

LA LINGUA DEGLI STUDENTI UNIVERSITARI

a cura di *Cristina Lavinio e Alberto A. Sobrero*

Quaderni del Giscel n. 7

La Nuova Italia, Firenze, 1991

INDICE

PREFAZIONE

Alberto A. Sobrero

PARTE I

forme di scrittura

I PROBLEMI DELLA SCRITTURA

Cristina Lavinio

1. Appunti. 2. Riassunti 3. Temi. 4. Per un curriculum di scrittura.

IMPARARE A SCRIVERE ALL'UNIVERSITÀ

Maria Teresa Romanello

1. Il questionario. 2. La carta linguistica. 3. il resoconto finale. 4. Occasioni di scrittura.

LA RELAZIONE FINALE DEL SEMINARIO: UN'OCCASIONE DI APPRENDIMENTO

Immacolata Tempesta

1. Itinerario della ricerca e descrizione del corpus. 2. Competenze testuali e linguistiche. 3. Conclusioni.

ASPETTI PRAGMATICI E TESTUALI DELLE INTRODUZIONI A TESI DI LAUREA E SPECIALIZZAZIONE IN MATERIE SCIENTIFICHE

Claudia Caffi

1. Descrizione del corpus e scopi della ricerca. 2. «La necessità di farsi parte diligente»: discorso scientifico e discorso burocratico. 3. La *voix du coeur* e la *voix des faits*: tra soggettività e oggettività. 4. Sulla soglia del testo. 5. L'introduzione fra pianificazione e commento. 6. Analisi testuale delle introduzioni. 7. Modalità enunciative. 8. Discorso scientifico e affettività. 9. Conclusioni.

PARTE II

Fenomeni del parlato

(DE)FORMAZIONE DEL LESSICO TECNICO NELL'ITALIANO DI STUDENTI UNIVERSITARI

Monica Berretta

1. «Fragilità» della morfologia lessicale. 2. Problemi di lessico. 3. Derivazioni regolari e ricerca di trasparenza. 4. Diminuzione di trasparenza. 5. Malapropismi. 6. Conclusioni.

TRATTI SUBSTANDARD NEL PARLATO COLLOQUIALE

Rosella Bozzone Costa

1. Caratteristiche generali. 2. Uso dei tempi dell'indicativo. 3. Costruzioni con ordine marcato degli elementi. 4. Genere di connessione. 5. Conclusioni.

FRASI RELATIVE NEL PARLATO COLLOQUIALE

Giuliano Bernini

1. Le frasi relative tra norma e uso. 2. I dati. 3. Tipi di frase relativa. 4. I costituenti relativizzati. 5. Il caso del costituente relativizzato. 6. Conclusioni.

IL PASSIVO NELLA PRODUZIONE SCRITTA E ORALE: FORME E FUNZIONI

Carla Bazzanella

1. Il corpus. 2. La caratterizzazione di *passivo*. 3. Conclusioni.

APPENDICE

PREFAZIONE

L'idea di questo libro è nata da due constatazioni banali e da una tentazione maligna.

Le constatazioni: a) nel seguire le tesi di laurea e le relazioni di seminario si dedica sempre più tempo a revisionare la lingua piuttosto che i contenuti delle stesure via via proposte; del resto, le lamentele sull'italiano approssimativo degli studenti costituiscono un topos ricorrente nelle conversazioni - ad esempio ferroviarie o congressuali - dei docenti universitari; b) a qualcuno è capitato di firmare schede di valutazione del proprio figlio scritte da insegnanti, come dire, non perfettamente padroni della lingua; o di ascoltare presidi che argomentavano per anacoluti; o di leggere verbali dei consigli di classe sgrammaticati, o aulici, o intimisti; e a quel qualcuno è corso un brivido per la schiena al pensiero che l'italiano di suo figlio sarebbe stato valutato da quel tale insegnante, il cui lavoro era controllato da quel tale preside...

