

La didattica delle lingue nel nuovo millennio

Le sfide dell'internazionalizzazione

a cura di Carmel Mary Coonan, Ada Bier ed Elena Ballarin

Mitigazione, italiano LS e scrittura accademica

Un nuovo strumento per la ricerca e la didattica

Carlo Giordano

(Università Cattolica del Sacro Cuore di Gesù, Italia;

Universiteit Utrecht, Netherlands)

Abstract In order to be able to properly accommodate the increasing number of foreign students attending Italian universities, to make the Italian university system more attractive and finally to provide more accurate and refined tools, we would need to take actions whose final objective is to improve the quality of the reception and the education offer. The goal of the present study is to present a tool, a test to detect the use of mitigation strategies by university students of Italian as a FL/SL, that goes on this direction and that can be used in research and experiments in the domains of linguistics, teaching techniques and intercultural communication. A pilot study of this test is currently being carried out at the University of Utrecht, the University of Amsterdam and the University of Leiden. In what follow I will present both the reasons and the choices of the design and some preliminary results.

Sommario 1 Introduzione. – 2 La mitigazione e la scrittura accademica. – 2.1 La tradizione di studi sulla mitigazione. – 2.2 Scrittura accademica, mitigazione e italiano L2. – 3 Il test. – 3.1 Caratteristiche del test. – 3.2 I *task*. – 3.3 La somministrazione. – 4 Conclusioni.

Keywords Pragmatic competence. Mitigation. Italian as FL/SL. Academic writing. Intercultural communication.

1 Introduzione

In rapporto alle sfide che l'internazionalizzazione degli studi ci offre, sappiamo che nel mondo ci sono oltre 200.000 studenti universitari d'italiano,¹ alcuni dei quali, tra l'altro, decidono di compiere parte dei propri studi proprio nel nostro paese e di unirsi quindi al crescente numero di studenti stranieri già presenti negli atenei italiani. Profili differenti per motivazioni, esigenze e bisogni (Fragai, Fratter, Jafrancesco 2017), ma che ci richiamano comunque alla necessità di interventi urgenti volti, da un lato, al miglioramento dell'offerta formativo-linguistica, e, dall'altro, ad aumentare l'attrattività

1 Per una panoramica più dettagliata si veda MIUR 2016.

dell'università italiana. Tali interventi devono essere pensati per permettere loro di svolgere con successo i propri studi in Italia e, in un'ottica più generale, di acquisire quelle competenze linguistiche che consentano loro di fare della lingua italiana una lingua utile per il loro futuro professionale e di muoversi a proprio agio all'interno di diversi contesti accademici.

Tra le diverse competenze accademiche che questo tipo di apprendente deve acquisire possiamo ricordare quella testuale e quella pragmatica, competenze che sottintendono un'ampia gamma di abilità, tra cui quella di pianificare testi coerenti e strutturati (Desideri, Tessuto 2011). Per padroneggiare tale abilità essenziale è l'uso di strategie *metadiscursive*; tra queste una delle più diffuse nella scrittura accademica è la mitigazione, fenomeno già oggetto di numerosi studi fin dagli anni '70 (per un quadro più completo sul tema si veda Kaltenböck 2010), ma ancora non molto considerato per quanto riguarda l'italiano L2/LS.

Tale strategia, qui presa in esame in un'ottica pragmatica che integri studi e prospettive diverse col fine di darne un quadro quanto più completo,

is the expression of tentativeness and possibility and it is central to academic writing where the need to present unproven propositions with caution and precision is essential. (Hyland 1996, 1)

Da queste parole si evince quanto una migliore comprensione del loro funzionamento (come anche di altri fenomeni pragmatici, spesso trascurati) permetta di assistere in maniera più precisa ed efficace gli studenti di italiano L2/LS e offrire loro strumenti adeguati per lo sviluppo della lingua italiana non solo come lingua di comunicazione basica ma anche come lingua per lo studio.

Dell'italiano come lingua per lo studio se ne parla con convinzione da circa un decennio (Mezzadri 2011), riconoscendo che l'apprendimento dell'italiano oltre i livelli iniziali e oltre la lingua della comunicazione quotidiana rappresenta uno degli obiettivi prioritari della formazione di studenti stranieri, sia in ambito LS che L2; negli ultimi anni sono state messe in atto diverse iniziative, sia a livello di ricerca che a livello di didattica per colmare il *gap* che separa il nostro da altri paesi con una tradizione di insegnamento di LS più lunga, ma resta ancora molto da fare, a cominciare da una descrizione più precisa della lingua italiana in contesti educativi, dei generi testuali di maggior interesse e frequenza e di quegli elementi, linguistici e microtestuali, che maggiormente caratterizzano testi scientifico-accademici (come appunto la dimensione della modulazione, i segnali discorsivi, il lessico della scienza, l'uso della deissi ecc.).

Lo strumento qui presentato nasce all'interno di un più ampio progetto di ricerca sul fenomeno della mitigazione, e si pone come obiettivo quello di verificare l'uso e le realizzazioni linguistiche di strategie di mitigazione da parte di studenti stranieri, nello specifico olandesi, e verificare even-

tuali problematiche a livello di comprensione e produzione e di suggerire alcune primissime indicazioni che possano risultare utili a docenti e studenti universitari di italiano LS/L2. La sperimentazione, tuttora in corso, si augura di rispondere alle seguenti domande:

- In quale misura e in che modo gli studenti olandesi di italiano LS ricorrono a strategie di mitigazione in situazioni potenzialmente a rischio di *face-threatening*?
- Ci sono differenze tra loro e i madrelingua? E a cosa potrebbero essere dovute tali differenze?
- Quanto incidono l'influenza della L1 (o di altre LS) e livello di competenza linguistica in L2?

Gli sforzi qui presentati si inseriscono quindi nella recente tradizione di studi, esperienze e pratiche inerenti l'italiano come lingua dello studio (per l'ambito L2 vedi Mezzadri 2008, per ambito LS vedi MIUR 2016) che mira a colmare quelle lacune dell'offerta per l'apprendimento della lingua italiana connesse da un lato all'integrazione degli studenti L2 e da un lato alla promozione della lingua italiana in ambito LS.

