

L’italiano scritto accademico all’università tra L1 e L2: riflessioni e proposte per un curricolo

di *Sergio Lubello*

Abstract

The Double/Joint Degree Agreements, growing thanks to the Ministry of Education, Universities and Research’s internationalization policy, require a more writing-oriented didactics of Italian second language (e.g. towards the academic texts). The University of Salerno and the University of Saarlandes have recently launched the Joint master’s degree program LIDIT “Linguistica e didattica dell’italiano nel contesto internazionale”, during which German students (who start from the B1-B2 level in Italian) will have to deal with written exams and the writing of papers. A *corpus* of texts written by students of Italian as second-language and foreign-language has been collected to create an *ad hoc* curriculum for them. In this paper I analyze the deficiencies, the difficulties in mother tongue and foreign-language argument writing and the most problematic crisis points (disciplinary vocabulary, textual organization etc.).

I Qualche precisazione a mo’ di premessa

L’attivazione congiunta presso l’ateneo di Salerno e l’università del Saarland del corso di laurea binazionale LIDIT (Linguistica e didattica dell’italiano nel contesto internazionale) ha costituito lo spunto per le riflessioni di queste pagine: l’uso dell’italiano come lingua veicolare nell’intero corso di studio (anche durante il secondo anno in Germania) impone una riflessione sulle difficoltà che studenti non di madrelingua italiana potrebbero incontrare nella scrittura (accademica) in italiano; difficoltà, peraltro, che richiamano, con le dovute differenze, quelle ampiamente rilevate dalla letteratura sulla scrittura nella L1. Risulta, quindi, utile affrontare il tema dello scritto accademico di studenti di italiano L1/L2 in stretta contiguità con l’osservazione delle produzioni scritte in italiano L1; tale contiguità rende auspicabile un confronto più stretto e proficuo nelle pratiche didattiche sulla scrittura in L1 e in L2/LS.

Tutti gli esempi presentati e analizzati in queste pagine derivano da materiale didattico raccolto nei miei corsi degli anni accademici 2015/2016 e 2016/2017 (anche durante periodi di visiting professor all’estero).

2

Lo scritto accademico degli studenti universitari: aspetti problematici

Allo scritto degli studenti (di scuola e universitari) sono dedicate ampie indagini già a partire dagli anni Novanta, come emerge dal bilancio che ne ha fornito pochi anni fa Giuliana Fiorentino¹; la stessa studiosa ha provato poi a verificare se le incompetenze linguistiche che emergevano in quei lavori persistessero o fossero migliorate venticinque anni dopo il lavoro importante dei primi anni Novanta di Cristina Lavinio e Alberto Sobrero²:

Lo spunto di questo lavoro è dato dalla percezione che errori ed inadeguatezze nella scrittura e nel parlato degli studenti universitari di oggi non siano così diversi da quelli degli studenti di venticinque anni fa e aspettino ancora interventi seri e mirati³.

E d'altra parte l'ampia (e sempre più raffinata e specializzata) manualistica sulla scrittura prodotta negli ultimi due decenni, da angolature diverse e per pubblici diversi⁴, non sembra aver attecchito nelle pratiche didattiche, nel senso che essa risulta poco e non sistematicamente utilizzata. Situazione analoga si registra peraltro nell'ambito della scrittura istituzionale, pubblica, degli uffici: da una parte interventi importanti, anche governativi, e il pullulare di manuali *ad hoc*, prontuari e salva-lingua, dall'altra un bilancio complessivo tutto sommato modesto, come in varie occasioni hanno ribadito Tullio De Mauro e Michele Cortelazzo.

È bene ribadire che la scrittura accademica, quindi il livello più complesso di scritto in cui si cimenta lo studente universitario durante il suo percorso di studio, è un'abilità che non si conquista *ex abrupto*, ma richiede cure continue e un lavoro costante durante tutto il percorso educativo, nessun ciclo escluso, senza mai dare per scontato che essa resti acquisita saldamente una volta per tutte.