La tentazione - maligna, crudele, da vergognarsene per sempre - è stata questa: raccogliere un campionario di strafalcioni ed esporli al ludibrio del lettore. Una specie di *Io speriamo che me la cavo* ambientato all'università.

Un attimo di riflessione è bastato per convincerci che, se le due considerazioni sono vere, il problema è troppo serio per essere ridotto alle dimensioni del libro da spiaggia. Del resto sia Cristina Lavinio che io, indipendentemente l'uno dall'altro, da anni ci cimentavamo nel nostro lavoro universitario con il tentativo di migliorare le capacità di scrittura dei nostri studenti. E sapevamo che come noi anche altri colleghi avvertivano il problema; ma, come accade di norma in Italia, ciascuno pensava che quelli fossero problemi dei suoi studenti, e magari in cuor suo si vergognava un po' di aver dovuto correggere i congiuntivi allo stesso allievo di cui magnificava - a ragione - le capacità di ricercatore.

Insomma: discutendo con colleghi di vari atenei ci siamo accorti che quello della competenza linguistica degli studenti universitari è un problema grave, presente - in vario grado - in tutte le sedi universitarie e in tutte le facoltà, ma ampiamente sottovalutato nella didattica universitaria. E ci siamo convinti che, senza interventi decisi e decisivi, è destinato ad aggravarsi, per almeno tre ragioni, di ordine diverso ma convergenti.

1. Dalla tradizione accademica italiana è pressoché assente una manualistica di qualità che guidi lo studente nell'apprendimento, gli assicuri la necessaria gradualità e gli offra un modello di chiarezza espositiva e di efficacia argomentativa: per pochissime discipline è disponibile un manuale che

presupponga le conoscenze medie di un giovane «maturo» dei nostri tempi, accumuli conoscenze nuove in modo chiaro e progressivo, spieghi i concetti nuovi man mano che sono introdotti, passi con gradualità dal linguaggio medio di stile sostenuto alla lingua speciale propria della disciplina. Abbondano viceversa da una parte le ricerche specialistiche di linguaggio criptico-allusivo, dall'altra i manuali «belli», di piacevole lettura ma non «pensati» in chiave didattica. Dunque, è lacunoso proprio il settore che dovrebbe aiutare il nostro studente e incrementarne la competenza in modo intelligente.

2. Le strutture dell'italiano parlato si trasformano sempre più velocemente, e quelle dello scritto tendono a seguirle. Non è senza significato la richiesta che molti di noi si sono sentita fare di un «traduttore» per la prosa di uno scrittore italiano del Trecento. Anche la lingua di Manzoni, anche la lingua di Verga agli occhi dei nostri studenti hanno un'immagine ben più antiquata di quella che avevano per noi, 20 o 30 anni fa. Questo fatto rende più complesso il rapporto fra lettura e scrittura, mette in crisi le tecniche tradizionali di educazione alla scrittura, costringe a ridefinire gli standard formativi della docenza media. Com'è noto, però, nulla si sta muovendo su questi fronti (si pensi ai programmi d'esame dell'ultimo concorso a cattedre).

3. Nella tradizione italiana l'attenzione del docente universitario è volta molto più alla ricerca che alla didattica. Quasi sempre questa si esaurisce nel ciclo lezioni-esame-tesi, nel corso del quale il professore «medio» identifica come destinatari ideali i suoi colleghi - o, tutt'al più, un astratto studente ideale - piuttosto che i suoi studenti effettivi. Dà come prerequisito un saldo possesso, attivo e passivo, della lingua italiana in tutta la sua gamma di varietà, compresi i linguaggi settoriali. Una prova, e insieme una conseguenza diretta di questo atteggiamento, è costituita dalla assoluta carenza di prove scritte in lingua italiana nel curriculum dello studente universitario: ed è proprio questo uno dei punti di maggiore debolezza dei curricula dell'università italiana, specialmente per le facoltà umanistiche.