Tutto ciò nella speranza che tali sforzi si traducano infine in sistema, migliorando la qualità dell'offerta sia in termini di accoglienza che di didattica (Ballarin, Begotti, Toscano 2010, 9).

2 La mitigazione e la scrittura accademica

A partire dagli anni '80, contemporaneamente alle riflessioni sorte in seno alla *genre analysis* (Swales 1990) e agli studi sui linguaggi specialistici, il fenomeno della mitigazione viene preso in esame all'interno della scrittura scientifica e accademica (Adam Smith 1984; Holmes 1988; Hyland 1994). Vengono quindi messe in luce funzioni e forme di una strategia retorica che già nel '600, all'epoca della nascita delle prime riviste scientifiche (*Journal des sçavans*, *Journal of scientific transactions* ed altre ancora), aveva attirato l'attenzione degli uomini di scienza (Shapin 1984; Kronick 1991; Atkinson 1999). Ma prima di parlare più approfonditamente della mitigazione in ambito scientifico-accademico occorre dare una definizione del fenomeno e offrire una panoramica sugli studi che negli ultimi quarant'anni hanno contribuito a una sua miglior comprensione.

2.1 La tradizione di studi sulla mitigazione

Caffi definisce la mitigazione con le seguenti parole:²

a cover-term for a set of strategies, rooted in a metapragmatic awareness, by which people try to make their saying-doing more effective. (1999, 881)

Negli ultimi decenni diversi sono stati i tentativi di definizione, classificazione e descrizione di queste strategie retorico-pragmatiche, ognuno a suo modo giustificato, e al giorno d'oggi possiamo affermare che esiste un

general agreement that hedging is a rhetorical strategy by which a speaker, using a linguistic device, can signal a lack of commitment to either the full semantic membership of an expression (propositional hedging) or the full commitment to the force of the speech act being conveyed (speech act hedging). (Fraser 2010, 22)

Di mitigazione, però, si parla fin dall'antichità, ovviamente nell'ambito della retorica classica. L'autore del *Rhetorica ad Herennium* la chiama *deminutio* e la definisce nel seguente modo:

Deminutio est cum aliquid inesse in nobis aut in iis quos defendimus aut natura aut fortuna aut industria dicemus egregium, quod, ne qua significetur adrogans ostentatio, deminuitur et adtenuatur oratione. (cap. 4, § XXXVIII)

Nel XVII secolo Robert Boyle cerca di rispondere alla necessità di una nuova lingua che riuscisse a rispondere alle esigenze di chiarezza, economicità e concisione che il nuovo metodo sperimentale richiedeva (Gotti 1996). In *A Proemial Essay* e *Sceptical Chemist*, entrambi del 1661, fa riferimento alla necessità di utilizzare uno stile 'civile', invitando i suoi colleghi alla cortesia nelle discussioni, nel criticare gli altri, nell'affermare le proprie posizioni, nell'accettarne altre, atti comunicativi questi che richiedono un sapiente uso della mitigazione, richiamando quindi alla prudenza e suggerendo implicitamente a considerare gli effetti perlocutivi delle proprie parole.

Tornando ai giorni nostri, i primi tentativi di analisi di queste espressioni sono da ricondurre a Lakoff (1973), che, muovendo dalla *fuzzy set theory* (Zadeh 1965), studia alcune espressioni (in inglese), come *sort of*, *like*, *kind*, *strictly speaking*, *really* e altre ancora, espressioni *whose job is to make*

2 Nella tradizione di studi sul tema mitigazione e *hedging* (e mitigatore e *hedge*) sono spesso usati come sinonimi. Nel presente contributo si intende invece *hedge* come una tipologia specifica di mitigatore, sulla base della classificazione di Caffi (1999, 2007).

things fuzzier or less fuzzy (Lakoff 1973, 471), e che lui chiama *hedges*. L'interesse di Lakoff si rivolge quindi alle loro proprietà logiche, per la loro capacità di modificare i limiti categoriali di un concetto ossia l'appartenenza di classe a determinate categorie semantiche. Alcune di queste, come per esempio quella degli animali, sembrano possedere una sorta di continuum di gradi di classificazione e alcuni membri di una categoria sembrano occupare una posizione più centrale di altri. Le riflessioni di Lakoff saranno negli anni seguenti superate grazie ai contributi offerti dalla pragmatica e in particolar modo dalla *speech act theory* e dalla *politeness theory*, tuttavia rimangono comunque ancora adesso un punto di partenza per numerose ricerche. Per esempio recentemente, Walaszewska (2014) ha ripreso l'analisi di Lakoff, e le espressioni da lui studiate, analizzandole alla luce della *Relevance Theory* (Sperber, Wilson 1986).³ Secondo la studiosa polacca infatti,

expressions traditionally known as hedges can be re-analysed as signalling the need for adjusting lexically encoded concepts.⁴ (Walaszewska 2014, 241)

Il passaggio dalla prospettiva semantica a quella pragmatica viene comunque anticipato dallo stesso Lakoff, per il quale l'interpretazione delle *hedges* è dipendente dal contesto e che spesso queste interagiscono con verbi performativi come *dire* e con le condizioni di felicità di un enunciato (1973, 490), ma è con Fraser (1975) prima e Brown e Levinson (1978) poi che si assiste a una compiuta svolta pragmatica.

Fraser (1975) intende infatti le *hedge* come mezzi a disposizione del parlante per modificare la forza di uno atto linguistico e sviluppa quindi il concetto di *hedged performative*, secondo il quale i verbi performativi possono essere mitigati attraverso l'uso di verbi modali.

Brown e Levinson (1978) dimostrano che i mitigatori non operano solo sul contenuto proposizionale ma anche sulla forza illocutiva e il livello di coinvolgimento del parlante. Per loro quindi queste espressioni indicano innanzitutto che il parlante non sta aderendo, o sta violando, una delle massime di Grice, operano quindi sia sulla forza illocutiva che sulle condizioni di felicità dell'enunciato. In Brown e Levinson e nella loro lettura delle *hedges* emerge però una prospettiva in qualche modo limitante, intendendo queste espressioni principalmente come mezzi di *negative politeness* e solo marginalmente come marcatori di *positive politeness* (Brown, Levinson 1987, 116).

