

L'Italiano accademico: solo una questione socio-linguistica?

Cristina Pierantozzi e Flora Sisti¹ – Università degli Studi di Urbino *Carlo Bo*

Data la ricchezza del repertorio linguistico italiano, in cui l'alternanza d'uso delle varietà linguistiche e dei dialetti delineano una comunità linguistica bilingue, lo studio dell'italiano accademico diventa cruciale per capire fino a che punto il grado di conoscenza raggiunto nello standard di una lingua sia riconducibile solo a fattori di tipo socio-linguistico oppure dipenda anche da fattori interni, vale a dire da ciò che Chomsky definisce competenza grammaticale.

Questa ricerca indaga il livello di padronanza dell'italiano accademico da parte degli studenti universitari del primo anno. In particolare, si metteranno in relazione i dati ottenuti dal test di Valutazione della Preparazione Iniziale (VPI) con quelli relativi a un test sui giudizi di grammaticalità somministrato alle matricole universitarie.

1. Il test VPI.

Il DM 270/2004 art. 6 ha reso obbligatoria la valutazione della preparazione iniziale delle matricole dei corsi universitari non a numero programmato, delegando agli Atenei il compito di definire le conoscenze richieste in entrata e le eventuali norme sanzionatorie e di recupero per gli studenti non idonei o inadempienti:

I regolamenti didattici di ateneo, ferme restando le attività di orientamento, [...] richiedono altresì il possesso o l'acquisizione di un'adeguata preparazione iniziale. A tal fine gli stessi regolamenti didattici definiscono le conoscenze richieste per l'accesso e ne determinano le modalità di verifica, anche a conclusione di attività formative propedeutiche, svolte eventualmente in collaborazione con istituti di istruzione secondaria superiore. Se la verifica non è positiva vengono indicati specifici obblighi formativi aggiuntivi da soddisfare nel primo anno di corso.

Ogni università, e in certi casi ogni dipartimento, ha sviluppato forme e modalità diverse di valutazione, concentrandosi maggiormente sulle conoscenze disciplinari o piuttosto sulle competenze relative all'utilizzo dell'italiano accademico. All'interno di questa cornice normativa, nel 2015 le Università di Genova, Parma e Urbino hanno costituito un gruppo di ricerca sull'acquisizione della lingua italiana come veicolo per l'apprendimento di conoscenze disciplinari non linguistiche (Mezzadri 2016), attraverso modalità didattiche varie (tradizionali, e-learning, blended, ecc.) (Sisti, Torrisi 2016, Torsani 2016).

Il progetto di ricerca ha avuto come primo obiettivo quello di creare uno strumento diagnostico in grado di far emergere le competenze comunicative degli studenti iscritti al primo anno dei tre macro-settori scientifico-disciplinari (umanistico, scientifico, GEPS) nell'ambito della lingua italiana per fini di studio. Tale tipo di scelta parte dal presupposto, ampiamente suffragato dalla letteratura del settore (Blue 1993, Dudley-Evans, St John 1998) che esiste un'indubbia sovrapposibilità tra le varie tipologie testuali che caratterizzano le diverse discipline accademiche. La lezione universitaria, un testo scritto in italiano formale corredato da apparati paratestuali (grafici, immagini, tabelle, schemi), la comunicazione accademica (e-mail, colloquio orale) sono solo alcuni esempi di testi trasversali alle diverse aree disciplinari. Parallelamente a questo esiste poi un set di competenze indispensabili per poter seguire con successo un percorso universitario: l'abilità di ascoltare e comprendere in modo veloce ed efficace una lezione frontale, la comprensione del paratesto, la gestione di testi scritti con le relative tecniche di lettura orientativa, intensiva o selettiva per la ricerca di informazioni specifiche; in chiave produttiva le tecniche per prendere appunti e rielaborarli in mappe concettuali, riassunti o schemi, la redazione di relazioni e saggi, la preparazione di una presentazione orale con supporto digitale o la gestione di

¹ I paragrafi 1, 2 sono stati scritti da Flora Sisti. I paragrafi 3, 3.1, 3.2 sono stati scritti da Cristina Pierantozzi. Sono stati scritti in comune l'introduzione e il paragrafo 4.

un'interrogazione. Si tratta di un bagaglio di tecniche e abilità legato allo studio universitario che hanno in comune un unico strumento di comunicazione: l'italiano formale accademico. Proprio la conoscenza di questo strumento vuole essere il terreno d'indagine del test di VPI preparato dal gruppo interuniversitario.

