

OLTRE LA CORTESIA:
RAP, DISS CULTURE E LA SFIDA DI INSEGNARE LA SCORTESIA IN ITALIANO L2.

Andrea Civile

Che cosa significa portare la scortesia in aula di italiano L2? Questo contributo racconta un esperimento condotto con studenti adulti presso l'Università per Stranieri di Perugia, con l'obiettivo di esplorare la scortesia non come deviazione indesiderata, ma come parte integrante del *linguistic landscape* in cui gli apprendenti vivono quotidianamente (Shohamy e Gorter 2009). Tradizionalmente, l'insegnamento si concentra sulla cortesia e sulle forme neutre, lasciando in ombra quelle pratiche comunicative in cui sarcasmo, presa in giro e conflitto giocano un ruolo centrale.

Il brano *Pagliaccio* di Marracash è stato scelto come input autentico per un percorso di ascolto, analisi e produzione creativa. Attraverso le sue allusioni, metafore e strategie di *mock impoliteness* (Culpeper 1996; 2011; Kecskés 2014; 2017), gli apprendenti hanno potuto riflettere sul rapporto tra lingua, identità e critica sociale, sperimentando modalità di espressione che nei manuali di lingua raramente trovano spazio. I risultati evidenziano come la scortesia, affrontata criticamente, possa diventare uno strumento di consapevolezza pragmatica e di *agency* linguistica: non un modello da imitare, ma un terreno su cui imparare a riconoscere, decodificare e gestire interazioni reali.

In questo senso, la sperimentazione dimostra che una didattica dell'italiano L2 davvero democratica non si limita a proporre comportamenti "corretti", ma offre agli studenti la libertà di scegliere se, quando e come essere (s)cortesi, trasformando anche la scortesia in risorsa formativa.

Parole chiave: Italiano L2; Scortesia; Rap; Mock impoliteness; Linguistic landscape; Agency linguistica.

BEYOND POLITENESS:
RAP, DISS CULTURE AND THE CHALLENGE OF TEACHING IMPOLITENESS IN ITALIAN L2.

What does it mean to bring impoliteness into the Italian L2 classroom? This paper presents an experiment carried out with adult learners at the University for Foreigners of Perugia, aimed at exploring impoliteness not as an unwanted deviation, but as an essential component of the *linguistic landscape* learners face every day (Shohamy and Gorter 2009). Traditional teaching usually emphasizes politeness and neutral registers, while neglecting those communicative practices where sarcasm, teasing, and conflict are central.

Marracash's track *Pagliaccio* was chosen as authentic input for a sequence of listening, analysis, and creative production. Through its allusions, metaphors, and strategies of mock impoliteness (Culpeper 1996; 2011; Kecskés 2014; 2017), learners reflected on the links between language, identity, and social critique, experimenting with expressive modes rarely represented in language textbooks. Findings show that impoliteness, when addressed critically, can foster pragmatic awareness and linguistic agency: not a model to be imitated, but a space for learning to recognize, decode, and manage real-life interactions.

In this sense, the experiment demonstrates that a truly democratic language education does not limit itself to prescribing "proper" behavior, but rather empowers learners to decide whether, when, and how to be (im)polite, turning impoliteness itself into a pedagogical resource.

Keywords: Italian L2; Impoliteness; Rap; Mock impoliteness; Linguistic landscape; Linguistic agency.

DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.2035-7141/23801>

OLTRE LA CORTESIA:

RAP, DISS CULTURE E LA SFIDA DI INSEGNARE LA SCORTESIA IN ITALIANO L2

[Language] teaching tends to deal with the pleasanter side of second-language interaction ... while ignoring such everyday communicative realities as rudeness, disrespect, and impoliteness.

Gerrard Mugford, *How rude! Teaching impoliteness in the second-language classroom*

Introduzione

«Si può insegnare la scortesia?» A prima vista provocatoria, la domanda tocca un aspetto cruciale nella didattica di qualsiasi lingua straniera. In effetti, non si tratta soltanto di insegnare la grammatica o di stimolare l'ampliamento lessicale: agevolare l'acquisizione di una lingua significa fornire agli apprendenti gli strumenti interazionali necessari per poter agire nel contesto socioculturale di riferimento, confrontandosi con le dinamiche che lo caratterizzano, con le sue norme e con le sue trasgressioni.

Accanto alla cortesia, che rappresenta un comportamento non marcato, volto a evitare conflitti e a mantenere l'armonia relazionale (Watts 2003), ogni comunità linguistica conosce e pratica anche la scortesia, intesa come attacco intenzionale alla faccia dell'interlocutore o come tale percepito (Culpeper 2011). Essa non è un'eccezione marginale, ma parte integrante del *linguistic landscape* (Shohamy e Gorter 2009), quell'insieme di pratiche discorsive che danno forma alla vita quotidiana: dal sarcasmo sui social alle prese in giro tra amici, dalle polemiche politiche ai testi musicali.