Nella scuola italiana la scrittura, pur occupando molto tempo, è finalizzata alle verifiche e valutazioni previste dal percorso formativo più che all'accertamento della reale padronanza raggiunta dagli studenti. All'università, invece, le varie riforme degli ultimi vent'anni non hanno mai affrontato il nodo della scrittura, probabilmente perché si è dato e si dà per scontato il presupposto che chi arriva all'università sappia già scrivere⁵. Quando negli anni Ottanta si rilevò il problema dello scritto degli studenti universitari, l'unica terapia a cui si pensò fu quella di attivare laboratori di scrittura (molti dei quali ormai chiusi da tempo) – ma si trattò di interventi discontinui e disomogenei, non strutturali. A muoversi per primi furono gli atenei di Torino, Salerno e Venezia negli anni Novanta⁶, pur sempre in ritardo rispetto agli altri paesi occidentali in cui da tempo la scrittura costituiva e costituisce ancora uno degli assi principali di insegnamento per le giovani generazioni che entravano all'università.

In aggiunta, nonostante oggi le occasioni di scrittura si siano moltiplicate – tanto che qualcuno parla di rivincita della scrittura e della sua desacralizzazione⁷ – si ri-

scontra un fenomeno nuovo: il cosiddetto scritto digitato o e-taliano⁸ si sta insinuando indenne anche in contesti formativi come una sorta di codice *factotum* che rischia di depauperare e appiattire la varietà dello scritto⁹. È infatti facilmente esperibile come molti studenti nativi digitali (e non solo) producano un tipo di scritto (accademico) dalle caratteristiche ben diverse dallo scritto-scritto: ellittico, frammentario, “liquido”¹⁰. E tuttavia è opportuno sgombrare subito il campo da un equivoco: tale varietà scritta di italiano non costituirebbe un problema in sé, se non fosse che uno studente universitario di qualunque corso di studio dovrebbe saper scrivere padronaggiando una gamma articolata di registri, codici e stili adeguati ai diversi usi, destinatari e contesti comunicativi (non a caso si parla più opportunamente di italiani scritti, come recita il titolo di un bel libro di Luca Serianni¹¹). Tale padronanza, invece, risulta sempre più incerta e vacillante proprio negli ambiti di formazione (scuola, università ecc.).

È vero, d’altro canto, che almeno all’università si potrebbe e dovrebbe fare di più per ciò che riguarda la scrittura: all’ester, in differenti sistemi di educazione e formazione, viene spesso criticato il fatto che in Italia all’università si scriva poco; ciò che è peraltro verificabile dai resoconti degli studenti italiani che nei soggiorni Erasmus all’ester sono in difficoltà nella preparazione di *Hausarbeiten, papers, dossiers* ecc., cioè di tipologie di lavori scritti con cui hanno quasi sempre poca, pochissima, a volte nessuna familiarità.

3 La scala della scrittura (in L1): insidie e pericoli

Dei molti punti critici dello scritto accademico di studenti tre mi sembrano particolarmente preoccupanti.

1. Confusione di modalità, di codice, di registro: tratti di ristandardizzazione, diffusi nel parlato e nello scritto informale, sono sempre più frequenti nelle tesi di laurea e in elaborati universitari. Giusto alcuni esempi dei tratti più ricorrenti nei campioni analizzati:
 - preferenza per *troppo* al posto di *molto* (*un testo troppo importante*);
 - *piuttosto che* con valore disgiuntivo;
 - *quant’altro* come formula conclusiva;
 - ricorso massiccio a poche parole *factotum* (*roba, dire, fare, fatto, cosa* ecc.).
2. Scarsa o debole competenza lessicale: la precaria conoscenza del lessico (non solo accademico e disciplinare) compromette quasi sempre la comprensione del testo. In un’esercitazione si chiedeva di fornire una minirecensione/scheda di un breve saggio critico che inizia così: *La studiosa **biasima il comportamento critico...* Il 40% degli studenti o non conosceva il significato del verbo *biasimare* o pensava addirittura a significati di segno contrario (“apprezzare”, “accettare ciò che dicono le persone”, “mettersi nei panni di quella persona”, “giustificare”, “comprendere”, “provare compassione”, “invidiare”, “interessarsi alle cose degli altri”). La correttezza della scheda

finale è risultata così compromessa dalla mancata comprensione del verbo chiave da cui si snodava il saggio.