Com'è evidente, si tratta di difficoltà strutturali: per superarle è necessaria una mobilitazione delle coscienze e delle volontà tanto difficile - e fuori moda - quanto necessaria, urgente. Invece, la disattenzione verso questo ordine di problemi è generale, tanto che non disponiamo neppure degli strumenti di conoscenza indispensabili per progettare interventi adeguati.

Fino a che punto è attendibile, e generalizzabile, la diagnosi ora accennata? Quali sono le abilità linguistiche e le conoscenze metalinguistiche da incrementare? Com'è distribuita la competenza linguistica degli universitari nelle diverse aree geografiche, nelle classi sociali, nei settori disciplinari? Quali sono le caratteristiche dei diversi tipi di testo, quali i livelli della lingua da potenziare? È possibile inventare una didattica universitaria che sia attenta alla veste linguistica delle produzioni degli studenti, senza che trascuri i contenuti disciplinari?

A queste domande di base si è cercato di dare una prima, approssimativa risposta, promuovendo e coordinando i lavori che sono presentati nelle pagine seguenti. I quali hanno tutti i difetti delle «prime volte». Testimoniano alcune attività di indagine scientifica e di sperimentazione didattica compiute in questi anni sulla produzione linguistica degli studenti di sedi diverse (Torino, Pavia, Bergamo, Lecce, Cagliari) con metodi diversi e anche - almeno in partenza - con scopi diversi. Non sono molte, ma sono - purtroppo - quasi tutte (il quasi è cautelativo). Ci auguriamo che sia solo l'inizio di un discorso che merita ben altri approfondimenti e coinvolgimenti.

Il lettore troverà due grandi filoni di ricerca, raccolti rispettivamente nella prima e nella seconda parte del libro. Il primo filone riguarda soprattutto la scrittura (relazioni di seminario, tesi di laurea) e mette in primo piano i problemi dell'accettabilità formale e dell'adeguatezza testuale; il secondo riguarda soprattutto il parlato (interrogazioni, relazioni orali, ma anche parlato spontaneo in situazioni varie), ne identifica e ne descrive le caratteristiche peculiari alla luce delle teorie linguistiche più aggiornate.

I contributi della prima parte hanno anche un'altra caratteristica, rilevante ai fini del discorso prima accennato: affrontano in termini propositivi il problema didattico, riferendo alcune attività sperimentali «pionieristiche». Ho conoscenza diretta di alcuni di questi esperimenti (da anni presso le cattedre di

Dialettologia italiana e di Geografia linguistica dell'Università di Lecce si lavora di comune intesa nei modi che sono qui descritti da Maria Teresa Romanello e da Immacolata Tempesta): nascono - quelli citati, e quello di Cristina Lavinio - da una lunga esperienza di problemi di educazione linguistica nelle scuole medie, inferiori e superiori, applicata e adattata allo specifico universitario. Credo che un approccio didattico di questo genere possa costituire un buon punto di partenza per avviare concretamente la fase propositiva di un'educazione linguistica per lo studente universitario.

Questo volume avvia una fase conoscitiva-inventariale nella quale è essenziale conoscere quanto più e quanto meglio è possibile la competenza linguistica degli studenti universitari. Per questo motivo le ricerche pragmatico-testuali raccolte nella seconda parte del volume dovranno essere riprese, estese, confrontate con i risultati ottenuti da altri corpora, sia omogenei che eterogenei. Per intanto, mi pare che i contributi qui presentati autorizzino qualche riflessione generale, sia come sintesi di questi primi studi, sia come invito per i successivi.

CHE COSA FARE ALL'UNIVERSITÀ

Una prima serie di riflessioni riguarda il modo di fare didattica all'università, e dà luogo ad alcune indicazioni operative.