La glottodidattica ha tuttavia tradizionalmente privilegiato quello che Mugford (2008, 375) ha definito «il lato piacevole» dell'interazione, lasciando in ombra dimensioni come la derisione, il conflitto verbale o l'ironia pungente. Ne consegue che gli apprendenti ricevono spesso un'immagine addomesticata della comunicazione, distante dalla complessità reale dei contesti in cui dovranno

interagire. Alcuni studi hanno invitato a ribaltare questa prospettiva. In Italia, lavori come quelli di Alfonzetti (2017), Zanoni (2018), Ferrari (2019) e Pugliese e Zanoni (2019) hanno mostrato come la scortesia possa essere considerata non solo violenza verbale, ma anche risorsa pragmatica e culturale, capace di generare solidarietà, intrattenimento e costruzione identitaria. In questa direzione si colloca anche la categoria di *mock impoliteness* (Culpeper 1996; 2011; Kecskés 2014; 2017), che evidenzia l'ambivalenza di espressioni apparentemente offensive ma, in contesti di complicità, utilizzate per rafforzare i legami interpersonali.

Su queste premesse si colloca la sperimentazione illustrata nel presente contributo, svolta con studenti adulti di italiano L2 presso l'Università per Stranieri di Perugia. L'analisi del brano *Pagliaccio* di Marracash, ricco di allusioni, metafore e strategie di scortesia implicita, ha fornito il punto di partenza per attività di ascolto, analisi e produzione creativa. Tale esperienza, tuttavia, va intesa come esempio di un approccio più ampio: includere la scortesia nella didattica non per incoraggiarne l'uso, ma per favorire lo sviluppo di un'*agency* linguistica consapevole, intesa come possibilità di riconoscere, decodificare e gestire fenomeni comunicativi complessi e di scegliere se, quando e come essere (s)cortesi in base al contesto e alle proprie finalità interazionali. L'articolo si apre con un'introduzione al tema e alla sua rilevanza teorico-didattica, prosegue con la cornice teorica e, successivamente, illustra la sperimentazione articolata in due momenti – la descrizione delle attività e la discussione dei risultati – e si conclude con alcune considerazioni che delineano le prospettive future di ricerca e di applicazione didattica.

Cornice teorica

La cortesia e la scortesia non rappresentano categorie astratte, bensì pratiche sociali situate, che riflettono valori, norme ed aspettative di una comunità. La ricerca pragmatica ha messo in evidenza come la cortesia possa essere considerata un

comportamento non marcato¹, volto a evitare conflitti e a mantenere l'armonia relazionale (Watts 2003). La scortesia, al contrario, emerge quando un atto linguistico viene percepito come attacco alla faccia dell'interlocutore o come tale intenzionalmente costruito (Culpeper 2011). Non si tratta dunque di una proprietà intrinseca della lingua, ma di un fenomeno interpretato e negoziato nello scambio comunicativo.

Lungi dall'essere un'eccezione marginale, la scortesia costituisce parte integrante del *linguistic landscape*², inteso come panorama discorsivo entro cui gli apprendenti si muovono quotidianamente (Shohamy e Gorter 2009). Questo panorama comprende non solo la visibilità scritta nello spazio urbano, ma anche la molteplicità delle pratiche discorsive: dalle interazioni nei servizi pubblici alle conversazioni tra pari, dalle dispute politiche alle performance artistiche.

All'interno di tale scenario, un fenomeno di particolare interesse è la *mock impoliteness*, cioè la scortesia simulata, studiata da Culpeper (1996; 2011) e Kecskés (2014; 2017). Essa si manifesta quando espressioni apparentemente offensive veicolano invece vicinanza, solidarietà o umorismo. L'ambivalenza di questa pratica la rende cruciale per l'educazione linguistica: comprenderla richiede sensibilità pragmatica, e il rischio di fraintendimento interculturale è elevato.

Nonostante ciò, la didattica delle lingue ha spesso preferito occuparsi del "lato piacevole"³ dell'interazione (Mugford 2008), concentrandosi su atti rassicuranti come salutare, ringraziare o scusarsi. Ne deriva una rappresentazione parziale delle pratiche comunicative, che lascia gli apprendenti privi di strumenti per affrontare conflitti verbali, prese in giro o ironia pungente. Anche ricerche recenti sulle credenze e pratiche didattiche dei docenti di italiano L2/LS confermano questa tendenza: come mostrano Samu e Gasbarra (2023), gli insegnanti riconoscono

¹ Watts (2003) parla di *unmarked behaviour*, ossia di quei comportamenti percepiti come "normali" o "attesi" nel mantenere l'armonia sociale.

² L'espressione *linguistic landscape* è usata da Shohamy e Gorter (2009) in riferimento alla visibilità linguistica nello spazio urbano, ma viene qui estesa a tutte le pratiche discorsive che caratterizzano una comunità.

³ Mugford (2008) parla di *the pleasanter side of second-language interaction*, cioè della tendenza dell'insegnamento a privilegiare le forme comunicative più rassicuranti e armoniche.

l'importanza della scortesia per la comprensione e la gestione delle interazioni quotidiane, ma spesso esitano a integrarla nei percorsi didattici, ritenendola un contenuto “scomodo” o poco adatto al contesto classe. Tale discrepanza tra consapevolezza teorica e applicazione pratica segnala un nodo cruciale della glottodidattica contemporanea: da un lato, il bisogno di proteggere l'aula da comportamenti percepiti come aggressivi; dall'altro, la necessità di fornire agli apprendenti competenze realmente spendibili in contesti comunicativi autentici, anche quando questi comportano attriti, conflitti o espressioni linguisticamente marcate.