2. Struttura del test

La ricerca ha avuto inizio dall'individuazione dei tratti comuni dei test sull'italiano L2 per lo studio (Mezzadri 2010, 2012) e del test VPI (Mezzadri, Sisti 2018), attraverso una rilettura di alcuni descrittori del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue (Council of Europe 2001), che contengono elementi importanti per la definizione dei costrutti relativi alla competenza linguistica necessaria per lo studio. A titolo d'esempio, ecco un estratto dal descrittore "Leggere per informarsi e argomentare" del livello B2: "È in grado di comprendere relazioni, articoli e altre tipologie testuali disciplinari relativi a problemi del mondo contemporaneo e ad argomenti disciplinari che si collegano a conoscenze già acquisite, in cui gli autori esprimano prese di posizione e punti di vista particolari".

Il test VPI creato dal gruppo di ricerca riprende, dunque, tali riferimenti e li adatta alla verifica della preparazione iniziale con i seguenti obiettivi:

1. Valutare le competenze linguistiche e comunicative per lo studio disciplinare-accademico;
2. Raccogliere dati per progettare e realizzare azioni di recupero e, quindi, prevenire la dispersione degli studenti in difficoltà;
3. Dare il giusto rilievo alle abilità linguistiche nell'ambito della verifica della preparazione iniziale.

Il test è somministrato sia in presenza sia a distanza tramite la piattaforma didattica Moodle (Stanford 2009). In forma digitale è presente sulla piattaforma del Dipartimento di Lingue e Culture Moderne dell'università di Genova e sul sito CISDEL (Centro Integrato di Servizi Didattici ed E-learning) dell'università di Urbino, nella versione *mock test*, utilizzata per la preparazione alla verifica di tutto il contingente di studenti, e nella versione digitale, somministrata agli studenti dei corsi di laurea online dei tre atenei. La versione cartacea, cui si aggiungono svariati supporti online per la preparazione e il recupero, viene invece somministrata agli studenti iscritti a corsi con didattica in presenza dell'università di Parma (con correzione manuale) e dell'università di Urbino (con correzione automatizzata).²

Il test verifica tre abilità:

- a. La comprensione orale;
- b. La comprensione scritta;
- c. L'uso dell'italiano accademico (lessico, morfosintassi, connettivi, punteggiatura, registri della comunicazione accademica).

La comprensione orale è verificata attraverso l'ascolto ripetuto della registrazione di un estratto di conferenza o lezione accademica che tratta argomenti accessibili a studenti di tutti i corsi di laurea. Tre sono le attività legate alla comprensione di informazioni fattuali e inferenziali: quesiti per un ascolto di tipo globale, domande per un ascolto dettagliato e ricostruzione sintetica del testo tramite il completamento di una mappa concettuale.

La comprensione scritta è basata sulla lettura di due testi differenti: il primo è seguito da un'attività di comprensione globale (individuazione di titoli e sottotitoli) e una di comprensione analitica e più inferenziale (completamento di una mappa concettuale, esercizi di vero/falso e scelta multipla); il secondo testo è costituito da un *cloze*, nella versione standard ovvero con una parola mancante ogni sette circa e con i termini eliminati indicati in disordine in calce al testo stesso.