1. *Il corso di laurea.* La chiave di volta della didattica universitaria risiede, almeno teoricamente, nei Consigli di Corso di laurea (si veda il contributo di Romanello), di diploma e di indirizzo, attivi o attivandi (mi riferisco alle prospettive che si aprono con la Riforma, degli ordinamenti didattici universitari, legge 19.11.1990, n. 341). È tuttora affidata ai Consigli di corso di laurea l'organizzazione e l'eventuale sperimentazione didattica (art. 94 del DPR 382 dell'11.7.1980), è lì il momento di valutazione dei risultati conseguiti, di programmazione e di predisposizione degli strumenti necessari per rendere efficiente quella macchina a bassissimo rendimento che è l'università.

Qualunque sia l'organismo preposto, dovrà comunque affrontare il problema con due regole inderogabili: a) le diagnosi devono essere specifiche (altrimenti sono inutili) e collegiali; b) gli interventi devono essere progettati come interventi «trasversali», che abbraccino tutte le materie, secondo una programmazione da assoggettare a verifica e revisione costante.

2. *Le prove scritte.* Bisogna incrementare le occasioni di scrittura, soprattutto di testi destinati a diventare per approssimazioni successive testi scientifici (o argomentativi): dovranno essere testi sostanziati di contenuti disciplinari (Romanello), preferibilmente prodotti al termine di un itinerario di ricerca, come relazione scientifica del lavoro fatto (Tempesta).

3. *Il parlato pianificato, la scrittura assistita.* Il parlato degli studenti universitari manifesta sostanzialmente i caratteri del parlato dell'uso colto (Berretta, Bazzanella). Di conseguenza: a) per avere interrogazioni e relazioni orali soddisfacenti è sufficiente guidare gli studenti verso l'apprendimento delle specificità testuali del parlato ben pianificato; b) si avvalora indirettamente il sospetto che le deficienze di scrittura dei giovani laureandi e laureati siano da addebitare soprattutto alla mancanza di pratiche di scrittura «assistita», che caratterizzino tutto l'arco degli studi universitari.

4. *Interlingue d'apprendimento.* Lo studente universitario che deve scrivere una relazione o rispondere a una domanda di linguistica, o di fisica, quanto al linguaggio specialistico è un apprendente, e come tale va considerato: prove successive, commentate dal docente, gli consentono di realizzare interlingue d'apprendimento via via più prossime all'obiettivo (Romanello, Berretta). Se questo non avviene, una parte della responsabilità ricade sulle carenze della didattica disciplinare.

5. *La tesi di laurea*. Ha una funzione iniziatica di «rito di passaggio» al mondo scientifico (Caffi), perciò restano essenziali i suoi requisiti di scientificità e di correttezza espositiva (requisito che in qualche università è esplicitamente richiamato: ad esempio nello Statuto dell'Università di Lecce si legge che «l'esame di laurea consiste nella discussione di una dissertazione scritta, che deve essere svolta in modo originale e in buona forma italiana...»). Per raggiungere risultati soddisfacenti, oltre a quanto previsto ai punti 1 e 2, si richiede: un'attività di guida sistematica e istituzionale alla stesura di tesi di laurea - da affidare magari a strutture di dipartimento, o di settore, specializzate -; un confronto continuo nelle diverse fasi di stesura (ricordate i vecchi seminari per laureandi, che in qualche Facoltà ancora sopravvivono? Basterebbe potenziarli, accentuando l'interesse per la stesura formale del lavoro, e rendendoli funzionali a un pool omogeneo di discipline); un lavoro di tutorato orientato, oltre che sulla correttezza del metodo, anche sull'accettabilità e sull'efficacia linguistica del testo.

Da tutto ciò consegue che l'università non si libererà dalle pesanti responsabilità che le competono istituendo - come già si è fatto - qualche corso di Didattica della scrittura o di Didattica dell'italiano - peraltro utilissimi, anzi indispensabili. Dovranno essere coinvolte tutte le strutture didattiche (cioè, in ultima analisi, tutte le discipline) sfruttando al massimo le possibilità offerte dalla legge 341, e si dovranno rimettere in discussione le ipotesi di lavoro su cui si basa l'insegnamento universitario, oggi. Oltre, naturalmente, a operare nella direzione di un vero riequilibrio territoriale delle università, per avere corsi di dimensioni tali da poter essere gestiti con una didattica più personalizzata.