Alcuni studi in ambito italiano (Alfonzetti 2017; Zanoni 2018; Ferrari 2019; Pugliese e Zanoni 2019) hanno tuttavia mostrato che la scortesia può assumere funzioni positive: rafforzare legami sociali, intrattenere, costruire identità. In questo senso, introdurla nella didattica non significa incoraggiare comportamenti aggressivi, ma formare apprendenti capaci di riconoscerla, interpretarla e gestirla. Tale prospettiva si inserisce in un paradigma di educazione linguistica democratica, il cui obiettivo è favorire lo sviluppo di una *agency* linguistica consapevole, intesa come possibilità di scegliere se, quando e come essere (s)cortesi in base al contesto e alle proprie finalità comunicative.

Sperimentazione

La sperimentazione si è svolta presso l'Università per Stranieri di Perugia, nell'ambito di corsi di italiano L2 di livello avanzato, e ha coinvolto due gruppi: uno di livello C1 e uno di livello B2. In entrambi i casi si è trattato di studenti adulti inseriti in percorsi regolari di apprendimento, che hanno preso parte a un'unità di apprendimento sperimentale basata sull'analisi del brano *Pagliaccio* di Marracash⁴. L'unità, significativamente intitolata *Bro', ce l'hai con me?*, è stata concepita come un laboratorio pragmatico: non un esercizio di mera comprensione testuale, ma un

⁴ Marracash (Fabio Bartolo Rizzo, 1979) è uno dei rapper italiani più influenti. Il brano *Pagliaccio* (2021), al centro della sperimentazione, appartiene al genere della *diss track* ed è rivolto implicitamente al collega Fedez.

percorso volto ad analizzare la scortesia come fenomeno discorsivo culturalmente situato e a stimolare negli apprendenti lo sviluppo di *agency* linguistica, attraverso la riflessione critica e la produzione controllata.

La scelta di lavorare con gruppi di livello B2 e C1 non è stata casuale: alla base di questa scelta c'è stata la necessità di operare con apprendenti la cui competenza linguistica fosse tale da non rendere particolarmente difficoltoso l'accesso a testi autentici ad alta densità pragmatica e culturale. È infatti a questi livelli che cominciano a essere possibili elaborazioni inferenziali più complesse, così come il riconoscimento di significati impliciti da parte degli apprendenti. D'altronde, se la pragmatica, come sottolineano Kasper e Rose (2002), non si acquisisce soltanto con l'ampliamento del repertorio lessicale o grammaticale, ma si costruisce attraverso l'esposizione a input autentici e la capacità di interpretare indizi contestuali, come evidenzia Taguchi (2011), la comprensione delle implicature, del sarcasmo e delle sfumature ironiche si affina progressivamente al crescere della competenza linguistica generale. In questo senso, il campione selezionato risulta particolarmente idoneo per una sperimentazione mirata all'analisi della scortesia, intesa non come deviazione ma come risorsa discorsiva culturalmente situata⁵.

La scelta del brano *Pagliaccio* si fonda su criteri sia linguistici che socioculturali. Il testo rappresenta un esempio paradigmatico di *diss track*, caratterizzato da attacchi indiretti, ironia pungente e un fitto intreccio di implicature. Pur evitando di nominare esplicitamente l'avversario (il rapper Fedez), Marracash costruisce un discorso fortemente conflittuale attraverso metafore, allusioni e riferimenti culturali che spaziano dal cinema alla cultura popolare. Questa ricchezza rende *Pagliaccio* un input autentico e motivante, capace di mettere gli apprendenti a confronto con la scortesia non come rottura della norma, ma come pratica comunicativa riconoscibile e culturalmente accettata.

⁵ Cfr. Consiglio d'Europa (2001; 2020). In particolare, i descrittori relativi alla comprensione pragmatica evidenziano come già al livello B2 l'apprendente sia in grado di seguire discorsi complessi anche quando le relazioni sono implicite, mentre al livello C1 emerge la capacità di cogliere significati ironici e impliciti, interpretando intenzioni comunicative non esplicitate.

Il gruppo C1 comprende undici studenti, con età distribuite dai diciotto anni a oltre i sessanta: tre tra i 18 e i 25 anni (27,3%), uno tra i 31 e i 40 (9,1%), due tra i 41 e i 50 (18,2%) e cinque oltre i 61 (45,5%). Per provenienza geografica, il gruppo include tre studenti cinesi, tre statunitensi, uno tedesco, uno russo, un libico, una costaricana e una brasiliana. Il gruppo B2 è formato da sedici studenti, con una netta prevalenza di giovani adulti: dodici tra i 18 e i 25 anni (75,0%), due tra i 26 e i 30 (12,5%) e due tra i 31 e i 40 (12,5%). Per nazionalità, il gruppo comprende quattro studenti libici, due polacchi, due filippini, due tedeschi, e un rappresentante rispettivamente di Russia, Brasile, Cina, Belgio, Messico e Ucraina. Questa eterogeneità, tanto sul piano generazionale quanto su quello linguistico-culturale, costituisce un aspetto cruciale della sperimentazione, poiché consente di osservare la percezione della scortesia a partire da prospettive socioculturali plurali.