³ Per interessanti approfondimenti sulla mitigazione nella prospettiva della *Relevance Theory* si veda Itani 1995; Franken 1997; Andersen 2001; Miskovic-Lukovic 2009.

⁴ Per *lexically encoded concepts* si intendono «relatively stable and distinct structures in the mind» (Sperber, Wilson 1986, 184).

Il primo tentativo sistematico di classificazione lo dobbiamo a Prince (Prince, Frader, Bosk 1982, 85), che riflette chiaramente il cambio dalla prospettiva semantica a quella pragmatica. Prince distingue tra due tipi di *fuzziness*:

- *fuzziness* verso il contenuto proposizionale;
- *fuzziness* verso la relazione tra contenuto proposizionale e parlante.

Della prima categoria fanno parte i cosiddetti *approximators* (*rounders* e *adaptors*), mentre nella seconda parliamo di *shields*, divisibili in *plausibility shields*, che esprimono dubbi, riserve, e *attribution shields*, che si riferiscono quindi alla fiducia, più o meno espressa, nei confronti di qualcun altro diverso dal parlante.

Negli anni '90, grazie a studiosi come Caffi e Hyland, tra gli altri, si inizia a prestare maggiore attenzione alla dimensione interazionale della comunicazione e alla figura del destinatario. Caffi (1999, 2007), nello studio dell'interazione tra dottore e paziente in contesti terapeutici, presenta uno dei tentativi di classificazione delle strategie di mitigazione più completi ed esaurienti. Tale sistema, influenzato da Prince, Frader e Bosk (1982) e debitore di una lunga tradizione di studi sulla soggettività del parlante (Piaget, Bühler, Benveniste), è costruito in base agli ambiti d'azione dei mitigatori, ossia su quali parti del discorso esercitano la propria funzione mitigante: contenuto proposizionale, atto illocutivo e origine deittica. Da ciò ne derivano tre tipologie di mitigatori: *bushes*, *hedges* e *shields*.

Hyland, uno dei primi a occuparsi dell'uso della mitigazione nella prosa scientifica, pone l'accento non soltanto sulla dimensione epistemica del discorso ma anche su quella deontica, individuando due funzioni generali delle strategie di mitigazione in relazione al contesto accademico (1996, 432-4): da un lato permettono agli studiosi di presentare le proprie affermazioni con accuratezza e cautela, dall'altro facilitano l'accettazione di queste affermazioni da parte del lettore. Da ciò deriva quindi un'importante distinzione basata sulle figure del mittente e del destinatario, facendo riferimento a *content-oriented hedges* e a *reader-oriented hedges*.

Oltre ad Hyland, il fenomeno della mitigazione ha attratto l'attenzione di numerosi studiosi nel campo dell'*academic discourse* ed il suo fondamentale ruolo nella scrittura accademica è ormai ampiamente riconosciuto (Myers 1989; Salager-Meyer 1997; Hyland, Tse 2004). La relazione tra mitigazione e scrittura accademica sarà oggetto del prossimo paragrafo, per quanto riguarda invece una visione sintetica dei principali approcci nello studio della mitigazione rimando alla tabella 1.

2.2 Scrittura accademica, mitigazione e italiano L2

Affinché uno studente possa muoversi a proprio agio nel contesto accademico, sia in ambito LS che L2, deve acquisire nel corso degli studi una serie di competenze. Ai fini della presente ricerca, possiamo citare quella testuale e quella pragmatica.⁵ L'acquisizione di queste competenze gli permette di sviluppare specifiche abilità che determineranno il successo del suo percorso educativo. Tra queste abilità possiamo ricordare quella di scrittura accademica,⁶ che a sua volta presuppone determinate capacità quali, tra le tante, quelle di leggere in maniera critica, consultare fonti di informazioni, selezionare e appuntare concetti utili o rilevanti per lo scopo, pianificare e produrre testi coerenti e strutturati, programmare il lavoro, monitorare esecuzioni e procedure (Mazzotta 2011).

Come visto nell'introduzione e nel paragrafo precedente, nella scrittura accademico-scientifica il sapiente ricorso a strategie di mitigazione si rivela essenziale all'autore per ottenere il consenso del lettore e stabilire il proprio spazio all'interno della *discourse community* cui desidera appartenere, svolgendo determinate funzioni, come per esempio anticipare eventuali critiche/obiezioni/punti deboli, segnalare *lack of commitment* e deresponsabilizzazione verso ciò che si sta dicendo, presentare le proprie affermazioni più come opinioni da verificare che come fatti e, ancora, evitare di entrare in conflitto con chi si occupa di una stessa tematica ma da punti di vista diversi.

A partire da queste considerazioni si evidenzia chiaramente l'esigenza di una maggiore attenzione nei confronti di queste strategie retorico-pragmatiche nella progettazione di curricula linguistici per studenti universitari di italiano (sia LS che L2), nell'ottica di una educazione alla testualità (Fragai, Fratter, Jafrancesco 2017, 128).

Se consideriamo la tradizione internazionale in merito, notiamo un crescente numero di studi che analizzano la mitigazione in relazione al contesto e alla scrittura accademica, talvolta dalla prospettiva dell'insegnamento delle lingue straniere, e spesso in un'ottica contrastiva che prende solitamente come punto di riferimento l'inglese (Hyland 1996, 1998; Salager-Meyer, Alcaraz Ariza 2004; Nguyen 2008, Hu, Cao 2011; Behnam, Naeimi, Darvishzade 2012; Itakura 2013). In ambito italiano possiamo citare Caffi (1991) e Carli (1999), che hanno analizzato la presenza di mitigatori rispettivamente nelle introduzioni delle tesi di laurea degli

5 Per quanto concerne il concetto di competenza linguistica, pragmatica e testuale ci si rifà qui allo schema proposto da Bachman (1990).