Da un altro esempio sulla conoscenza parziale e approssimativa delle accezioni dei singoli lessemi (tratto dal *corpus* di Catania, anni 2001-07) emergono chiaramente usi impropri ed errati, con effetti al limite del comico:

Indipendentemente dalla nascita della televisione, la trasmissione della comunicazione tramite supporto cartaceo permane, ma anch'essa presto subirà innovazioni grottesche. Le mie conoscenze infatti preludono l'uso del libro cartaceo, poiché a parer mio è il modo migliore per toccare per mano la cultura e per comunicare il proprio pensiero¹².

Il costrutto improprio *innovazioni grottesche* dipende probabilmente da una sovrapposizione con la forma *pazzesche*, che lo scrivente avrà sentito come inadeguata; si segnalano, inoltre, l'uso transitivo del verbo *preludere* e l'uso erroneo preposizionale: *toccare per mano*, in luogo di *toccare con mano* (forse per influsso di *prendere per mano*).

3. Terminologia disciplinare incerta o non compiutamente acquisita: un esercizio sull'uso appropriato del lessico disciplinare rivolto a studenti di primo anno del corso di laurea triennale in Lettere (che avevano già seguito i corsi di linguistica generale e di letteratura italiana e in molti casi anche sostenuto l'esame) chiedeva di spiegare il fenomeno sintattico tipico dell'italiano antico e diverso rispetto all'italiano di oggi, presente nel famoso verso dell'*Inferno* di Dante: *Vuolsi così colà dove si puote* (enclisi del pronomine personale atono a inizio di verso/posizione postverbale obbligatoria del clítico nell'italiano antico ecc.). Nelle risposte nessuno studente ha citato i termini *enclisi/enclítico* (meno che meno, ovviamente, il fenomeno noto per chi dispone dei rudimenti di base di storia della lingua italiana come legge Tobler-Mussafia); nessuno ha usato i termini *posposizione, postverbale, clítico*. Nelle poche risposte corrette non si ricorre al lessico disciplinare, ma a perifrasi, locuzioni, spiegazioni non tecniche, con parole di uso comune; si legge, per es., che *il pronomo si (atono) va/si mette dopo il verbo*.

Risulta pertinente a tale proposito una incisiva considerazione di Cristina Lavinio¹³:

Ma neanche l'Università, visti i risultati relativi invece a nozioni incontrate per la prima volta in corsi di linguistica universitari, sembra produrre risultati molto differenti. Soprattutto per come è organizzata attualmente, anche la didattica universitaria, fatta prevalentemente con il metodo trasmisivo della lezione frontale e sostenuta da manualetti sempre più gracili, sembra promuovere solo il possesso effimero di una serie di saperi frammentari, labili e incapaci di radicarsi davvero nella memoria cognitiva degli studenti, utili magari per passare gli esami anche con buoni voti, ma destinati a dissolversi in breve tempo.

Passiamo ad analizzare attraverso alcuni *excerpta* lo scritto accademico studentesco in quattro diverse tipologie, (quasi) in scala ascendente, considerando il polo basso, di partenza o di pratica più consueta, la email al docente, cioè un tipo di comunicazione asimmetrica di media formalità, e il polo alto, di arrivo, la redazione della tesi di laurea.

1. Email studente > docente¹⁴

Gentile Professoressa,

La qui presente **, studentessa della Facoltà di Lingue e Letterature Straniere di **, desidera richiedervi di sostenere l'esame di Letteratura Tedesca, in data 14/06/15, per prima, causa visita di controllo per problemi di salute nel medesimo giorno: vi invito pertanto ad accettare le mie giustificazioni.