Attività proposte

L'unità di apprendimento si apre prima ancora dell'ascolto, con una riflessione collettiva sull'espressione idiomatica «avercela con qualcuno». Fin dalle prime battute il titolo del percorso, *Bro', ce l'hai con me?*, orienta lo sguardo degli studenti verso scenari di conflitto, ironia e rivalità, creando un'attesa che la parola «pagliaccio» contribuisce a intensificare. A questa attivazione ha fatto seguito un'attività ludico-iconica: associare emoticon al termine. Un gesto semplice, ma rivelatore. Dai sorrisi alle faccine imbronciate, le scelte degli studenti hanno reso subito tangibile la natura polisemica e instabile della parola: per alcuni, «pagliaccio» è un insulto capace di annientare il valore personale («se uno mi dice che sono un pagliaccio, è come se mi dicesse che non valgo niente»); per altri è sinonimo di complicità e leggerezza («con i miei coinquilini facciamo sempre i pagliacci e ridiamo»). È in questa oscillazione che la lingua svela già il suo potenziale pragmatico, confermando l'importanza di partire da ciò che gli studenti portano con sé in termini di esperienza e sensibilità (Ishihara e Cohen 2010).

Su questo terreno si è innestata la fase successiva: formulare ipotesi sul contenuto della canzone. Politica, problemi sociali, amore, cinema, musica, famiglia? L'anticipazione non era un esercizio fine a sé stesso, ma un'occasione per stimolare

quella che Taguchi (2019) definisce *metapragmatic awareness*: la capacità di mettere a fuoco le proprie aspettative interpretative per poi confrontarle con l'input autentico.

Il primo ascolto del brano *Pagliaccio* di Marracash ha svolto proprio questa funzione di confronto. Nessuna traduzione, nessun glossario: soltanto ritmo, intonazione e prosodia. «Non ho capito tutte le parole, ma capisco che lui prende in giro qualcuno, e non in modo gentile», ha osservato uno studente brasiliano B2. La percezione del tono – ironico, graffiante, polemico – ha così avuto la precedenza sulla comprensione letterale, confermando che la scortesia può essere riconosciuta anche senza padronanza lessicale completa (Culpeper 2011).

È nella fase di analisi che i fili si sono intrecciati. L'abbinamento immagine–titolo ha consentito di far emergere i riferimenti culturali disseminati nel testo: «So che hai visto *Scarface*, però tu sei Scarcella»; «Bro', sei una frode, il fratello scemo come Fredo, / solo un mezzo uomo come Frodo». Il gioco ironico tra figure di mondi lontani – dal gangster hollywoodiano al truffatore dei social, dall'eroe fragile della Terra di Mezzo al codardo del Padrino – ha mostrato come il *dissing* rap costruisca ridicolizzazione proprio attraverso il bricolage culturale (Kubrin 2005).

A questo livello si collocano anche due citazioni che hanno colpito molto gli studenti: «Però tu ne abusi come il tipo di Facile.it», dove il portale di comparazione online viene evocato attraverso l'insistenza del suo slogan pubblicitario, reso celebre dalla martellante ripetitività degli spot televisivi, e trasformato così in metafora di un abuso superficiale e ossessivo; e «Se vi chiudono tutti in una stanza a fare i maranza / bro, ce n'è abbastanza per fare la nuova stagione di LOL», in cui il reality comico italiano viene piegato a strumento di dileggio. In entrambi i casi, il testo sfrutta elementi di cultura popolare immediatamente riconoscibili per ridicolizzare l'avversario, confermando come la forza del *dissing* risieda nella capacità di piegare riferimenti quotidiani a fini polemici.

Non meno incisiva è stata l'attenzione alla citazione operistica: «Ridi, Pagliaccio, sul tuo amore infranto! / Ridi del duol, che t'avvelena il cor!». L'inserimento di questi versi da *Pagliacci* di Ruggero Leoncavallo ha dato avvio a una discussione sul valore intertestuale: perché Marracash ha scelto proprio quell'aria?

Gli studenti hanno ipotizzato letture diverse, per poi scoprire che il riferimento all'opera serviva a intensificare l'allusione implicita a Chiara Ferragni, moglie di Fedez all'epoca, collocando così il *dissing* su un piano ironico e culturale più stratificato.

Parallelamente, l'abbinamento espressione–definizione ha disinnescato l'opacità del gergo. «Buttarsi» come “provare a fare qualcosa, anche senza esserne sicuri”; «dire minchiate» come “dire cose stupide, inesatte o inappropriate”; «fare numeri», che richiama direttamente la performance di un clown; «sputtanarsi» e «uscire dalla parte». Tra queste, la formula «più che l'imbarazzo della scelta / c'è l'imbarazzo» ha catturato l'attenzione degli studenti C1, che l'hanno letta come una strategia di scortesia indiretta particolarmente raffinata: il gioco semantico tra abbondanza apparente e disagio reale è stato percepito come un colpo retorico capace di ridicolizzare senza nominare. Qui la riflessione si è fatta critica, mostrando come la scortesia non sia mero insulto, ma costruzione discorsiva complessa, da interpretare in chiave interculturale (Ishihara 2018).

