### 4. DESCRIZIONE DEL CORPUS

Il corpus per questa ricerca è costituito dal manuale di conversazione di Laurenzio Casotti intitolato *A New Method of Teaching the Italian Tongue to Ladies and Gentlemen* pubblicato a Londra nel 1709. Questo libro presenta un campione ottimale per la ricerca sugli atti linguistici in diacronia poiché i manuali di conversazione erano destinati agli apprendenti adulti, più precisamente agli appartenenti della nobiltà (Casotti, 1709: vi) che non volevano o non potevano dedicarsi all'apprendimento oneroso delle regole grammaticali, il cui obiettivo di apprendimento era imparare a comunicare il prima possibile (Vučo, 2009, p. 208). In aggiunta, il Casotti (1709) presenta situazioni verosimili e il suo metodo non mira alla spiegazione delle regole grammaticali. Infatti, Casotti (1709, p. v) dirige il suo manuale verso quel discente che mira a “speak in a little time the Italian Tongue to perfection”<sup>2</sup>. Nell'introduzione (1709, p. 1) afferma di essersi dedicato allo sviluppo di un metodo che faciliterà di imparare la lingua italiana, soprattutto alle donne che non capiscono la grammatica, il che dovrebbe segnalare che non si insiste sulle regole grammaticali ma sulla dimensione operativa

---

<sup>1</sup> Il *Grand Tour* è il nome del viaggio culturale intrapreso dagli aristocratici europei dal Seicento all'Ottocento. L'Italia faceva parte dell'itinerario (Buzard 2002, pp. 37–52).

<sup>2</sup> Parlare la lingua italiana fino alla perfezione in poco tempo (traduzione nostra).

della lingua. Evidentemente, il rilievo non è messo sulla parte linguistica o retorica dell'insegnamento, ma sulla dimensione comunicativa, sostenendo anche che "il metodo più facile per imparare l'italiano, è 'l parlar spesso'" (Casotti, 1709, p. 74).

Il manuale è diviso in dieci parti (Casotti, 1709, p. v) che trattano le regole, la collezione di parole la cui pronuncia è difficile, il metodo di apprendimento delle desinenze, la collezione di verbi regolari, le tabelle di formazione dei tempi verbali e le tabelle di coniugazione dei verbi irregolari, tutti i verbi irregolari, il metodo destinato all'apprendimento della sintassi, le particolarità della lingua italiana, le parole familiari e le frasi moderne, i dialoghi<sup>3</sup> e le fiabe. Infatti, due ultime parti si trovano nel centro del nostro interesse visto che si tratta dei dialoghi (Casotti, 1709, pp. 72–97) il cui scopo è l'insegnamento della comunicazione nelle comuni situazioni comunicative nelle quali si può trovare un nobiluomo o una nobildonna.

## 5. IL QUADRO METODOLOGICO

La teoria degli atti linguistici, che è il concetto centrale della metodologia della nostra ricerca, è già stata menzionata come il nucleo dell'approccio comunicativo. Gli atti linguistici si dividono generalmente in tre classi<sup>4</sup> (Austin, 1962; Searle, 1969, 1976):

- Gli atti locutori che consistono semplicemente nel dire qualcosa;
- Gli atti illocutori che consistono nel fare qualcosa dicendo;
- Gli atti perlocutori che producono un effetto sull'animo dell'ascoltatore.

Dunque, in questa ricerca identifichiamo gli atti linguistici individuati nel Casotti (1709) e commentiamo la loro struttura con l'obiettivo di verificare se la produzione degli atti linguistici corrisponda a quella contemporanea. Nel Casotti (1709), saranno individuati e analizzati i seguenti atti linguistici: richiedere, chiedere un'informazione (più specificamente chiedere l'ora), salutare, ringraziare, chiedere/dire l'età, congedarsi, lamentarsi, scusarsi, fare un complimento, che appartengono al gruppo degli atti

---

<sup>3</sup> I dialoghi nel contesto glottodidattico rappresentano una tecnica di insegnamento della lingua parlata che si basa sull'apprendimento mnemonico delle frasi fatte senza vincoli delle regole grammaticali o della traduzione (Vučo, 2009, p. 203).