6 Per una definizione di scrittura accademica si veda Scarcella (2003, 7), che la definisce come una serie di competenze dinamiche e interrelazionate, in cui le conoscenze contenutistiche e linguistiche non sono scindibili dalle capacità cognitive e metacognitive di ragionamento critico e pianificazione.

studenti italiani e nelle lezioni universitarie. Ma restano ancora molti vuoti da colmare, in relazione da un lato ai generi testuali tipici dell'accademia e dall'altro all'insegnamento/apprendimento dell'italiano come LS/L2, al fine di proporre una didattica della lingua italiana per studenti universitari che possa incontrare le aspettative e le esigenze di questa tipologia di target e facilitare e promuovere l'accesso all'università italiana da parte di studenti stranieri.

Da un punto di vista formale possiamo riportare alcune realizzazioni linguistiche con funzione mitigante particolarmente ricorrenti nella scrittura accademica italiana, quali per esempio:⁷

- Verbi epistemici/parentetici di atteggiamento proposizionale (*suggere, risultare, sembrare, parere ecc.*);
- Formule impersonali/passivanti/deagentivanti (*si è ipotizzato, possiamo, la documentazione superstite induce ecc.*);
- Fenomeni generali di modalizzazione (avverbi e sintagmi avverbiali con funzione modale, uso epistemico del condizionale e dell'indicativo imperfetto, verbi modali);
- *Hedges* (*una sorta di, una specie, un qualche ecc.*);
- Commenti metatestuali e formule limitative (le cosiddette *strategic hedges*, Hyland 1996);
- Uso della litote (*non di rado, non è inverosimile che, non poche ecc.*);
- Espressioni cripto-performative (*va altresì detto, i dati andrebbero verificati ulteriormente, dovrebbero tenerne conto tutti coloro che intendano, si consideri, si veda ecc.*)

3 Il test

Nei paragrafi seguenti si descriveranno le caratteristiche del test e le modalità di somministrazione. Si tiene a ricordare che tale test è e deve essere soggetto a continui raffinamenti e che non si pretende in alcun modo di considerarlo come uno strumento definitivo, anzi, ci si augura che possa suscitare l'interesse di altri studiosi in grado di adattarlo a diversi contesti e diversi scopi.

7 L'elenco qui presentato si basa sull'analisi di un corpus di 25 articoli scientifici, pubblicati su riviste di fascia A, area 10/11, nucleo centrale della tesi di dottorato del sottoscritto, dedicata appunto alla mitigazione in ambito accademico e all'insegnamento dell'italiano come LS/L2, consultabile e scaricabile al seguente indirizzo: <https://tesionline.unicatt.it/handle/10280/40179> (2018-04-10).

3.1 Caratteristiche del test

Grazie alla collaborazione con i docenti Luisa Meroni e Manuela Pinto dell'Università di Utrecht (UU), e al prezioso aiuto di Gabriele Pallotti, dell'Università di Modena e Reggio Emilia, e Ineke Vedder, dell'Università di Amsterdam (UvA), è stato sviluppato un test che mira a individuare se e quali strategie di mitigazione e realizzazioni linguistiche vengano utilizzate da studenti universitari olandesi di livello B2/C1, in situazioni comunicative possibilmente tipiche del contesto accademico. Tale test (cf. Appendice), ancora in corso di somministrazione e analisi dei risultati, prevede il coinvolgimento di 25/30 studenti delle università di Amsterdam e Leiden, grazie al supporto dei docenti Enrico Odelli e Claudio De Felice, dell'Università di Leiden, Monica Jansen, Maria Bonaria Urban e Ineke Vedder (UvA), oltre a quelli dell'UU già menzionati.

Questo strumento originale, almeno in relazione alla ricerca sulla lingua italiana come lingua per lo studio, prende spunto da alcune sperimentazioni realizzate recentemente (Nguyen 2008; Czerwionka 2012; Bella 2012) e riadattate alle specifiche circostanze in cui ci si è trovati ad operare. Il test si propone di rispondere ad alcune domande di ricerca, quali:

- In quale misura e in che modo gli studenti olandesi di italiano LS ricorrono a strategie di mitigazione in situazioni potenzialmente a rischio di *face-threatening*?
- Ci sono differenze tra loro e i madrelingua? E a cosa potrebbero essere dovute tali differenze?
- Quanto incidono l'influenza della L1 (o di altre LS) e il livello di competenza linguistica in L2?
- In quale momento inizia ad emergere una certa sensibilità di genere in L2?

Il test è stato progettato in due versioni: una prima versione, composta da tre *task* differenti, da realizzare in presenza all'interno di corsi disciplinari o laboratori/seminari di scrittura accademica, e una seconda versione, composta di due *task*, per poter essere somministrato online e raggiungere in questo modo un maggior numero di studenti.

Prima di vedere in dettaglio questi *task*, ci si soffermerà brevemente su alcune caratteristiche generali del test, che sono:

- Multitask
- Modularità
- Integrabilità in corsi
- Graduale esplicitezza

Innanzitutto, visto che tale fenomeno linguistico-pragmatico risulta per così dire sfuggente, manifestandosi in forme e ordini di grandezza diversi e dipendendo spesso da variabili individuali (cultura di provenienza, stile personale, personalità) si è deciso di creare diversi *task*, utilizzando una metafora, diverse reti da pesca con diverse maglie, in modo tale da cattu-

rare diverse tipologie di fenomeni. Inoltre, il ricorso a diverse tipologie si è reso necessario dalla considerazione prodottasi in fase di analisi delle scritture che le problematiche relative all'uso di mitigatori emergono più per l'assenza di questi che per realizzazioni linguistiche errate o approssimative.

Questi diversi *task* sono modulabili, nel senso che, essendo indipendenti l'uno dall'altro, possono essere utilizzati ciascuno singolarmente a seconda delle esigenze di chi desidera testarli.