Porgo cordiali saluti e rimango in attesa di un riscontro. **

Nella email colpisce la collisione, peraltro molto frequente, tra varietà diverse, per es. il ricorso a forme burocratiche ingessate (*la qui presente, causa visita* con omissione di preposizioni, *medesimo giorno*) accanto a forme diatopicamente marcate (il *voi allocutivo*); si notano, inoltre, vari usi lessicali erronei (*richiedervi; accettare le mie giustificazioni* in cui il plurale si spiega per il probabile influsso di *accettare le mie scuse*).

2. Esercizio alla Queneau (sulla variazione di registro¹⁵)

Salve prof., domani non vengo, perché sono fortemente ammalata. Mi scuso in anticipo porgendoLE distinti saluti, **

L'esercitazione (che ho chiamato alla Queneau), riguardante la capacità di saper gestire correttamente i registri e le situazioni comunicative, chiedeva a studenti di triennio di Lettere di comporre un breve testo informativo in tre registri diversi: di alta formalità, di media formalità e colloquiale. Come si noterà nello stralcio riportato sopra (nel registro più formale), alla frequente incapacità di variare le formule di saluto, di gestire gli allocutivi, di trovare le parole appropriate ai diversi contesti e destinatari, si aggiungono ellissi informative (*domani non vengo*: dove? in quale corso?), l'abuso di avverbi espressivi nella formazione del superlativo (*fortemente ammalata*), il ricorso alla maiuscola reverenziale (ma di due lettere, LE, invece, eventualmente, della sola iniziale del pronome: *porgendoLe*), in evidente discrepanza di registro rispetto alla formula iniziale usata, il colloquialismo sempre più diffuso *Salve prof*¹⁶.

3. Scrittura argomentativa (tesi di laurea)

Prima di sottoporre il test sono state poste a tutti gli alunni domande generiche, che potessero metterli di fonte al grande problema dei nostri giorni: quanto comprendiamo la nostra lingua? Alla domanda se comprendessero o meno i testi burocratici o piuttosto i semplici avvisi comunali affissi nelle piazze dei propri paesi, la risposta è stata unanime e soprattutto negativa.

[...] Grande importanza si è data anche allo studio della letteratura italiana durante il triennio, la maggior parte di loro – nonostante abbiano frequentato ben 5 anni di liceo – non si è mai approcciato alla lettura per il piacere di farlo, ma solo per dovere, attribuendo ai romanzi o comunque a qualsiasi testo, un ruolo puramente scolastico. [...]

Alcune classi, hanno incolpato i docenti delle loro incompetenze; la maggior parte di loro lamenta una mancata continuità didattica, che li ha portati ad essere confusi sugli argomenti trattati, altri invece ponevano come causa principale l'*ignoranza* di alcuni docenti avuti durante i corsi di studio.

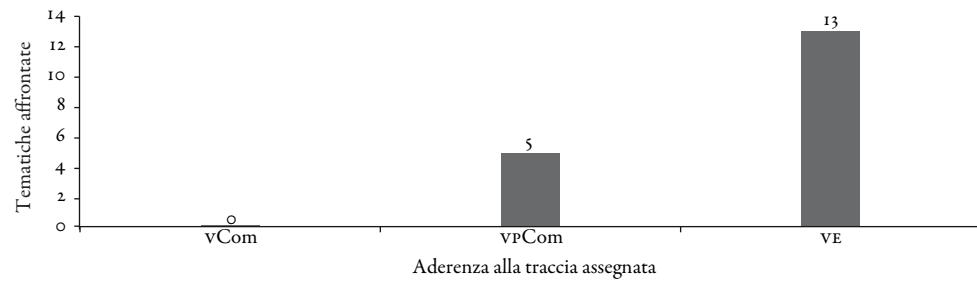
Anche ai docenti di lingua e letteratura italiana delle classi in questione sono state poste alcune domande, riguardanti il loro pensiero sui libri scolastici di grammatica e di antologia e sulla scelta dei programmi ministeriali [...].