<sup>4</sup> La terminologia in italiano è ripresa da Dardano (2005).

illocutori, e l'atto di convincere che appartiene al gruppo degli atti perlocutori. Consideriamo appunto questi atti linguistici perché sono stati individuati come tipici per l'insegnamento delle lingue straniere da Balboni (2014, pp. 32–33), Cuq e Gruca (2017, p. 275), Kasper e Rose (2001, p. 2) e soprattutto Nuzzo e Santoro (2017) nell'ambito dell'insegnamento dell'italiano L2/LS. Si possono definire come segue:

- Le richieste vengono definite da Searle (1969, p. 66) come un tentativo di far fare qualcuno. Le richieste sono spesso accompagnate da varie strategie di mitigazione (per più vedere Leech, 2014, pp. 134–179; Brown e Levinson 1987).
- L'atto di chiedere (Searle, 1969, p. 66) è definito come un tentativo di ottenere informazioni sconosciute. Nell'analisi ci concentreremo sull'atto di chiedere l'ora e sull'atto di chiedere un consiglio.
- L'atto di fare un complimento esprime l'approvazione dell'ascoltatore (Searle e Vanderveken, 1985, p. 215).
- Le scuse sono gli atti locutori con i quali si esprime il rimpianto per un comportamento (Leech, 2014, p. 122). Lo stesso autore afferma che le scuse sono spesso accompagnate dai cosiddetti eventi linguistici satelliti che accompagnano il chiedere scusa, ossia le giustificazioni per un comportamento e la promessa di non ripeterlo (Leech, 2014, p. 116).
- L'atto di ringraziare si definisce come l'espressione di gratitudine per un atto passato (Searle, 1969, p. 67).
- L'atto di congedo e quello di saluto sono vicini. L'atto di saluto rappresenta un'espressione di cortesia del locutore nel momento in cui incontra qualcuno (Searle, 1969, p. 67), mentre l'atto di congedo viene usato nel momento di lasciarsi.
- L'atto di lamentarsi si può definire come l'espressione di insoddisfazione di sé o di qualcosa/qualcuno (Boxer, 1996, p. 219).
- L'atto di convincere sottintende ogni comportamento linguistico che ha per obiettivo sia di cambiare l'atteggiamento o il comportamento del pubblico che di rafforzare le opinioni (Virtanen e Halmari, 2005, p. 3).

Gli atti linguistici sono generalmente riconoscibili dall'uso dei verbi performativi come per esempio “scusarsi” oppure “promettere”. Notiamo anche che sembra esistere un legame naturale fra la forma dell'imperativo e l'atto di ordinare oppure fra un enunciato interrogativo e una domanda (Escandell Vidal, 1996, p. 64). Evidentemente, è chiaro che la forma

grammaticale non è l'unico modo di riconoscere un atto linguistico perché essi dipendono in grande misura dal contesto (Ariel, 2008, p. 27). Dunque, si rivolgerà particolare attenzione alla struttura di ogni atto linguistico, alla modalità di individuazione e al loro ruolo nel riconoscimento dei bisogni comunicativi dell'epoca.

## 6. ANALISI DEGLI ATTI LINGUISTICI NEL CASOTTI (1709) E DISCUSSIONE DEI DATI

Come è già stato detto, cerchiamo di individuare i seguenti atti linguistici nel Casotti (1709): chiedere un'informazione, dare un ordine, convincere, salutare, ringraziare, chiedere/dire l'età, congedarsi, chiedere l'ora, lamentarsi, scusarsi, fare un complimento.