CHE COSA FARE NELLE SCUOLE MEDIE

Dalle diagnosi presentate nei contributi che seguono, relative alla competenza linguistica degli universitari, è facile ricavare annotazioni e indicazioni in positivo anche per la scuola media, inferiore e superiore: le affidiamo ai professori di scuola media, convinti che per essi possano costituire un utile punto di orientamento, ad esempio nell'identificazione di obiettivi didattici e disciplinari prioritari. Le elenchiamo, in dieci punti.

1. *Le capacità di rielaborazione*. Alcune abilità rielaborative, sia dello scritto che dell'orale, sono destinate a rivestire un ruolo di primo piano nell'esperienza universitaria: si segnalano le capacità di prendere appunti, di parafrasare, di riassumere (Lavinio). Il periodo più indicato per sviluppare al meglio queste abilità sembra essere il biennio delle superiori, mentre il triennio si presta - secondo i programmi in vigore - ad applicazioni e potenziamenti.

2. *Il parlato* degli studenti universitari fa ricorso a meccanismi e strategie ricorrenti nell'italiano dei parlanti nativi adulti colti (Berretta) e segue le tendenze ristandardizzanti del parlato medio, o colto, piuttosto che dell'italiano popolare (Bozzone Costa): tengono bene anche costrutti che nell'italiano dell'uso medio sono considerati in regresso, come il congiuntivo con i verbi di opinione (Bozzone Costa), gli usi dei pronomi relativi (Bernini) e del passivo (Bazzanella). Quello dell'oralità, dunque, non è tanto un problema di competenza, quanto di capacità di pianificazione e di organizzazione testuale (Romanello, Tempesta). Ora, nei curricoli universitari non c'è posto per l'educazione alla pianificazione del parlato; per converso, la valutazione si basa esclusivamente, per ogni materia, sulla capacità di organizzare testi orali in tempo reale, produrli e ripianificarli nel corso di un'interazione verbale, sotto forma di risposte a poche domande (sei o sette; al più una decina). Di qui la necessità, l'urgenza di addestrare al parlato pianificato fin dalla scuola media. Ciò vale, naturalmente, non solo per l'italiano ma per tutte le discipline.

3. *Gli esercizi di scrittura.* L'accesso all'università riversa sulle superiori una richiesta di incremento delle occasioni di scrittura (Romanello, Lavinio, Tempesta). Anche in questo caso, l'addestramento è opportuno nel biennio, le applicazioni nel triennio. L'attuale centralità del tema in classe non è di per sé ostacolo all'addestramento a una scrittura funzionale efficace: a patto che lo svolgimento sia considerato come l'esecuzione di un testo particolare - per lo più si tratterà di un testo informativo-argomentativo - con precisi requisiti formali, linguistici e testuali, al quale gli allievi siano progressivamente addestrati.

4. *Saper studiare.* Dalle analisi qui presentate - e ancor più dalle pratiche d'esame - si inferisce una diffusa ignoranza delle tecniche e dei metodi di studio, che si traduce nella diffusa incapacità di organizzare i contenuti noti in un testo orale sufficientemente pianificato, coerente e coeso. Si tratta di capacità complesse, il cui possesso condiziona la riuscita scolastica anche a livello preuniversitario, ma diventa assolutamente determinante all'università (si veda il punto 2). La loro presenza fra gli obiettivi della scuola superiore è da classificare di priorità 1.

5. *Parlare, e scrivere, di argomenti ben conosciuti.* Anche le indagini su campioni di studenti universitari confermano che una buona padronanza dell'argomento induce a una migliore organizzazione formale (Romanello), alla ricerca della precisione lessicale, e di conseguenza a un migliore dominio della testualità. Questo è un utile promemoria, per l'insegnante che deve pensare alla consegna del prossimo compito in classe (o, meglio ancora, deve progettare un'unità didattica); ma anche per il professore di materie diverse dall'italiano, che si ponga il problema della competenza disciplinare specialistica dei suoi studenti.