Con il testo ormai chiaro, il secondo ascolto ha portato a un'analisi più fine. La consegna «Sembra che Marracash nel testo stia parlando direttamente a qualcuno» ha guidato gli studenti a sottolineare in rosso i passaggi di indirizzamento. Le ipotesi si sono moltiplicate – politico, giornalista, youtuber, rapper rivale – fino a convergere, con l'aiuto della mediazione didattica, sul nome implicito di Fedez. Il QR code che rimandava a un video di *Esse Magazine*⁶ ha reso la scoperta ancora più coinvolgente, confermando come il riconoscimento del bersaglio richieda la capacità di intrecciare testo, conoscenze culturali e processi inferenziali (Culpeper e Terkourafi 2017).

Il percorso si è chiuso con l'attività *Diciamogliene quattro*. Qui la scortesia si è trasformata in sperimentazione creativa: l'espressione idiomatica, solitamente intesa in senso figurato, è stata reinterpretata in chiave letterale, invitando ciascuno studente a scrivere almeno quattro versi di *dissing* rivolti a qualcuno che, per un

⁶ *Esse Magazine* è una testata online italiana dedicata alla musica urban e hip hop, punto di riferimento per la scena rap contemporanea.

motivo personale, meritava di essere preso di mira. Coinquilini disordinati, vicini rumorosi, capi autoritari o figure pubbliche sono diventati bersagli linguistici. Con il supporto del rimario online *cercarime.it*⁷, anche chi non aveva dimestichezza con la metrica ha potuto cimentarsi nella scrittura. Come sottolineano Sykes e Cohen (2008), l'integrazione di pratiche ludiche e multimodali consente di lavorare sulla competenza pragmatica in modo protetto, trasformando l'aula in uno spazio di esplorazione e consapevole appropriazione.

Così, il titolo *Bro', ce l'hai con me?* ha trovato piena realizzazione: dall'attivazione iconica con le emoticon fino alla produzione finale, ogni fase ha mostrato come la scortesia – lungi dall'essere un tabù – possa diventare terreno fertile per lo sviluppo di consapevolezza metapragmatica e competenza interculturale.

Osservazione dei risultati

La fase conclusiva dell'unità ha previsto la somministrazione di un questionario a risposta multipla, con la possibilità di aggiungere commenti aperti. Hanno partecipato sei studenti del gruppo B2 e tre del gruppo C1, a fronte di una presenza in aula più ampia. Per tale motivo, si è deciso di considerare le risposte congiuntamente, distinguendo i livelli solo laddove emergono elementi particolarmente significativi. La scelta di unire i dati risponde infatti a un'esigenza di rappresentatività, pur nella consapevolezza che il quadro restituito non può avere pretesa di esaustività.

Dalle risposte emerge una generale curiosità verso l'input didattico e le finalità della sperimentazione. Gli apprendenti hanno dichiarato di apprezzare la possibilità di affrontare esplicitamente il tema della scortesia, sottolineando come essa sia scarsamente trattata nei manuali, ma costantemente presente nella quotidianità: dalle serie televisive agli scambi tra nativi percepiti in contesti informali. L'impressione diffusa è che l'incapacità di gestire la scortesia in italiano costituisca una lacuna,

⁷ *Cercarime.it* è un portale online gratuito che consente di ricercare rime e assonanze attraverso stringhe semplici, rendendo l'attività accessibile anche a chi non ha particolare familiarità con la scrittura poetica.

soprattutto per chi proviene da contesti in cui non esistono repertori comunicativi equivalenti.

Quanto agli apprendimenti dichiarati, la maggioranza ha segnalato l'acquisizione di lessico gergale e di espressioni idiomatiche nuove, in particolare legate al mondo del rap e dell'insulto metaforico. Una studentessa B2, ad esempio, ha scritto: «Ho imparato che ci sono molti modi per offendere qualcuno senza usare le parolacce». Le difficoltà individuate riguardano soprattutto la velocità dell'ascolto e la presenza di riferimenti culturali poco trasparenti, difficoltà già note nella letteratura sull'uso di input autentici ad alta densità pragmatica.

Le domande relative al confronto interculturale hanno generato osservazioni di grande rilievo. Una studentessa russa (C1) ha sottolineato: «Nella lingua russa la base delle parolacce sono gli organi sessuali, mentre in italiano è più fissata sulle espulsioni⁸ umane». Un partecipante statunitense ha invece dichiarato: «Credo che sia impossibile imprecare in una lingua non materna. Le parolacce nascono sempre dall'emozione, e la traduzione rovina l'espressione». Quest'ultima osservazione si colloca pienamente nel solco di studi quali Dewaele (2004) e Pavlenko (2008), che hanno messo in evidenza come le imprecazioni in L2 perdano gran parte della loro carica emotiva originaria, essendo radicate in memorie affettive legate alla L1.

Il confronto tra provenienze culturali ha mostrato orientamenti diversi nell'uso della scortesia. Gli studenti russi e statunitensi hanno richiamato modalità più dirette ed esplicite, legate all'impiego di insulti verbali facilmente riconoscibili; al contrario, gli studenti cinesi hanno lasciato emergere una maggiore inclinazione a strategie indirette e mitiganti, in linea con osservazioni presenti nella letteratura sulla gestione della *face* in culture ad alto contesto (Haugh 2013). Gli studenti libici, infine, hanno evidenziato come la dimensione religiosa e sociale contribuisca a restringere fortemente i margini di esprimibilità del conflitto verbale. Queste percezioni si collocano sul continuum proposto da Culpeper (1996; 2011) e Bousfield (2008), che distinguono tra scortesia *on-record* e pratiche più velate e negoziabili.