È evidente che si rivolge attenzione all'atto linguistico della richiesta. I primi tre esempi si trovano nella parte intitolata *Frase familiari* nel sottocapitolo *Per dimandar qualche cosa* (Casotti, 1709, p. 68) il che significa che si trovano fuori contesto. D'altro lato, il quarto è tratto dal dialogo fra due zitelle che imparano l'italiano (Casotti, 1709, pp. 80–82):

- *Prego V.S. ella mi dia* (p. 68)
- *Se piace a V.S. se li è aggrado* (p. 68)
- *V.S. mi porti, apportatemi* (p. 68)
- *V.S. mi faccia un favore?* (p. 81)

Riconosciamo l'atto della richiesta grazie all'uso dell'imperativo (*dia, porti, apportatemi, faccia*), oppure dall'uso della locuzione *se piace* o *se li è aggrado* che modificano la richiesta mitigandola e rendendola più cortese.

L'atto di chiedere l'ora è evidente dall'uso della formula *che ora è* che sono posti nelle *frasi familiari*, dunque anche essi fuori contesto:

- *Che hora è? Vede V.S. che hora è? V.S. mi dica che hora è?* (p. 71)
- *Ch' hora è? Ch' hora crede V.S. che sia? Dieci hore suonate.* (p. 73)

L'atto di chiedere un consiglio o un'informazione è riconoscibile dall'uso del verbo *consigliare*, però anche da un altro nome, *il rimedio*, che rende evidente il fatto che il locutore sta chiedendo un consiglio per rimediare a una situazione. Anche questo esempio si trova nella parte delle *Frase*

*familiari*, nella parte intitolata *Per consultare, o considerare* (Casotti, 1709, p. 70):

- *Che mi consiglia V.S. di fare? Che remedio v'è?* (p. 70)

L'atto di ringraziare è evidente dall'uso del verbo *ringraziare*, o dalla costruzione perifrastica con la locuzione *rendere grazie*, anch'essa classificata come una *frase familiare* che serve a domandare qualcosa (Casotti, 1709, p. 68):

- *Ringratio V.S. rendo gratie a V.S.* (p. 68)

Siamo riusciti a individuare vari modi in cui si esprime un complimento nel Casotti (1709). Tutti i modi di fare un complimento affermano le qualità positive dell'interlocutore. Si tratta del seguente:

- *Vita mia, vita della mia vita, anima mia, anima dell'anima mia, cuor mio, cuor del cuor mio, amor mio, fiamma del mio amore, tesoro, io vivo per voi, il vostro amore è l'alimento del mio vivere* (p. 69)
- *Brava! V.S. è più dotta di me.* (p. 81)
- *V.S. ha bellissima aria.* (p. 94)

I primi esempi sono estrapolati dalle frasi familiari che trattano espressioni di tenerezza (Casotti, 1709, p. 69), cioè i complimenti che si rivolgono durante il corteggiamento. Il secondo è tratto dal dialogo fra due zitelle che imparano la lingua italiana e in cui una fa un complimento all'altra. Il terzo proviene dal dialogo fra una dama e la sua cameriera la quale rivolge un complimento alla signora.

L'atto di convincere è difficile da riconoscere perché dipende dal contesto e diversi enunciati possono essere riconosciuti come tali in contesti differenti. In questo manuale lo possiamo individuare nei consigli con cui si cerca di convincere l'interlocutore di un'informazione. Come per esempio:

- *Amerei meglio, V.S. farebbe meglio, se fossi in vostro luogo* (p. 70)
- *Non sa lei che per imparare a ben parlare s'incomincia parlando male* (p. 75)

Negli esempi estrapolati dal Casotti (1709) gli atti di convincere si riconoscono grazie all'uso del condizionale (*amerei meglio, farebbe meglio*), oppure dall'uso della frase ipotetica *se fossi in vostro luogo*. Ambedue gli

esempi vengono considerati *frasi utili* per l'apprendente. Il secondo esempio è infatti un consiglio utilizzato per convincere l'interlocutore delle competenze del parlante usato da una gentildonna italiana in conversazione con una gentildonna inglese.