La seconda parte del testo usato per l'attività di *cloze* viene poi utilizzata per verificare la competenza semantico-lessicale che rientra nella terza sezione del test. L'uso della lingua è testato, infatti, tramite esercizi di completamento (item lessicali, morfosintassi verbale e connettivi),

² Le tre diverse versioni e i relativi necessari adattamenti sono oggetto dei seguenti articoli: Mezzadri, Sisti 2018; Torsani, Mezzadri, Sisti 2018.

individuazione di errori di punteggiatura e gestione dei registri adeguati ai vari contesti di comunicazione accademica (e-mail, colloquio orale ecc.).

Tutti i 120 quesiti sono di tipo oggettivo e l'intero test ha la durata di circa un'ora e mezzo.

3. Linee di ricerca

L'uso dell'italiano accademico richiede da parte del discente due tipologie di competenze o più in generale di abilità che s'intersecano inesorabilmente: la prima legata al codice lingua e la seconda legata alle abilità cognitive necessarie all'apprendimento e allo studio. Ci si chiede quindi fino a che punto le lacune registrate dal test VPI siano riconducibili all'una oppure all'altra tipologia di competenze. Al fine di rispondere a questa domanda il gruppo di ricerca urbinato ha lavorato su due fronti. Il primo, orientato verso il codice lingua, ha come principale obiettivo la verifica della percezione dell'errore da parte degli studenti non idonei.

Il secondo, orientato verso le abilità di studio e di apprendimento, ha, invece, come obiettivo quello di indagare l'impatto del fattore tempo sugli esiti del test.

3.1. Grammatica interna, interferenze e variazione

La prima linea di ricerca, sviluppata dall'unità urbinato, vuole verificare l'esistenza di una relazione tra gli esiti del Test VPI da un lato e la grammatica interna (Chomsky 1995) degli studenti dall'altro. Alla base di questa ipotesi di ricerca è la convinzione che buona parte della popolazione studentesca universitaria sia bilingue e pertanto la sua padronanza dell'italiano accademico possa essere condizionata dall'interferenza di un altro codice linguistico appreso in precedenza. Questa convinzione nasce sia dal netto aumento nella scuola di secondo grado e nell'università di studenti stranieri di prima e seconda generazione sia dalla peculiarità del panorama sociolinguistico italiano in cui quotidianamente si alternano dialetti e varietà diverse della lingua italiana (Berruto 1998).

Di fatto l'uso quotidiano di codici diversi delinea in Italia una società bilingue in cui i dialetti esercitano delle interferenze sulla lingua italiana, interferenze che interessano non solo l'italiano regionale ma anche l'italiano standard e (sub)standard.³ Ci si chiede pertanto se le difficoltà nelle abilità linguistiche di base e nelle competenze comunicative registrate dal Test VPI possano essere riconducibili a fenomeni tipici del bilinguismo come l'interferenza linguistica o l'incompleta acquisizione di una delle lingue apprese. Identificare la natura di queste difficoltà è fondamentale per poter mettere a punto strategie didattiche mirate al recupero delle competenze linguistiche. Inoltre, capire fino a che punto uno studente non-idoneo sia ostacolato dalle difficoltà nel codice-lingua oppure da inadeguate strategie di studio orienta le attività di recupero verso la lingua oppure verso lo sviluppo di modalità di apprendimento necessarie alla carriera universitaria.

Un primo passo è stato verificare la percezione da parte degli studenti dell'errore grammaticale attraverso un test di grammaticalità. I test di grammaticalità sono il principale strumento metodologico usato dalla linguistica formale per comprendere come funzionano le regole della grammatica di una lingua⁴. Negli studi sull'acquisizione bilingue, in particolare in quelli di stampo generativo, i test di grammaticalità sono ampiamente usati per definire l'interlingua dei parlanti. Applicare questa metodologia alle matricole universitarie ci permette pertanto di individuare eventuali interferenze di un altro codice (dialetti, varietà diafasiche dell'italiano o altre eventuali lingue materne) sulla lingua standard in atto nelle giovani generazioni. Non solo, i test di grammaticalità ci offrono l'opportunità di verificare se esiste una relazione tra la competenza grammaticale profonda e le abilità linguistiche di base testate dal test VPI, vale a dire: la lettura, l'ascolto e l'uso della lingua. Un'eventuale correlazione tra le diverse sezioni del test VPI e la percezione dell'errore fornirebbe, inoltre, un'ulteriore conferma della validità diagnostica del Test VPI messo a punto dal gruppo di ricerca interuniversitario.