Lo stralcio è tratto da una prima stesura (o almeno da una prima consegna al relatore) di tesi di laurea magistrale¹⁷ e fa emergere in modo chiaro come negli elaborati complessi (tesine, elaborati finali e tesi di laurea) ai punti di crisi già noti (ortografia, lessico, incertezze morfo-sintattiche ecc.) si aggiungono, in maniera sistematica, tratti nuovi di una testualità frammentaria e spezzata: l'erosione delle strutture argomentative, l'incapacità di tenuta e organizzazione del testo, la mancanza di nessi logici, una progressione tematica disordinata, la sintassi ad andamento parlato e colloquiale. Il brano è abbastanza eloquente: eliminati i passaggi ripresi senza indicazione della fonte, come spesso succede, con copia-incolla (e senza riorganizzazione testuale) pullula di luoghi comuni e banalità, è intessuto di malapropismi, di incerti ed erronei usi lessicali, oltre alle solite disartrie sintattiche, che rendono la scrittura ben lontana dall'adeguatezza richiesta.

4. Correzione e valutazione tra pari

Esercitazioni più complesse, non di scrittura ma sulla scrittura, sono quelle che coinvolgono gli studenti come correttori e valutatori *peer to peer*, e che si rivelano molto utili in quanto, mettendo lo studente in crisi di fronte alle proprie incapacità e difficoltà di correzione e di valutazione, rafforzano, alla lunga, la capacità di riflessione anche sulla propria scrittura. In un esperimento¹⁸ sono stati sottoposti alcuni elaborati prodotti da studenti di italiano LS a studenti italiani matricole di Lettere, perché questi ultimi li correggessero e valutassero. Lo scopo era quello di sollecitare, passando attraverso la valutazione della scrittura altrui, una riflessione attenta e critica sulla propria. Nel complesso l'esperimento ha rivelato una diffusa incompetenza linguistica e metalinguistica; si può notare, da una delle verifiche su un campione di 18 studenti italiani, l'esito finale del test più semplice, quello riguardante la valutazione del contenuto (o valutazioni complete, solo 5 parzialmente complete, 13 errate), come riportato nel grafico (FIG. 1).

FIGURA 1
Tipi di valutazione sul contenuto



vCom = valutazioni complete; vpCom = valutazioni parzialmente complete; VE = valutazioni errate.

4

Lo scritto accademico in italiano L₂: cinque schede per alcune riflessioni

Mi soffermo su cinque momenti di scrittura accademica in italiano L₂/LS che consentono alcuni spunti di riflessione.

1. Email

Gentile Professore Lubello,

Vi chiedo se posso venire settimana prossima per il L.A.
con migliori saluti

Nella email di una studentessa tedesca (Erasmus all'università di Salerno nell'a.a. 2016-17) spicca soprattutto il ricorso al *Voi* di cortesia, che la studentessa non avrà sicuramente imparato durante i corsi di lingua italiana in Germania e che invece è frutto della fortissima pressione del parlato (nella fattispecie, in Campania, marcato dialetticamente) come input linguistico prevalente, non solo nella comunicazione tra pari, tanto forte da scardinare una nozione appresa in classe (*in italiano si usa la terza persona, Lei, come pronome di cortesia*).

2. Tema in classe (in Italia)

In un compito svolto durante il corso di Didattica della lingua italiana¹⁹, sul tema *Cos'è per te la grammatica*, due studentesse Erasmus, una polacca e una austriaca, hanno risposto la prima in modo impreciso e generico, la seconda, invece, con tecnicismi ed espressioni appropriate (*sintagma, lessemi, testi coerenti, correlazione tra elementi* ecc.). Si è potuto verificare come il migliore livello della seconda dipendesse dal fatto che la studentessa seguiva in quel semestre anche i corsi di linguistica italiana e di storia della lingua italiana, acquisendo perciò una certa familiarità con la terminologia e con la scrittura argomentativa disciplinare direttamente in italiano. D'altra parte a quell'esercitazione non pochi degli studenti italiani presenti (circa una settantina) hanno risposto in modo inadeguato e a volte banale (indicativo ed eloquente il giudizio di una studentessa all'elaborato di una collega nella fase di correzione e valutazione finale tra pari: «Il concetto di grammatica è stato esposto in maniera molto disordinato. Se l'approccio era quello di spiegare il significato di grammatica a degli alunni, non ha raggiunto l'obiettivo. Sembrano tante idee abbozzate messe a caso nel discorso»).