I seguenti dialoghi trattano l'atto di lamentarsi:

- *Andai hieri a letto tanto tardi, che non ho potuto levarmi a miglior hora* (p. 73)
- *Se parlo in questa guisa, tutti si burleranno di me* (p. 75)
- *Perdo sempre; persi hieri due ghinee. Io non vinco mai, e non giuocherò mai.* (p. 88)

Anche questo atto è difficile da riconoscere perché dipende dal contesto, però siamo riusciti ad individuare i casi elencati sopra. Li abbiamo individuati perché tutti e tre esprimono le conseguenze negative di un'azione e la disposizione del parlante verso quell'avvenimento: il primo lamenta il fatto di non potersi alzare, il secondo di non voler essere oggetto di burla e il terzo il fatto di non vincere mai.

Nel Casotti (1709) troviamo le seguenti formule di saluto. Il primo si trova nel dialogo fra due amici:

- *Buon dì a V.S. come sta V.S.?* (p. 72)
- *Signora, humilissima serva sua. Serva di lei.* (p. 88)

Oltre i saluti evidenti come *buon dì* e *come sta*, usati nel dialogo fra due amici, il Casotti (1709) ne presenta uno meno evidente come *serva sua* con cui viene riconosciuta la presenza dell'altro. Questo saluto è usato nel dialogo fra due zitelle e serve a riconoscere il rispetto fra le due signore.

L'atto di congedarsi è simile a quello del saluto ma viene compiuto al momento della separazione dall'interlocutore. Abbiamo estrapolato i seguenti esempi:

- *Io li desidero una buona notte. Et io fo il medesimo a lei* (p. 78)
- *Addio dunque, fin' all'honore di rivederla. Serva sua.* (p. 82)
- *È troppo tardi. Signora io prendo congedo da V.S.* (p. 87)
- *Gli bacio humilmente le mani.* (p. 93)

Con l'atto del congedo il locutore riconosce che una situazione sociale si sta avvicinando verso la fine oppure che è già finita. Sono presenti i casi dell'augurare una buona notte, l'uso dell'esclamazione *addio* che designa un congedo finale (Il Sabatini Coletti, 2019), l'uso della locuzione *prendere congedo* che rende evidente l'intenzione del locutore di andarsene via e della locuzione *baciare le mani* usata per congedarsi in modo ossequioso (De Mauro, 2019).

L'atto di scusarsi è reso evidente dall'uso dell'imperativo del verbo *perdonare*:

– *V.S. mi perdoni, parla italiano bene* (p. 85)

Questa formula è usata nel dialogo fra due gentiluomini. Anche se questa formula mostra la struttura tipica dell'atto di scusarsi, si può affermare che si tratta piuttosto di una formula introduttiva con la quale si capta l'attenzione dell'interlocutore e con la quale si attenua l'effetto dell'affermazione che segue, ossia che il parlante non è d'accordo con il suo interlocutore. Che non si tratta di una vera scusa è corroborato anche dal fatto che non emergono i cosiddetti eventi linguistici satellite perché non sono accompagnati dalle promesse di non ripetere l'insulto o dalle giustificazioni.

Da questi esempi possiamo dedurre che questo manuale mira a soddisfare un bisogno comunicativo visto che è evidente che i dialoghi analizzati rappresentano concrete situazioni comunicative in cui potevano ritrovarsi i discenti dell'epoca. Tuttavia nei dialoghi di Casotti (1709) è assente l'introduzione graduale di nuovi elementi grammaticali (i dialoghi non vengono presentati in base a una progressiva difficoltà grammaticale), inoltre manca un metodo di insegnamento che non sia quello dell'apprendimento mnemonico.