Inoltre, questo test fa parte di un progetto di ricerca più ampio, come già detto, ed è stato pensato per essere accompagnato da un'analisi delle scritture degli studenti coinvolti. Non solo, in particolare il primo *task*, può essere facilmente integrato in corsi in cui siano previsti momenti di scrittura e *peer-feedback* e addirittura fungere da input per una lezione su scrittura accademica, stile e strategie di mitigazione.

Infine, questi tre *task* presi insieme manifestano una graduale esplicitezza: se il primo *task* è decisamente il più autentico e può essere percepito come un vero e proprio esercizio di *peer-feedback* da parte dello studente, il secondo e il terzo *task* invece richiedono una maggior capacità di riflessione su ciò che si cerca di elicitare e una maggior capacità di meta-analisi, con una (si spera) probabile graduale presa di coscienza del *topic* che si vuole investigare. Tutto ciò in accordo con le teorie del *noticing* e dell'*understanding* (Schmidt 1990; Bialystock 1993), che prevedono che un fenomeno pragmatico, come quello della mitigazione qui in esame, affinché se ne produca un'acquisizione stabile e duratura, debba prima essere notato e successivamente compreso.

3.2 I *task*

Il primo e il secondo *task* sono per certi versi simili, si richiede insomma agli studenti di compiere una performance linguistica in una determinata situazione. Nello specifico, si chiede loro di formulare un giudizio critico sullo scritto prodotto da un compagno. Per evitare che il compito diventi troppo complesso, si fornisce agli studenti una griglia di criteri e possibili problematiche per affrontare il testo. Il *task A*, un classico *Conversation Elicitation Task*, dovrebbe stimolare dialoghi autentici ed essere svolto all'interno di un corso disciplinare in cui è prevista la stesura di testi scritti (report, recensioni, riassunti, brevi ricerche, parti di tesi(ne)), pratica molto diffusa nelle università straniere, decisamente meno nell'università italiana. Un'alternativa consigliabile è quella di registrare gli studenti durante una delle frequenti presentazioni orali di brevi ricerche legate al corso disciplinare in cui si svolgerebbe la sperimentazione: in particolare, alla fine della presentazione occorrerebbe rivolgere loro domande inerenti la metodologia di ricerca, eventuali punti deboli del lavoro svolto, possi-

bili interpretazioni alternative dei dati raccolti, con lo scopo di stimolare risposte che richiedano determinati atti linguistici (ammettere mancanze, accogliere critiche, difendere le proprie posizioni, riformulazione di quanto detto, presa di coscienza di possibili soluzioni alternative, etc.) che necessitano un sapiente uso di mitigatori.

Il *task B* è invece un questionario, quindi, se da un lato si può obiettare che produca risultati non autentici, dall'altro ha due pregi: innanzitutto, è possibile somministrarlo ad un numero molto più grande di studenti rispetto al primo, attraverso piattaforme digitali, servizio email, siti appositi (*Google Survey, Thesis Tool* ecc.). In secondo luogo, accoppiato al *task A*, permette agli studenti di iniziare a riflettere sulle parole ed espressioni utilizzate e dare inizio alla fase di metariflessione che trova nel *task C* una maggior esplicitzza.

Il *task C*, composto da un esercizio di *translation* e *back-translation* e da una fase di riflessione meta-linguistica, mira a verificare se gli studenti notano specifiche strategie di mitigazione e se esse risultano in qualche modo significative in fase di comprensione di un enunciato.

Ideale sarebbe accompagnare il test a un'analisi di testi scritti dagli studenti a cui viene somministrato. Ai fini del dottorato che il sottoscritto sta portando a termine, sono state infatti analizzate le tesi di laurea magistrale dei sei studenti dell'UU che partecipano al progetto e, in relazione all'uso di strategie mitigatorie, sono emersi alcuni aspetti sia negativi che positivi. Tra i primi possiamo riportare: bassa frequenza, realizzazioni linguistiche frutto di *transfer* negativo dalla L1, eccesso di esplicitzza e prolissità, difficoltà a veicolare la forza illocutiva. Tra i secondi: uso dell'impersonale, estemporanee realizzazioni linguistiche pragmaticamente efficaci e appropriate (*si presume che...*), semi-consapevolezza della necessità di modulare le proprie affermazioni.

Questa fase sperimentale del test servirà quindi anche a capire se vi è corrispondenza tra i risultati ottenibili attraverso l'analisi delle scritture e quelli ottenibili attraverso il test.

3.3 La somministrazione

Affinché il campione di studenti selezionato risulti il più omogeneo possibile si è deciso di selezionare studenti di italiano di livello B2/C1, frequentanti almeno il terzo anno di *Bachelor* (quindi già impegnati nella stesura della tesi) o già iscritti al *Master*.⁸ La realtà olandese non consente grandi numeri, ma un campione di 25/30 studenti circa dovrebbe comunque po-

8 In Olanda il *Bachelor* corrisponde alla nostra laurea triennale, mentre il *Master* alla laurea biennale o specialistica.

ter offrire un quadro abbastanza affidabile (Podesva, Sharma 2013, 84), in particolare se consideriamo questa fase come una fase iniziale per una sperimentazione di più ampio respiro.⁹

Sempre ai fini di una maggior obiettività è prevista la somministrazione di un breve test per valutare la competenza linguistica al momento della somministrazione, costituito da un *cloze*; inoltre sono stati formati due gruppi di controllo, uno composto da 5 studenti italiani e uno da 5 studenti olandesi che devono svolgere il test nella propria lingua madre, per poter avere un punto di riferimento al momento dell'analisi di quanto prodotto dagli studenti olandesi in lingua italiana.

Dopo una serie di riflessioni con i colleghi summenzionati, si è deciso di somministrare agli studenti che hanno aderito al progetto la versione del test senza il *task A*, dal momento che non sarebbe stato possibile, per questioni organizzative e logistiche, sottoporli ai tre *task* pensati originariamente; alcuni di questi studenti si trovano all'estero per soggiorni di studio, mentre gli altri non necessariamente frequentano tutti gli stessi corsi. Inoltre, obbligarli a presentarsi un dato giorno a una data ora per essere sottoposti a un test che nulla ha a che fare con la loro carriera universitaria, su pressione di un esterno (il sottoscritto), avrebbe potuto inficiare la buona riuscita della sperimentazione sottoponendo gli studenti a un ulteriore carico lavorativo oltre ai loro normali impegni universitari già di per sé pressanti.