3. Tema in classe (in Germania)

Da un sondaggio su un *corpus* di elaborati prodotti in classe su argomento linguistico (all'università del Saarland da parte di studenti di italiano LS²⁰) emergono:

- assenza di tecnicismi o confusione nell'uso della terminologia linguistica (prefisso, radice, desinenza, declinazione ecc.);
- assenza di connettivi (giustapposizione di periodi);
- limitato lessico dell'argomentazione (a volte si registrano interferenze con il tedesco);

- mancanza di partitura testuale (incipit, conclusione ecc.) e incapacità di progettazione testuale.

Almeno per ciò che concerne la padronanza del lessico, sarà il caso di notare che a differenza della studentessa austriaca (2), gli studenti in questione avevano seguito i due *Proseminare* italianistici del triennio, quello linguistico e quello letterario (*Einführung in die italienische Sprachwissenschaft* e *Einführung in die italienische Literaturwissenschaft*) in tedesco, non in italiano.

4. Tesina, elaborato scritto

Il materiale raccolto durante un periodo di docenza alla Vrije Universiteit Brussel di Bruxelles nel marzo 2017, cioè le tesine finali degli studenti, risulta di buon livello e non solo perché frutto di lavoro a casa (e quindi, presumibilmente, supportato da controlli e da qualche aiuto), ma perché presuppone lezioni in aula e testi di riferimento in italiano, quindi una sorta di cotesto di studio tutto in italiano. Segue un breve estratto dall'incipit di una tesina.

La variante diamesica: l'italiano digitato di WhatsApp

1. Introduzione

Sono cinque gli assi di variazione da tenere in considerazione per formare un repertorio linguistico, cioè «l'insieme delle varietà linguistiche possedute da un parlante o una comunità di parlanti» [Dardano 2005, 192]: la varietà diatopica (legata allo spazio), diacronica (legata al tempo), diastratica (legata alla collocazione sociale che tiene conto dell'età, del sesso, del livello d'istruzione, della professione e della posizione sociale degli interlocutori), diafasica (legata al grado di formalità che tiene conto della situazione di comunicazione, dell'argomento trattato ed il grado di confidenza tra i due interlocutori) e diamesica (legata al mezzo di comunicazione con cui si trasmette).

In questa ricerca, si parlerà dell'ultima variabile menzionata (la quale si distingue da un lato dal parlato e dall'altro dallo scritto [Serianni e Antonelli 2011, 5]), e più particolarmente dello scritto trasmesso dal cellulare tramite WhatsApp. Dopo uno sguardo allo scritto-parlato, si presenterà la lingua scritta del Nuovo Millennio: l'italiano digitato, considerato come lo specchio della declinazione dell'intelligenza sociale da Massimo Arcangeli [2016 b, 83]. Ci si chiederà se è davvero così o se ci sono anche effetti positivi quanto alla scrittura digitale. Distingueremo per questo il periodo prima della rivoluzione tecnologica con i semicolti di una volta da quello successivo con i neosemicolti, ma anche con i nativi digitali.