L'unico atto linguistico che non si è potuto individuare nel Casotti (1709) è l'atto di chiedere e dire l'età. Alcune possibili ragioni per questa mancanza si potrebbero individuare nel galateo e nelle convenzioni di cortesia dell'epoca. Gli esempi degli atti linguistici individuati, invece, possono servire anche come campioni per una futura ricerca sul galateo e sui principi della (s)cortesia storica.

## 7. CONCLUSIONE

Questa ricerca ci ha condotto a due conclusioni: possiamo affermare che un tipo di corrente comunicativa è esistita durante tutta la storia della didattica delle lingue straniere. Abbiamo dimostrato che il concetto di bisogno comunicativo non appare per la prima volta nel Novecento, ma che è esistito durante tutta la storia della didattica, quanto meno al di fuori dell'ambito prettamente scolastico.

Dall'analisi degli atti linguistici presenti nel Casotti (1709) possiamo dedurre che, perlomeno fuori dalla classe, gli allievi avevano bisogni comunicativi paragonabili a quelli odierni e che i principali atti linguistici proposti nei dialoghi coincidono con quelli individuati dalla grammatica moderna. Abbiamo individuato gli atti di richiedere, di chiedere l'ora e un consiglio, di ringraziare, di fare un complimento, di affermare, di convincere, di lamentarsi, di salutarsi e congedarsi e infine di scusarsi. L'unico che non è stato individuato è l'atto di chiedere l'età. Da ciò si evince che il manuale presta attenzione ai bisogni comunicativi dell'apprendente dell'epoca. Tuttavia, a conferma dell'ipotesi avanzata anche prima della ricerca, i dialoghi non mostrano nessun metodo sistematico avente come scopo l'insegnamento della pragmatica tranne l'apprendimento mnemonico delle frasi offerte.

Per concludere, sembra evidente l'esistenza di una corrente comunicativa anche prima del Novecento che merita un contributo a parte. Per il futuro auspichiamo una ricerca realizzata su un campione più esteso di grammatiche e un'analisi quantitativa degli atti linguistici che possono svelare tendenze più precise per quanto riguarda la direzione dell'insegnamento comunicativo e i bisogni comunicativi. L'aspetto interculturale, il grado di immediatezza dell'atto linguistico, i modificatori, i segnali discorsivi sono solamente alcuni aspetti dell'insegnamento della pragmatica che non sono stati approfonditi in questo lavoro e che possono essere oggetti di studio in futuro. Inoltre, l'analisi degli atti linguistici presenti nelle grammatiche offre un vasto campo d'indagine sulla cortesia storica e merita uno studio a parte, in cui possono essere paragonate le norme sociali presenti nelle grammatiche con quelle presenti nei libri di galateo.

## FONTI

Casotti, L., 1709. *A New Method of Teaching the Italian Tongue to Ladies and Gentlemen*. London: E. Everingham.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

1. Ariel, M., 2008. *Pragmatics and Grammar*. New York: Cambridge University Press.
2. Austin, J. L., 1962. *How to Do Things with Words*. Oxford: Oxford University Press.
3. Bachman, L., 1990. *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
4. Balboni, P. E., 2014. *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*. Bologna: Bonacci editore.
5. Balboni, P. E., 2018. *Fare educazione linguistica: Insegnare italiano, lingue straniere e classiche*. Torino: UTET.
6. Bertucelli Papi, M., 2000. "Is a diachronic speech act theory possible?". *Journal of Historical Pragmatics*, 1, pp. 57–66.
7. Boxer, D., 1996. "Ethnographic interviewing as a research tool in speech act analysis: The case of complaints". In: Gass, S. M., Neu, J. (a cura di) *Speech Acts Across Cultures: Challenges to Communication in a Second Language*. Berlin – New York: Mouton de Gruyter, pp. 217–240.
8. Brown, P., Levinson, S., 1987. *Politeness: Some Universals in Language Usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
9. Buzard, J., 2002. "The Grand Tour and after (1660–1840)". In: Hulme, P., Youngs, T. (a cura di) *The Cambridge Companion to Travel Writing*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 37–52.
10. Campbell, R., Wales, R., 1970. "The study of language acquisition". In: Lyons, J. (a cura di) *New Horizons in Linguistics* (Chapter 13). London: Penguin Books.
11. Canale, M., Swain, M., 1980. "Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching". *Applied Linguistics*, 1, pp. 1–47.
12. CEFR = *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, 2001. Cambridge: Cambridge University Press.
13. Chini, M., 2018. *Che cos'è la linguistica acquisizionale*. Roma: Carocci editore.
14. Chini, M., Bosisio, C., 2018. *Fondamenti di glottodidattica: Apprendere e insegnare le lingue oggi*. Roma: Carocci editore.