Naturalmente nel perseguire questi due distinti obiettivi occorre scegliere attentamente le strutture grammaticali da testare. Ci si deve interrogare, dunque, su quali siano gli aspetti grammaticali, e

³ Per un approfondimento si vedano in particolare la serie di contributi raccolti in Cardinaletti, Munaro 2011.

⁴ Per una discussione più dettagliata si veda tra gli altri Schütze 1996.

relative strutture, che devono essere presi in considerazione e sui criteri da usare nella loro selezione.

Tre sono i criteri che possiamo utilizzare nel selezionare i domini grammaticali da sottoporre alle matricole universitarie. I primi due sono criteri di natura sociolinguistica, in quanto si basano sugli aspetti linguistici che definiscono i confini delle varietà della lingua italiana. Seguendo questi criteri il test di grammaticalità dovrà contenere sia le principali strutture linguistiche che distinguono l'italiano accademico (tra gli altri Ballarin 2017) dalle altre varietà, sia quei fenomeni sintattici e morfo-sintattici che definiscono i confini delle isoglosse all'interno del territorio nazionale (Manzini, Savoia 2005). Accanto ai dialetti vanno naturalmente testati anche i domini grammaticali di un'eventuale lingua di origine diversa dall'italiano parlata dalle matricole. Tuttavia, in entrambi i casi è necessario definire dettagliatamente il *background* sociolinguistico degli studenti. A tal fine sarà somministrato un questionario sociolinguistico alle future matricole. Il terzo criterio è, invece, di natura puramente diagnostica poiché mira a cercare una potenziale correlazione statistica sia con l'esito finale del Test VPI, sia con gli esiti delle singole sezioni che lo compongono. Sulla base di questo criterio vanno inseriti nel test di grammaticalità le stesse strutture inserite nell'esercizio di morfo-sintassi, vale a dire: a) il congiuntivo, b) il condizionale, c) il *ne* partitivo, d) il participio passato assoluto, e) la *consecutio temporum* e f) i connettivi.

Un primo test di grammaticalità costruito sulla base di quest'ultimo criterio ha dato degli esiti promettenti (Sisti, Pierantozzi 2019). Il test in questione è stato somministrato *on-line* sotto forma di esercitazione agli studenti non idonei (sotto la soglia di 70 quesiti corretti) durante il corso di recupero OFA (Obbligo Formativo Aggiuntivo) dell'università di Urbino nell'A.A. 2017-2018. In particolare, agli studenti è stato chiesto di giudicare 22 frasi (11 grammaticali e 11 agrammaticali), classificandole su una scala che va da 1 a 5, usando i seguenti criteri: 1) accettabile, 2) quasi accettabile, 3) degradata, 4) molto degradata, 5) inaccettabile.

In estrema sintesi, in attesa di una più approfondita analisi dei dati che troverà altra sede per la diffusione dei risultati, possiamo qui anticipare che gli esiti ottenuti dal test sono estremamente interessanti. Se gli studenti non hanno avuto alcuna esitazione a giudicare accettabili o quasi accettabili le frasi grammaticali, hanno invece mostrato di avere una bassa percezione dell'errore. La media dei punteggi delle frasi agrammaticali non supera il 4,5 ma si attesta intorno al 3,5. Non solo, la percezione dell'errore non è generalizzata, ovvero non interessa ugualmente tutte le strutture prese in considerazione, bensì è selettiva poiché interessa solo alcuni costrutti grammaticali e non altri.