⁸ Con molta probabilità, si tratta di un malapropismo: è altamente probabile che la studentessa intendesse usare "escrezioni".

Anche la domanda sul rapporto tra rap e lingua quotidiana ha ricevuto risposte concordi. Un partecipante C1 ha scritto: «Uno viene dall'altro allora sì, sono collegati. Penso che... il *dissing* nel rap è venuto, perché già nella lingua parlata esiste la scortesia», aggiungendo che nel rap «le persone si esprimono spesso ancora più volgare». Una risposta B2 ha invece mostrato maggiore cautela: «Nì, non lo considero per niente utile nell'insegnamento ma considero importante capire la scortesia nella comunicazione quotidiana...». Queste posizioni divergenti confermano che, se da un lato il rap è percepito come genere adatto a rendere visibili dinamiche discorsive già presenti nella lingua d'uso, dall'altro la sua integrazione in classe richiede una mediazione attenta e culturalmente consapevole.

Un'ulteriore evidenza proviene dalle produzioni creative realizzate durante l'attività *Diciamogliene quattro*. Qui gli studenti hanno sperimentato la *mock impoliteness* in un contesto protetto, utilizzando rime e metafore per indirizzare i propri testi a figure reali della quotidianità. In un elaborato C1 si legge: «Essere sgarbato con gli atri non ti dà più importanza», rivolto a un superiore percepito come autoritario; in un altro, prodotto da una studentessa B2, l'ironia prende di mira un vicino molesto: «Mi chiedo perché il secchio della spazzatura dei vicini si apra sempre a quest'ora». Questi esempi, pur limitati nel numero, testimoniano come la scortesia possa essere rielaborata in chiave ludica e didatticamente orientata, offrendo agli apprendenti non soltanto nuove risorse linguistiche, ma anche strumenti di riflessione metapragmatica e interculturale.

Conclusioni e prospettive future

Il quesito che ha guidato questa riflessione – «Si può insegnare la scortesia?» – resta volutamente aperto, poiché nessuna singola sperimentazione, tanto più se limitata a un numero ridotto di apprendenti, può fornire risposte definitive. Tuttavia, l'esperienza condotta consente di delineare alcune considerazioni significative. L'uso didattico di un brano come *Pagliaccio* di Marracash ha mostrato che la scortesia, se affrontata come oggetto di riflessione e non come

comportamento da imitare, può essere trasformata in una risorsa pedagogica capace di sollecitare attenzione, motivazione e pensiero critico. Gli apprendenti hanno colto meccanismi di implicatura e ironia pungente, riconosciuto riferimenti culturali stratificati e, soprattutto, sperimentato la possibilità di appropriarsene creativamente, trasformando il potenziale offensivo in gioco linguistico e occasione di consapevolezza metapragmatica (Taguchi 2011).

Questa constatazione assume rilievo se collocata nel dibattito glottodidattico più ampio. Come rilevano Samu e Gasbarra (2023), molti docenti di italiano L2/LS dichiarano di riconoscere l'importanza della scortesia nella comunicazione quotidiana, ma esitano a trattarla in aula, preferendo soffermarsi su forme considerate “positive” e non problematiche. Tale atteggiamento, pur comprensibile, rischia di privare gli apprendenti di strumenti fondamentali per comprendere la realtà comunicativa in cui saranno chiamati a interagire. La tendenza a privilegiare il cosiddetto “lato piacevole” dell'interazione (Mugford 2008) produce infatti una rappresentazione edulcorata della lingua, che non tiene conto di pratiche discorsive centrali quali la presa in giro, il sarcasmo, la polemica o il conflitto verbale.

La sperimentazione ha invece mostrato che la scortesia, intesa come pratica discorsiva situata, non coincide con l'insulto né con l'offesa gratuita. Essa può fungere da dispositivo di intrattenimento, da strumento di critica sociale o da meccanismo di rafforzamento dei legami interpersonali (Alfonzetti 2017; Zanoni 2018; Ferrari 2019; Pugliese e Zanoni 2019). Nel *dissing* rap, ad esempio, il ridicolizzare un avversario attraverso riferimenti culturali o giochi intertestuali — «So che hai visto *Scarface*, però tu sei Scarcella»; «Però tu ne abusi come il tipo di Facile.it» — permette non solo di colpire un bersaglio, ma anche di coinvolgere un pubblico che condivide tali riferimenti. In aula, la discussione di questi passaggi ha stimolato un confronto vivace, rivelando come la scortesia possa diventare chiave di accesso a pratiche discorsive che gli apprendenti incontrano quotidianamente nella società e nei media.

Un ulteriore elemento emerso riguarda la produzione creativa: l'attività *Diciamogliene quattro* ha confermato che gli apprendenti non solo sono in grado di

riconoscere strategie di scortesie implicite, ma possono anche rielaborarle in modo controllato e ludico. Che si tratti di un rimprovero ironico rivolto a un capo autoritario o di una presa in giro nei confronti di un vicino rumoroso, la scortesia si è trasformata in laboratorio pragmatico, un luogo protetto dove sperimentare registri discorsivi nuovi e riflettere sulle proprie scelte comunicative.