15. Cuq, J. P., Gruca, I., 2017. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.
16. Dardano, M., 2005. *Nuovo manualetto di linguistica*. Bologna: Zanichelli.
17. Diadori, P., Vignozzi, L., 2015. “Gli approcci e i metodi per l’insegnamento della L2”. In: Diadori, P. (a cura di) *Insegnare italiano a stranieri*. Milano: Mondadori, pp. 30–60.
18. Dick, W., Carey L., Carey, J. O., 2015. *The Systematic Design of Instruction*. London: Pearson.
19. Dörnyei, Z., 2005. *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Mahwah – New Jersey – London: Lawrence Erlbaum Associates.
20. Escandell Vidal, M. V., 1996. *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ariel Letras.
21. Hymes D. H., 1972. “On Communicative Competence”. In: Pride, J. B., Holmes, J. (a cura di) *Sociolinguistics: Selected Readings*. London: Penguin, pp. 269–293.
22. Howatt, A. P. R., 1984. *A History of English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
23. Hudson, T., 2001. “Indicators for pragmatic instruction: Some quantitative tools”. In: Rose, K. R., Kasper, G. (a cura di) *Pragmatics in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 283–300.
24. Ishihara, N., Cohen, A. D., 2010. *Teaching and Learning Pragmatics: Where Language and Culture Meet*. Harlow: Longman Applied Linguistics.
25. Jucker, A. H., Taavitsainen, I. a cura di, 2008. *Speech Acts in the History of English*. Amsterdam – Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
26. Kasper, G., Rose, K. R., 2001. “Pragmatics in language teaching”. In: Rose, K. R., Kasper, G. (a cura di) *Pragmatics in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 1–9.
27. Kelly, L. G., 1976. *25 Centuries of Language Teaching*. Rowley: Newbury House Publishers.
28. King, J., 2011. “Variation through time and text type: The nature of direct and indirect requests in Early Modern Spanish”. *Spanish in Context*, 8, pp. 272–294.
29. La Rocca, E., 2016. “Gli atti linguistici nel contesto classe”. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, vol. 2, pp. 419–433.
30. Leech, G., 2014. *The Pragmatics of Politeness*. Oxford: Oxford University Press.