3. 2. Il fattore tempo e la distribuzione degli errori di omissione

Gli esiti preliminari del test di grammaticalità ci suggeriscono che le lacune registrate nel test VPI sono legate al livello di competenza strettamente linguistica raggiunto nella varietà più alta da un punto di vista formale dell'italiano. Tuttavia, da soli non costituiscono una prova sufficiente per escludere che altri fattori di natura cognitiva siano alla base della mancata idoneità al test. Alcuni indizi utili per comprendere il ruolo svolto da questi ultimi possono essere ricercati: a) nella carriera scolastica precedente delle matricole coinvolte, come mostrato da Mezzadri e Aiello in questo volume, b) nella carriera universitaria e c) nell'analisi del fattore tempo.

Al fine di verificare il ruolo svolto da quest'ultimo l'unità urbinata ha condotto, sullo stesso campione preso in esame per il test di grammaticalità, un'attenta analisi della distribuzione degli errori di tipo omissivo nelle singole sezioni del test VPI. In particolare, sono state calcolate le percentuali di omissioni sia rispetto al totale degli item del test sia rispetto al totale degli item delle singole sezioni che lo compongono. L'ipotesi di fondo è che, per ragioni di natura cognitiva, gli studenti non idonei abbiano bisogno di una maggiore quantità di tempo per svolgere il test e che pertanto tendano a non rispondere ai quesiti. In breve, l'ipotesi di base è che gli studenti non idonei tendano a commettere un maggior numero di errori di natura omissiva.

L'analisi condotta sugli studenti idonei al test conferma questa ipotesi. Dai dati emerge chiaramente che gli idonei non hanno alcuna difficoltà nello svolgere il test nei tempi richiesti. Non solo

commettono un minor numero di omissioni, ma quest'ultime non aumentano nella parte finale del test. In particolare, nel gruppo degli studenti idonei solo il 4% degli errori registrati nell'ascolto sono di natura omissiva, mentre nella lettura lo sono il 10% degli errori, nel *cloze* il 14% e nell'uso della lingua il 13%. Nel gruppo degli studenti non idonei la distribuzione è completamente diversa. Nello specifico le percentuali di omissioni registrate si attestano intorno al 9% nella sezione dell'ascolto, al 33% in quella della lettura, al 41% nel *cloze* e al 55% nell'uso della lingua. Si assiste quindi a un netto aumento delle percentuali nella parte finale del test.

Questo dato potrebbe essere spiegato con la mancanza di tempo a disposizione. In altre parole: gli studenti non idonei avendo bisogno di più tempo sono costretti a tralasciare i quesiti della parte finale. Tuttavia, la sezione dell'uso della lingua non solo occupa la parte finale del test, ma comprende proprio quei quesiti che mirano a testare la competenza lessicale e morfo-sintattica. Pertanto, alla luce degli esiti del test di grammaticalità, non possiamo concludere che le omissioni siano causate solo dal fattore tempo in quanto non possiamo escludere che siano dovute in parte anche a una competenza grammaticale profonda debole.

4. Conclusioni e sviluppi futuri

L'analisi condotta dall'unità urbinata del gruppo di ricerca inter-ateneo sulla *performance* del test VPI ci porta alle seguenti conclusioni.

Da un lato dal campione analizzato dall'unità urbinata emerge che i non idonei al test VPI rivelano difficoltà nella percezione dell'errore nelle strutture morfosintattiche verificate dal test di grammaticalità; confermando quindi le capacità diagnostiche del test VPI e la necessità di un percorso di recupero focalizzato anche sul codice lingua. In futuro, a supporto di questi risultati, è fondamentale somministrare il test di grammaticalità anche agli studenti risultati idonei al test. Resta inoltre da verificare se i risultati di questo primo test di grammaticalità siano riconducibili all'interferenza di un altro codice. I prossimi passi comprenderanno quindi la somministrazione di un questionario socio-linguistico e la creazione di test di grammaticalità basati sui criteri di tipo sociolinguistico, discussi sopra.

Dall'altro le capacità diagnostiche del test VPI sul versante cognitivo potranno ricevere un'ulteriore conferma da un'attenta indagine longitudinale sul campione in esame relativa alla carriera accademica degli studenti in termini di regolarità e profitto.