Inoltre, alla fine del test, viene richiesto allo studente di fornire i seguenti dati: lingue conosciute e livello, lingue utilizzate per lo studio (ossia in quali lingue sono scritti i materiali di studio), soggiorni all'estero e durata.

Questo per poter verificare eventuali interferenze, oltreché della L1, di altre LS. Riflessioni di questo tipo, unitamente alla compilazione del test anche nella propria lingua (e volendo anche in altre LS conosciute) e alcuni debiti aggiustamenti, fungerebbero inoltre da spunto per analizzare l'uso dei mitigatori alla luce delle più recenti teorie della pragmatica interculturale e dell'interlingua (Kecskes 2014; Ifantidou 2014) e cercare risposte ad ulteriori domande come:

- Come cambia il comportamento linguistico in base al contesto in cui ci si trova ad operare?
- È possibile fare una correlazione tra livello di lingua e acquisizione della competenza pragmatica?
- Una consapevolezza metapragmatica della propria lingua può essere trasferibile anche ad altre lingue?

I tentativi di rispondere a queste e ad altre domande vanno nella direzione di una didattica della lingua accademica che sappia porsi in un'ottica

9 A tal proposito si rinnova l'invito, già rivolto a quanti presenti alla presentazione svoltesi all'interno del convegno del febbraio 2017 della DILLE, a contattare il sottoscritto se interessati ad utilizzare, implementare e mettere alla prova il test qui presentato.

contrastiva, semiotica e interculturale e che funga da punto di partenza per un esame etnografico degli stilemi, degli apparati comunicativi e dai repertori retorici che, nelle varie lingue e culture, rappresentano e contraddistinguono le forme convenzionali dell'ordine del discorso accademico.

4 Conclusioni

Abbiamo visto che sapersi muovere tra i generi dell'accademia con disinvoltura e riuscire a sviluppare una sensibilità alla testualità oltreché nella propria L1 anche in L2 può risultare fondamentale per uno studente di italiano LS o per uno studente straniero che decide di compiere i propri studi, o parte di essi, in Italia. Questo non solo per assicurare il successo nella carriera universitaria prescelta, ma anche per porre le basi del proprio futuro professionale e/o accademico. La necessità e l'importanza quindi di lavorare sulla lingua italiana come lingua accademica sia dal punto di vista della ricerca che da quello della glottodidattica si rivelano in tutta la loro urgenza, a fronte del *gap* che ancora ci separa da altre tradizioni accademiche, confermate inoltre da numeri e statistiche (sia all'estero che in Italia) e da considerazioni secondo le quali, per quanto l'inglese occupi una posizione egemonica nella comunicazione scientifico-accademico, permangono delle nicchie in cui la lingua italiana rivendica il proprio spazio e riesce ad attrarre studiosi stranieri. Negli ultimi anni, sulla scorta della spinta all'internazionalizzazione e grazie all'impegno dei centri linguistici universitari in Italia (Associazione Italiana Centri Linguistici Universitari, AICLU) e all'estero (Associazione Europea dei Centri Linguistici Universitari, CERCLES), la ricerca si è mossa ed è stato possibile apprezzare una rinnovata attenzione verso questa variante sociolinguistica dell'italiano.

Lo strumento presentato in queste pagine si muove quindi in questa direzione e pertanto, alla luce della tradizione di studi sulla mitigazione e delle sperimentazioni passate, si auspica che possa offrire interessanti intuizioni sull'acquisizione e l'uso da parte di studenti universitari stranieri di strategie mitigatorie, risorsa retorico-pragmatica fondamentale per ottenere il consenso del lettore e costruirsi il proprio spazio all'interno di una comunità come quella scientifico-accademico.

Come sottolineato nel corso di queste pagine, il test *multitask* in questione dovrebbe sempre essere accompagnato da una pratica di osservazione costante e monitoraggio delle scritture degli studenti testati, al fine di rendere un quadro quanto più affidabile e fornire risposte quanto più esaurienti. Nel corso dei prossimi 4 mesi ci si augura di aver testato tutti quanti gli studenti coinvolti nel progetto e poter presentare alcuni risultati preliminari all'interno della tesi di dottorato del sottoscritto, in attesa di una pubblicazione più esaustiva su rivista.

Questo, con l’augurio che possa risultare utile a quanti impegnati nell’insegnamento dell’italiano LS (ma anche L2), nella ricerca sull’italiano come lingua per lo studio e sulla pragmatica interculturale.

Tabella 1. Quadro sinottico dei principali studi sulla mitigazione

	Contenuto proposizionale	Illocuzione		Origine deittica
		Forza illocutiva	Condizioni di felicità	
Lakoff 1973	Hedges			
Fraser 1975		Hedged performatives		
Brown, Levinson 1978	Hedges	Hedges	Hedges	
Prince, Frader, Bosk 1982	Approximators (adaptor, rounder)		Plausibility shields	Attribution shields
Hyland 1996, 1998	Content- motivated hedges	Reader-motivated hedges	Reader-motivated hedegs	
Caffi 1999, 2001, 2007	Bushes	Hedges	Hedges	Shields
Diewald 2006	Characterizing hedges		Perspectivizing hedges	
Walaszewska 2014	Hedges (RT perspective)			

Appendice: Il test

A. Conversation elicitation task

Istruzioni: per compito questa settimana avete dovuto leggere attentamente un testo scritto da un vostro compagno. Pensate o cercate di trovare uno o più aspetti di cui non siete soddisfatti (25 minuti). Quando vi sentite pronti per parlare con il vostro compagno attivate il registratore: discutete e scambiatevi delle idee sui testi che avete scritto, ma parlando di un testo alla volta, non di entrambi contemporaneamente.

Ricordate che potete anche commentare aspetti positivi ☺ (tempo discussione: max 20 minuti)

Leggete le seguenti domande come aiuto per dare il feedback al tuo compagno.