31. Liddicoat, A. J., Crozet, C., 2001. "Acquiring French interactional norms through instruction". In: Rose, K. R., Kasper, G. (a cura di) *Pragmatics in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 125–144.
32. Marazzini, C., 2005. *La lingua italiana: Profilo storico*. Bologna: il Mulino.
33. McLelland, N., 2018. "The history of language learning and teaching in Britain". *The Language Learning Journal*, vol. 46, pp. 6–16.
34. Migliorini, B., 2016. *Storia della lingua italiana*. Milano: Bompiani.
35. Mitchell, R., Myles, F., Marsden, E., 1998. *Second Language Learning Theories*. London: Routledge.
36. 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. Special Issue*, vol. 4, pp. 1–27.
37. Palermo, M., Poggiogalli, D., 2010. *Grammatiche di italiano per stranieri dal '500 a oggi: Profilo storico e antologia*. Pisa: Pacini editore.
38. Richards, J., Rogers, T., 2001. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
39. Searle, J. R., 1969. *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
40. Searle, J. R., 1976. "A Classification of Illocutionary Acts". *Language in Society*, vol. 5, pp. 1–23.
41. Searle, J. R., Vanderveken, D., 1985. *Foundations of Illocutionary Logic*. Cambridge: Cambridge University Press.
42. Stieglitz, G. J., 1955. "The Berlitz Method". *The Modern Language Journal*, vol. 39, pp. 300–310.
43. Takahashi, S., 2001. "The role of input enhancement in developing pragmatic competence". In: Rose, K. R., Kasper, G. (a cura di) *Pragmatics in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 170–199.
44. Virtanen, T., Halmari, H., 2005. "Persuasion across genres: Emerging Perspectives". In: Virtanen, T., Halmari, H. (a cura di) *Persuasion across genres*. Amsterdam –Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, pp. 3–24.
45. Vučo, J., 2009. *Kako se učio jezik: Pogled u istoriju glotodidaktike od prapočetaka do Drugog svetskog rata*. Beograd: Ministarstvo za nauku i zaštitu životne sredine – Filološki fakultet.

## DIZIONARI

1. Il Nuovo De Mauro (2019): <https://dizionario.internazionale.it/>
2. Il Sabatini Coletti (2019): [https://dizionari.corriere.it/dizionario\\_italiano/](https://dizionari.corriere.it/dizionario_italiano/)

## TEACHING PRAGMATIC COMPETENCE: IS A DIACHRONIC APPROACH POSSIBLE?

### Summary

This paper aims to analyze the possibility of a diachronic approach to pragmatic competence in a foreign language. The main objective of the paper is to examine the methods that were used by the authors of grammar books published before the 20th century with the goal of ascertaining to what extent it was possible to teach pragmatic competence. The main hypothesis is that methods for teaching pragmatic competence existed even before the 20th century, but that complex theories and methodologies did not.

To that end we adapt the modern speech act theory as a framework for analysis of grammars for foreigners, I analyze the historical profile of the foreign language learner, and I individualize possible language needs in a diachronic perspective. The central part of the research consists of a qualitative analysis of speech acts from Casotti (1709) and of the analysis of their communicative role. The results implied by this research can further be used for research in the field of didactics – both historical and modern – and that of historical linguistics, more specifically historical pragmatics.

**Key words:** *pragmatic competence, communicative approach, grammar-translation method, speech acts, manuals for foreigners*

## PODUČAVANJE PRAGMATIČKE KOMPETENCIJE: DA LI JE MOGUĆ DIJAHRONIJSKI PRISTUP?

### Rezime

Cilj je ovog rada analiza mogućnosti dijahronijskog pristupa pragmatičkoj kompetenciji na stranom jeziku. Glavni cilj ovog rada jeste ispitivanje metoda koje su koristili autori gramatika objavljenih prije petnaestog stoljeća sa ciljem da se provjeri mogućnost podučavanja pragmatičke kompetencije. Glavna hipoteza je da su metode za podučavanje pragmatičke kompetencije postojale i prije dvadesetog stoljeća, ali da su nedostajale kompleksne naučne teorije i metodologije.

S tim ciljem na umu prilagođavamo modernu teoriju govornih činova kao teorijski okvir za analizu gramatika za strance, analiziramo historijski profil učenika stranog jezika i individualiziramo moguće jezičke potrebe u dijahroniji. Centralni dio rada je kvalitativna analiza govornih činova iz Casottijeve (1709) gramatike i analiza njihove uloge u komunikaciji. Rezultati koje ovo istraživanje implicira mogu se dalje koristiti za istraživanja u okviru didaktike, kako dijahrone tako i moderne, i historijske lingvistike, preciznije historijske pragmatike.

**Ključne riječi:** *pragmatička kompetencija, komunikativni pristup, gramatičko-prevodilačka metoda, govorni činovi, priručnici za strance*