Le implicazioni didattiche sono molteplici. In primo luogo, l'insegnamento della scortesia contribuisce a sviluppare *agency* linguistica: non si tratta di insegnare “a essere” scortesi, bensì di insegnare “che cosa significhi” scortesia, quali funzioni essa possa assumere e come possa essere gestita consapevolmente. In questo senso, la scortesia diventa un contenuto educativo a pieno titolo, parte di una pedagogia linguistica democratica che non esclude gli aspetti “scomodi” della comunicazione, ma li integra per preparare apprendenti a interazioni realistiche. In secondo luogo, l'inserimento della scortesia in percorsi di lingua L2 permette di ridurre il rischio di fraintendimenti interculturali: riconoscere un'ironia pungente, distinguere tra un insulto diretto e una presa in giro complice, comprendere i riferimenti culturali che sostengono un atto di derisione sono competenze essenziali per la vita sociale e professionale.

Le prospettive future si aprono in più direzioni. L'ampliamento degli input autentici oltre il rap – dalla stand-up comedy alle serie televisive, dai talk show politici alle interazioni sui social – consentirebbe di osservare la scortesia in forme molteplici, spesso teatralizzate o mediatizzate. Un ulteriore sviluppo riguarda l'introduzione di attività di *translanguaging* (García e Wei 2014): testi scortesi provenienti dalle lingue degli apprendenti, tradotti e discussi in italiano, permetterebbero di evidenziare le differenze culturali che caratterizzano l'ironia, la critica o la presa in giro. Ciò offrirebbe non solo un confronto linguistico, ma anche una riflessione interculturale sul diverso valore attribuito alla scortesia nei vari contesti: ciò che in una lingua è percepito come gioco complice, in un'altra può risultare aggressione o mancanza di rispetto (Haugh 2013).

Questa prospettiva si innesta sulle linee guida del *Companion Volume* del QCER (Consiglio d'Europa 2020), che concepisce il plurilinguismo e il pluriculturalismo

come capacità dinamiche, fondate sull'attivazione di risorse linguistiche e culturali diversificate per negoziare significati in contesti complessi. La scortesia rappresenta, da questo punto di vista, un banco di prova ideale: essa è fortemente culturalmente marcata, facilmente soggetta a interpretazioni divergenti, e proprio per questo offre un terreno privilegiato per esercitare la sensibilità interculturale e sviluppare la capacità di gestione di repertori comunicativi eterogenei.

In definitiva, pur con i limiti di una sperimentazione circoscritta, l'esperienza presentata suggerisce che la scortesia, se affrontata criticamente, può divenire risorsa per la didattica delle lingue. Non per insegnare "a essere" scortesi, ma per insegnare "che cosa significhi" scortesia, quali funzioni essa possa svolgere e come possa essere interpretata o trasformata. Una didattica che sappia includere questa dimensione non solo avvicina l'apprendimento alla complessità della vita reale, ma contribuisce a formare parlanti plurilingui e pluriculturali capaci di muoversi con lucidità e responsabilità in un panorama comunicativo sempre più articolato.

Bibliografia

- Alfonzetti, Giovanna (2017), *Questioni di (s)cortesia. Complimenti e insulti*, Napoli, Sinestesie.
- Bousfield, Derek (2008), *Impoliteness in Interaction*, Amsterdam, John Benjamins.
- Consiglio d'Europa (2002), *Quadro Comune Europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, Milano, La Nuova Italia-Oxford.
- Consiglio d'Europa (2020), *Quadro Comune Europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare*, Università degli Studi di Milano. DOI: <https://doi.org/10.13130/2037-3597/15120>.
- Culpeper, Jonathan (1996), *Towards an Anatomy of Impoliteness*, «Journal of Pragmatics», n. 25, pp. 349-367. DOI: [https://doi.org/10.1016/0378-2166\(95\)00014-3](https://doi.org/10.1016/0378-2166(95)00014-3).
- Culpeper, Jonathan (2011), *Impoliteness: Using Language to Cause Offence*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Dewaele, Jean-Marc (2004), *The Emotional Force of Swearwords and Taboo Words in the Speech of Multilinguals*, «Journal of Multilingual and Multicultural Development», voll. 2-3, n. 25, pp. 204-222.
- Ferrari, Silvia (2019), *Riflettere sulla (s)cortesia linguistica nella scuola primaria. Un percorso di formazione e sperimentazione educativa dedicato alla pragmatica linguistica*, «Mediazioni», n. 24, pp. 1-26. <https://www.mediazioni.sitlec.unibo.it/index.php/no-24-2019/121-dossier-la-scortesia-linguistica/414-riflettere-sulla-scortesia-nella-scuola-primaria-un-percorso-di-formazione-e-sperimentazione-educativa-dedicato-alla-pragmatica-linguistica.html>.
- García, Ofelia, Wei, Li (2014), *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*, London, Palgrave Macmillan. Haugh, Michael (2013), *Im/politeness, Social Practice and the Participation Order*, «Journal of Pragmatics», n. 58, pp. 52-72. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2013.07.003>.
- Ishihara, Noriko (2018), *Intercultural pragmatic failure*, in John I. Lontas (ed.), *The TESOL Encyclopedia of English language teaching*, Hoboken, Wiley-Blackwell. DOI: <https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0284>.
- Ishihara, Noriko, Cohen, Andrew D. (2010), *Teaching and Learning Pragmatics: Where Language and Culture Meet*, Harlow, Pearson.
- Kasper, Gabriele, Rose, Kenneth R. (2002), *Pragmatic Development in a Second Language*, Oxford, Blackwell.
- Kecskés, István (2014), *Intercultural Pragmatics*, Oxford, Oxford University Press.
- Kecskés, István (2017), *Context-Dependency and Impoliteness in Intercultural Communication*, «Journal of Politeness Research», vol. 1, n. 13, pp. 7-31. DOI: <https://doi.org/10.1515/pr-2015-0019>.