Domande sull'organizzazione:

1. L'organizzazione strutturale è chiara? Nel testo si riconoscono tre parti corrispondenti all'introduzione, al corpo del testo e alle conclusioni?
2. L'introduzione è breve e va dritta al punto centrale? Indica le principali idee che verranno discusse nel corpo del testo?
3. A ciascun paragrafo corrisponde uno specifico blocco semantico?
4. La conclusione riesce a riassumere i punti principali dell'argomentazione?
5. Le idee sono collegate adeguatamente?

Domande sul contenuto:

1. L'idea del tuo compagno è chiara? O non sei sicuro di quello che lui pensa?
2. Le idee sono rilevanti e pertinenti e ben argomentate da prove e esempi? Gli argomenti sono presentati in maniera logica e chiara?
3. Le argomentazioni sono ben sviluppate di paragrafo in paragrafo oppure il tuo compagno si ripete?

Domande sulla lingua:

1. Il lessico e la struttura delle frasi sono varie oppure abbondano ripetizioni?
2. I connettivi sono usati appropriatamente oppure ti confondono e pregiudicano la comprensione del testo?
3. Le frasi sono grammaticalmente accurate?

B. Questionario

Istruzioni: in riferimento al testo del tuo compagno, cosa diresti in queste ipotetiche situazioni? Immagina di rivolgerti al tuo compagno e scrivi le tue risposte.

1. Se pensi che il suo testo non sia molto ben organizzato, a tal punto che risulta difficile seguire le sue idee, cosa gli diresti?
2. Se pensi che in certi passaggi del testo non riesce a supportare le sue affermazioni con esempi pertinenti e prove, cosicché i suoi argomenti faticano a convincere il lettore, cosa gli diresti?
3. Se pensi che a volte vada fuori tema, cosa gli diresti?
4. Se pensi che lui usi pochi connettivi, cosicché il suo testo sembra mancare di coesione, cosa gli diresti?

C. Translation-Reflection task

Istruzioni: leggi attentamente i testi A, B, C e D e prova a tradurli nella tua lingua; una volta fatto, senza guardare i testi in italiano, traduceteli di nuovo in italiano. Poi, a coppie, discutete dei testi originali e cercate di spiegarne le differenze; poi verificate se nelle traduzioni le differenze sono rimaste.

- A Nonostante le teorie di Brown e Levinson abbiano ricevuto giustamente molti consensi all'interno della comunità scientifica, non sono mancate discussioni sulla loro effettiva valenza universale.
- B La mancanza di universalità delle teorie di Brown e Levinson sarebbe stata messa in luce più di una volta.
- C Nonostante abbiano ricevuto giustamente molti consensi all'interno della comunità scientifica, la mancanza di universalità delle teorie di Brown e Levinson è stata messa in luce più di una volta.
- D Nonostante la presunta mancanza di universalità, le teorie di Brown e Levinson hanno comunque ottenuto un vasto consenso presso la comunità scientifica.

Se dovessi trovare un ordine a queste 4 frasi come le ordineresti e secondo quale logica, quale parametro, quali criteri? Motiva la tua scelta (anche nella tua lingua).

Bibliografia

- Adam Smith, Diana (1984). «Medical Discourse: Aspects of Author's Comment». *English for Specific Purposes*, 3, 25-36.
- Andersen, Gisle (2001). *Pragmatic Markers and Sociolinguistic Variation: a Relevance-Theoretic Approach to the Language of Adolescents*. Amsterdam: John Benjamins.
- Atkinson, Dwight (1999). *Scientific Discourse in Sociohistorical Context. the Philosophical Transactions of the Royal Society of London, 1675-1975*. Mahwah: LEA.
- Bachman, Lyle F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Ballarin, Elena; Begotti, Paola; Toscano, Anna (2010). *L'italiano a stranieri nei centri linguistici universitari*. Guerra: Perugia.
- Behnam, Biok; Naeimi, Amin; Darvishzade, Ali (2012). «A Comparative Genre Analysis of Hedging Expressions in Research Articles: Is Fuzziness Forever Wicked?». *English Language and Literature Studies*, 2(2), 20-38.
- Bella, Spyridoula (2012). «Pragmatic Development in a Foreign Language: a Study of Greek FL Requests». *Journal of Pragmatics*, 44, 1917-47.
- Brown, Penelope; Levinson, Stephen (1978). «Universals in Language Usage: Politeness Phenomena». Goody, Esther N. (ed.), *Questions and Politeness. Strategies in Social Interaction*. Cambridge: Cambridge University Press, 56-311.
- Brown, Penelope; Levinson, Stephen (1987). *Politeness. Some Universals in Language Usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bialystok, Ellen (1993). «Symbolic Representation and Attentional Control in Pragmatic Competence». Blum-Kulka, Shoshana; Kasper, Gabriele (eds.), *Interlanguage Pragmatics*. New York: Oxford University Press, 43-57.
- Caffi, Claudia (1991). «Aspetti pragmatici e testuali delle introduzioni a tesi di laurea e specializzazione in materie scientifiche». Lavinio, Cristina; Sobrero, Alberto (a cura di), *La lingua degli studenti universitari*. Firenze: La Nuova Italia, 71-98.
- Caffi, Claudia (1999). «On Mitigation». *Journal of Pragmatics*, 31, 881-909.
- Caffi, Claudia (2001). La mitigazione. *Un approccio pragmatico alla comunicazione nei contesti terapeutici*. Münster: LIT Verlag
- Caffi, Claudia (2007). *Mitigation*. Amsterdam: Elsevier.
- Carli, Augusto (1999). «La mitigazione nella lezione universitaria». Ciliberti, Anna; Anderson, Laurie (a cura di), *Le forme della comunicazione accademica*. Milano: Franco Angeli, 84-101.
- Czerwionka, Lori (2012). «Mitigation: the Combined Effects of Imposition and Certitude». *Journal of Pragmatics*, 44, 1163-82.
- Desideri, Paola; Tessuto, Girolamo (2011). *Il discorso accademico. Lingue e pratiche disciplinari*. Urbino: QuattroVenti.