Altrettanto importante sarà valutare il ruolo svolto dal fattore tempo. Come abbiamo visto il gruppo degli studenti non idonei non solo ha una bassa percezione dell'errore ma commette un maggior numero di errori di tipo omissivo, errori che aumentano nella parte finale del test VPI, vale a dire nella sezione dell'uso della lingua. Poiché questa sezione che chiude il test contiene la serie di quesiti relativi alla competenza grammaticale, sarà certamente utile in futuro invertire le sezioni del test, così da isolare la variabile tempo.

Bibliografia

- Ballarin E. 2017, *L'italiano accademico. Uno studio sulla glottodidattica dell'italiano lingua di studio all'università a studenti in mobilità internazionale*, Saarbrücken.
- Berruto G. 1998, *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*, Roma.
- Blue G. 1993, *Language, Learning and Success: Studying through English. Developments in ELT*, London.
- Cardinaletti A., Munaro N. 2011, *Italiano, italiano regionale, dialetti*, Milano.
- Chomsky N. 1995, *The Minimalist Program*, Cambridge, MA.
- Council of Europe 2001, *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*, Cambridge.
- Dudley-Evans T., St John M. 1998, *Developments in English for Specific Purposes*, Cambridge.
- Manzini R., Savoia L. 2005, *I dialetti italiani e romanci. Morfosintassi generativa*, Alessandria.

- Mezzadri M. 2010, *Italiano L2 e integrazione scolastica: una ricerca sulle competenze linguistiche degli studenti stranieri a Parma e Reggio Emilia*, in M. Mezzadri (ed), *Le lingue dell'educazione in un mondo senza frontiere*, Perugia, pp. 37-50.
- Mezzadri M. 2011, *Studiare in italiano. Certificare l'italiano L2 per fini di studio*, Milano.
- Mezzadri M. 2012, *Sviluppare, valutare e certificare l'italiano per lo studio*. "Rassegna Italiana di Linguistica Applicata (R.I.L.A.)", 44, pp. 151-163.
- Mezzadri M. 2016, *Studiare in italiano all'università*, Torino.
- Mezzadri M. 2017, *Testing academic language proficiency*, Newcastle upon Tyne.
- Mezzadri M., Sisti F. 2018, *Validity and reliability of a test used to assess university students'academic language proficiency*, "Educazione Linguistica Language Education (EL.LE)", 7(3), pp. 473-491.
- Mezzadri M., Sisti F. 2018, *VPI online: un approccio glottodidattico alla verifica della preparazione iniziale all'università*, in E. Ballarin, A. Bier, M. C. Coonan (eds.), *La didattica delle lingue nel nuovo millennio. Le sfide dell'internazionalizzazione*, Venezia, pp. 381-394.
- Schütze C.T. 1996, *The empirical base of linguistics: Grammaticality judgments and linguistic methodology*, Chicago.
- Sisti F., Torrisi G. 2016, *Il puzzle dell'innovazione didattica all'Università di Urbino: l'esperienza del CISDEL (Centro Integrato Servizi Didattici ed E-learning)*, "Scuola Democratica", 3/2016, pp. 625-644.
- Sisti F., Pierantozzi C. 2019, *L'Italiano accademico: solo una questione socio-linguistica?*, Intervento tenuto al convegno "Canadian Association Italian Studies (CAIS)", Orvieto.
- Stanford J. 2009, *Moodle 1.9 for second language teaching*, Birmingham.
- Torsani S. 2016, *CALL Teacher Education*, Rotterdam/Philadelphia.
- Torsani, S., Mezzadri M., Sisti F. 2018, *Valutazione e recupero della preparazione iniziale di studenti universitari attraverso test e MOOC*, in L. I. McLoughlin, A. Villarini (eds.) *E-Learning, MOOC e Lingue Straniere: Studi, Ricerche e Sperimentazioni /E-Learning, MOOCs and Foreign Languages: Research, Studies and Experiences*, Napoli, pp.143-152