I punti che seguono consentono di identificare alcuni obiettivi specifici dell'educazione linguistica, che gli insegnanti di italiano dovrebbero privilegiare nel corso degli studi medi.

6. *L'italiano monocorde.* Un problema già avvertito nella scuola media, diventa drammatico all'università: spesso - quasi sempre - lo studente possiede e usa un solo registro, medio-basso, con una variante leggermente più formale per gli usi della scrittura, e qualunque sia il testo che deve produrre esibisce quel registro, nobilitandolo con i frammenti dei sottocodici coi quali via via è venuto a contatto (il caso estremo - ma tipico - è quello del linguaggio burocratico e dello stile colloquiale nella prosa scientifica: Caffi).

Obiettivo conseguente: la conoscenza e il possesso di più registri e sottocodici, congruenti con situazioni e tipi di testo.

7. *Produrre tipi di testo diversi.* I nostri studenti mescolano spesso discorso scientifico e affettività (Caffi), autobiografia, buon senso comune e rigore argomentativo (Tempesta), indulgono ad amplificazioni retoriche superflue e inefficaci; in parole povere mostrano di non conoscere le architetture e i vincoli costruttivi delle diverse forme testuali.

Obiettivo: riconoscere e produrre tipi diversi di testo (in particolare: testi descrittivi e argomentativi) secondo le rispettive peculiarità linguistiche, logiche e testuali.

8. *Il testo espositivo-argomentativo.* Le relazioni e le tesi dei nostri campioni di universitari risultano spesso male organizzate dal punto di vista della testualità esterna (disposizione della scrittura sul rigo, margini, capoversi, divisione in paragrafi e sottoparagrafi, sottolineature, richiami interni, rinvii, ecc.) e interna (coerenza, coesione, rapporto fra asserzione, dati e garanzia, testura: progressione tematica, uso dei connettivi e della punteggiatura (Lavinio)). D'altra parte si è constatato che con un

addestramento adeguato la competenza in questi settori può migliorare considerevolmente (Romanello).

Obiettivo: saper organizzare un testo espositivo-argomentativo secondo le regole testuali che gli sono proprie.

9. *Le varietà diacroniche dell'italiano*. Presentano ai nostri studenti universitari difficoltà superiori a quelle che mediamente si ipotizzano (Lavinio); d'altra parte i corsi universitari - ad esempio di letteratura - non forniscono strumenti di avvicinamento linguistico al testo; lo studente così non diventa lettore (non interagisce col testo), ma si limita a memorizzare brani del metalinguaggio critico relativi a un testo dato.

Obiettivi: porsi in ogni momento in atteggiamento cooperativo col testo; avere piena consapevolezza della storicità della lingua; possedere gli strumenti per un approccio linguisticamente corretto ai testi non contemporanei; conoscere e interpretare le peculiarità sintattiche e lessicali di testi-guida della letteratura italiana dei secoli passati.

10. *Pragmatica e retorica*. I punti di crisi della produzione linguistica degli universitari si addensano, più che sul livello (morfo)sintattico (Bernini, Bazzanella, Bozzone Costa) e lessicale (Berretta), sui quali si sono raccolte diagnosi nel complesso confortanti, sul livello pragmatico e retorico (Caffi) e nella scrittura.

Obiettivi: saper analizzare testi dal punto di vista pragmatico e retorico; produrre testi pragmaticamente adeguati, utilizzando opportunamente le principali risorse della retorica.

Credo che ce ne sia abbastanza per far riflettere tutti, professori di scuola media e di università (e anche qualche politico). O qualcuno se la caverà spostando la discussione sui tempi che cambiano, sulle generazioni meno studiose, su com'era bella l'università di una volta, e imbastendo la solita polemica sul pericolo della liceizzazione degli studi universitari?

Alberto a. Sobrero