- Kubrin, Charis E. (2005), *Gangstas, Thugs, and Hustlas: Identity and the Code of the Street in Rap Music*, «Social Problems», vol. 3, n. 52, pp. 360-378. DOI: <https://doi.org/10.1525/sp.2005.52.3.360>.
- Mugford, Gerrard (2008), *How Rude! Teaching Impoliteness in the Second-Language Classroom*, «ELT Journal», vol. 4, n. 62, pp. 375–384.
- Pavlenko, Aneta (2008), *Emotion and Emotion-Laden Words in the Bilingual Lexicon*, «Bilingualism: Language and Cognition», vol. 11, n. 2, pp. 147-164.
- Pugliese, Raffaele, Zanoni, Giuseppe (2019), *Impoliteness and Second Language Teaching: Insights from a Pragmatic Approach to Italian L2*, «mediAzioni», 24. <https://mediazioni.sitlec.unibo.it/index.php/no-24-2019/121-dossier-la-scortesia-linguistica/408-impoliteness-and-second-language-teaching-insights-from-a-pragmatic-approach-to-italian-l2.html>.
- Samu, Borbala, Gasbarra, Valentina (2023), *Insegnare la pragmatica: conoscenze, credenze e pratiche di docenti di italiano L2 e LS*, «Mosaic», vol. 14, n. 1. DOI: <https://doi.org/10.69117/MOSAIC.14.1.23.043>.
- Shohamy, Elana, Gorter, Durk (a cura di) (2009), *Linguistic Landscape: Expanding the Scenery*, London-New York, Routledge.
- Sykes, Julie M., Cohen, Andrew D. (2008), *Observed learner behavior, reported use, and evaluation of a website for learning Spanish pragmatics*, in Melissa A. Bowles, Rebecca Foote, Silvia Perpiñán e Rakesh Mohan Bhatt (a cura di), *Second language acquisition and research: Focus on form and function. Selected proceedings of the 2007 Second Language Research Forum*, Somerville, Cascadilla Press, pp. 144-157.
- Taguchi, Naoko (2011), *Teaching Pragmatics: Trends and Issues*, «Annual Review of Applied Linguistics», n. 31, pp. 289-310.
- Taguchi, Naoko (a cura di) (2019), *The Routledge Handbook of Second Language Pragmatics*, London-New York, Routledge.
- Watts, Richard J. (2003), *Politeness*, Cambridge, Cambridge University Press.

Sitografia

- Esse Magazine, *Approfondimenti su “Pagliaccio” di Marracash e il contesto del dissing* [articolo/video], <https://www.essemagazine.it> (ultimo accesso 30 settembre 2025).
- cercarime.it, *Rimario online per l'italiano*, <https://www.cercarime.it> (ultimo accesso 30 settembre 2025).
- Marracash, *Pagliaccio* [video *visual* ufficiale], YouTube, <https://www.youtube.com/watch?v=U5uLNgNAIns> (ultimo accesso 30 settembre 2025).

Nota biografica (Attribuire stile “Titolo paragrafo con interruzione”)

Andrea Civile, collaboratore ed esperto linguistico all'Università per Stranieri di Perugia e membro del *Grupo de Pesquisa em Pragmática* dell'*Universidade de São Paulo*, sviluppa a partire dalle sue ricerche di dottorato interessi per cortesia e scortesia, transfer pragmatico in prospettiva interculturale e didattica dell'italiano L2 in ambienti digitali. Ha operato a lungo in Giappone, collaborando anche con l'Università di Tokyo e la Waseda University.

andrea.civile@unistrapg.it

Come citare questo articolo

Civile, Andrea (2025), *Oltre la cortesia: rap, diss culture e la sfida di insegnare la scortesia in italiano L2. Un esperimento didattico per esplorare la scortesia, riconoscerla e gestirla*, «Scritture Migranti», a cura di Valentina Carbonara, Daniele Comberiati, Chiara Mengozzi, Borbala Samu, n. 19, pp. 241-258.

Informativa sul Copyright

La rivista segue una politica di “open access” per tutti i suoi contenuti. Presentando un articolo alla rivista l'autore accetta implicitamente la sua pubblicazione in base alla licenza Creative Commons Attribution Share-Alike 4.0 International License. Questa licenza consente a chiunque il download, riutilizzo, ristampa, modifica, distribuzione e/o copia dei contributi. Le opere devono essere correttamente attribuite ai propri autori. Non sono necessarie ulteriori autorizzazioni da parte degli autori o della redazione della rivista, tuttavia si richiede gentilmente di informare la redazione di ogni riuso degli articoli. Gli autori che pubblicano in questa rivista mantengono i propri diritti d'autore.