5. Lessico disciplinare

In un caso di studio specifico²¹ Claudio Nobili ha valutato lo scrupolo definitorio di alcuni tecnicismi della linguistica in un *corpus* di prove d'esame scritte di fine corso, sostenute nell'a.a. 2015-16 da apprendenti universitari slovacchi d'italiano L1 al terzo anno di un programma di laurea triennale in interpretariato e traduttologia. Il prodotto del processo di (ri)definizione appare interessante perché risultato in superficie di un complesso intreccio in profondità tra gli appunti dello studente, a loro volta rielaborazione sintetica e individuale dei contenuti delle lezioni frequentate, quindi scrittura funzionale allo studio, e i testi consigliati dal docente per la preparazione all'esame. Conclude Nobili:

nonostante gli studenti siano sul punto di affrontare il biennio magistrale, avendo già sostenuto un buon numero di esami relativi a discipline linguistiche, allo scrupolo definitorio dei tecnicismi è attribuibile un basso valore (in valori assoluti, su 60, 34 (ri)definizioni sono state infatti classificate come rvpp e 21 come rvn). I problemi riscontrati investono sia il livello semantico per ricorrenti (ri)definizioni ambigue, imprecisioni e inappropriatezze lessicali, anche di fronte al riconoscimento di un fenomeno con corretta esemplificazione, seppur priva di originalità, sia il livello testuale per debole capacità argomentativa, che restituisce una risposta dell'apprendente spesso non coesa e chiara, e perciò difficilmente comprensibile²².

5

A mo' di conclusione: qualche proposta per un curricolo

Alla luce dei problemi emersi dai sondaggi presentanti nei paragrafi precedenti e nella prospettiva di un curricolo per studenti tedesofoni iscritti al nuovo corso di laurea magistrale, binazionale (di cui nel PAR. 1), mi pare che si possano suggerire alcuni interventi per potenziare la scrittura accademica in italiano L₂/LS (e in continuità con attività sulla scrittura da promuovere anche nella L₁):

- potenziamento dell'input disciplinare in lingua per la successiva produzione in lingua;
- lavoro sul lessico dell'argomentazione e sul lessico disciplinare, come si fa per esempio nel Regno Unito sull'inglese accademico; un riferimento utile potrebbe essere la lista di parole italiane non tecniche più usate nello scritto accademico (*Academic Italian Word List*), allestita da Stefania Spina²³ per studenti non di madrelingua italiana (la lista è estratta da un *corpus* di un milione di parole provenienti da 240 testi accademici di ambiti e tipologie diverse);
- esercizi sulle varietà dafasiche, sui generi testuali e sulle strutture linguistiche pertinenti (connettivi, segnali discorsivi, deittici ecc.);
- esperimenti di valutazione e correzione *peer to peer*, anche di intersezione L₁-L₂/LS²⁴, perché l'osservazione critica della scrittura altrui aiuta e rafforza la riflessione sulla propria scrittura;
- laboratori di scrittura controllata e una sorta di CLIL per l'italiano, per es. coinvolgendo al primo anno tutti i docenti delle varie discipline attraverso lavori scritti periodici; ciò non solo consentirebbe un monitoraggio costante, con impegno ripartito tra più persone, ma coinvolgerebbe collegialmente tutti i docenti in attività che possano ottenere qualche risultato efficace; insomma un'educazione a pratiche di scrittura graduale ed eterogenee ma con immersione totale.

Note

1. G. Fiorentino, *Aspetti problematici del discorso accademico: un'analisi dei riassunti delle tesi di laurea*, in "Cuadernos de filología italiana", 22, 2015, pp. 263-84.