- Fragai, Elisabetta; Fratter, Ivana; Jafrancesco, Elisabetta (2017). *Italiano L2 all'università. Profili, bisogni e competenze degli studenti stranieri*. Roma: Aracne.
- Franken, Nathalie (1997). «Vagueness and Aproximation in Relevance Theory». *Journal of Pragmatics*, 28, 135-51.
- Fraser, Bruce (1975). «Hedged Performatives». Cole, Peter; Morgan, Jerry L. (eds.), *Syntax and Semantics*, vol. 3. New York: Academic Press, 187-210.
- Fraser, Bruce (2010). «Pragmatic Competence: The Case of Hedging». Kaltenböck, Gunther (ed.), *New Approaches to Hedging*. England: Emerald, 15-34.
- Gotti Maurizio (1996). *Robert Boyle and the Language of Science*. Milano: Guerini Scientifica.
- Holmes, Janet (1988). «Doubt and Certainty in ESL Textbooks». *Applied Linguistics*, 9, 21-43.
- Hyland, Ken (1994). «Hedging in Academic Writing and EAP Textbooks» [online]. *English for Specific Purposes*, 13(3), 239-56. URL <https://googl/r2627H> (2018-03-22).
- Hyland, Ken (1996). «Writing Without Conviction? Hedging in Science Research Articles». *Applied Linguistics*, 17(40), 433-54.
- Hyland, Ken (1998). *Hedging in Scientific Research Articles*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins.
- Hyland, Ken; Tse, Polly (2004). «Metadiscourse in Academic Writing: A Reappraisal». *Applied Linguistics*, 25(2), 156-77.
- Hu, Guangwei; Cao, Feng (2011). «Hedging and Boosting in Abstracts of Applied Linguistics Articles: A Comparative Study of English- and Chinese-Medium Journals». *Journal of Pragmatics*, 43, 2795-809.
- Ifantidou, Elly (2014). *Pragmatic Competence and Relevance*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins.
- Itakura, Hiroko (2013). «Hedging Praise in English and Japanese Book Reviews». *Journal of Pragmatics*, 45, 131-48.
- Itani, Reiko (1995). «A Relevance-Based Analysis of Lakoffian Hedges: Sort Of, a Typical and Technically». *UCL Working Papers in Linguistics*, 7, 87-105.
- Kaltenböck, Gunther (2010). *New Approaches to Hedging*. England: Emerald.
- Kecskes, Ivan (2014). *Intercultural Pragmatics*. New York: Oxford University Press.
- Kronick, David (1991). *Scientific and Technical Periodicals of the Seventeenth and Eighteenth Centuries: A Guide*. Metuchen: The Scarecrow Press.
- Lakoff, George (1973). «Hedges: A Study in Meaning Criteria and the Logic of Fuzzy Concepts». *Journal of Philosophical Logic*, 2, 459-508.
- Mazzotta, Paola (2011). «Una proposta glottodidattica per l'apprendimento della scrittura accademica». Desideri, Paola; Tessuto, Girolamo (a cura di), *Il discorso accademico. Lingue e pratiche disciplinari*. Urbino: QuattroVenti, 73-108.

- Mezzadri, Marco (2008). *Italiano L2: progetti per il territorio*. Parma: Uni.Nova.
- Mezzadri, Marco (2011). *Studiare in italiano. Certificare l'italiano L2 per fini di studio*. Milano: Mondadori Università.
- MIUR, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2016). *Libro Bianco degli Stati Generali della Lingua nel mondo 2016*. Roma: MIUR.
- Miskovic-Lukovic, Mirjana (2009). «Is There a Chance that I Might Kinda Sort of Take You Out to Dinner?: The Role of the Pragmatic Particles Kind of and Sort of in Utterance Interpretation». *Journal of Pragmatics*, 41(3), 602-25.
- Myers, G. (1989). «The Pragmatics of Politeness in Scientific Articles». *Applied Linguistics*, 10, 1-35.
- Nguyen, Thi Thuy Minh (2008). «Modifying L2 Criticisms: How Learners Do It?». *Journal of Pragmatics*, 40, 768-91.
- Podesva, Robert J.; Sharma, Devyani (2013). *Research Methods in Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Prince, Ellen; Frader, Joel; Bosk, Charles (1982). «On Hedging in Physician-physician Discourse». Di Pietro, Robert J. (ed.), *Linguistics and the Professions = Proceedings of the Second Annual Delaware Symposium on Language Studies*. Norwood: Ablex, 83-97.
- Salager-Meyer, Françoise (1997). «I Think that Perhaps You Should: a Study of Hedges in Written Scientific Discourse». *Functional Approaches to Written text. Classroom Applications*, vol. 1, 127-43
- Salager-Meyer, Françoise; Alcaraz Ariza, María Ángeles (2004). «Negative Appraisals in Academic Book Reviews: A Cross-Linguistic Approach». Candlin, Cristopher N.; Gotti, Maurizio (eds.), *Intercultural Aspects of Specialized Communication*. Bern: Peter Lang, 149-72.
- Scarcella, Robin (2003). *Academic English. A Conceptual Framework* [online]. Technical Report. Berkeley: University of California Linguistic Minority Research Institute. URL <https://escholarship.org/uc/item/6pd082d4> (2018-03-22).
- Schmidt, Richard (1990). «The Role of Consciousness in Second Language Learning». *Applied Linguistics*, 11, 129-58.
- Shapin, Steven (1984). «Pump and Circumstance: Robert Boyle's Literary Technology». *Social Studies of Science*, 14(4), 481-520.
- Sperber, Dan; Wilson, Deirdre (1986). *Relevance: Communication and Cognition*. Oxford; Cambridge: Blackwell Publishers.
- Swales, John (1990). *Genre Analysis. English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Walaszewska, Ewa (2014). «How to Signal Lexical Concept Adjustment». *International Review of Pragmatics*, 6(2), 240-62.
- Zadeh, Lotfi A. (1965). «Fuzzy Sets». *Information and Control*, 8(3), 338-53.