2. C. Lavinio, A. Sobrero (a cura di), *La lingua degli studenti universitari*, La Nuova Italia, Firenze 1991.

3. Fiorentino, *Aspetti problematici*, cit., p. 264.
4. Cfr. ivi, pp. 266-8 per una rassegna aggiornata al 2015.
5. Si vedano le riflessioni di E. Piemontese, nella premessa a E. Piemontese, P. Sposetti (a cura di), *La scrittura dalla scuola superiore all'università*, Carocci, Roma 2015, pp. 9-11.
6. Lo ricorda D. Corno, *Educare a scrivere, ieri e oggi. Persistenza dei modelli e variabilità dei requisiti nell'insegnare a scrivere*, in G. Basile, A. Guerrero, M. Voghera (a cura di), *ELICA Educazione linguistica e conoscenze per l'accesso*, Guerra, Perugia 2005, pp. 199-210, p. 199.
7. Rinvio almeno alle riflessioni di G. Antonelli, *L'e-italiano tra storia e leggende*, in S. Lubello (a cura di), *L'e-italiano. Scriventi e scritture nell'era digitale*, Cesati, Firenze 2016, pp. 11-28.
8. La denominazione di e-italiano si deve a Giuseppe Antonelli, *ibid.*
9. Ho usato questa definizione nel mio contributo *Lo scritto factotum dei nativi digitali (e non solo)*, in "Lingue e culture dei media", 1, 1, 2017, pp. 143-6.
10. Sic Giuliana Fiorentino, di cui si vedano in particolare: *Scrittura liquida e grammatica essenziale*, in U. Cardinale (a cura di), *A scuola d'italiano a 150 anni dall'Unità*, il Mulino, Bologna 2011, pp. 219-41; «*Ti auguro tanta fortuna, ma non dov'esse esser così...»: norma liquida tra Internet e scrittura accademica*, in S. Lubello (a cura di), *Lezioni d'italiano. Riflessioni sulla lingua del nuovo millennio*, il Mulino, Bologna 2014, pp. 179-202.
11. Luca Serianni, *Italiani scritti*, il Mulino, Bologna 2012³.
12. Cfr. M. Giuliano, *Tendenze linguistico-espressive nella scrittura argomentativa di studenti universitari (2007-2011)*, in "Italiano LinguaDue", 9, 1, 2017, pp. 244-56, p. 252.
13. C. Lavinio, *(In)competenze metalinguistiche di base in laureati in lettere*, in "Italiano LinguaDue", 2, 2011, pp. 259-91, p. 290.
14. La email è tratta da un *corpus* di uso personale (COLIT), raccolto a partire dall'a.a. 2015-16. Nella trascrizione dei testi si rispetta fedelmente l'originale, si sostituiscono con due asterischi i dati personali e si segnalano omissioni di testo con tre puntini racchiusi tra parentesi quadre.
15. Il testo, prodotto durante un'esercitazione del marzo 2017, è di una studentessa al primo anno del corso di laurea triennale in Lettere.
16. Sugli inserti di elementi di varietà alte, come l'italiano burocratico e giuridico, nelle email di studenti universitari cfr. S. Lubello, *La lingua del diritto e dell'amministrazione*, il Mulino, Bologna 2017, p. 91-3.
17. Corso di laurea magistrale in Filologia moderna.
18. S. Lubello, C. Nobili, *Coretto... ma non troppo: analisi della competenza valutativa di testi scritti in un esperimento trasversale in L1/LS*, in M. Palermo, E. Salvatore (a cura di), *Scrivere nella scuola oggi. Obiettivi, metodi, esperienze*, Cesati, Firenze 2019, pp. 265-73.
19. Corso di laurea magistrale in Filologia moderna, a.a. 2016-17.
20. In un corso di traduzione successivo a quello di grammatica italiana; il livello degli studenti era in media B1.
21. C. Nobili, *Valutazione di un aspetto della competenza metalinguistica: scrupolo definitorio di tecnicismi*, in R. Nikodinovska (a cura di), *Assessment in foreign language and literature teaching*, International Conference Proceedings (Skopje, September 2016 12th), Ss. Cyril and Methodius University, Blaže Koneski Faculty of Philology, Skopje 2017, pp. 441-62.
22. Ivi, p. 461. Le abbreviazioni rvpp e rvn nella citazione indicano rispettivamente: "ridefinizioni valutate parzialmente in positivo" e "ridefinizioni valutate in negativo".
23. S. Spina, *AIWL: una lista di frequenza dell'italiano accademico*, Conference: Statistical Analysis of Textual Data, Proceedings of the 10th Conference JADT 2010, pp. 1317-25.
24. Cfr. l'esperimento presentato in Lubello, Nobili, *Coretto...ma non troppo*, cit.