

## Pratiche di stesura della tesi di laurea in italiano LS

### Writing practices of the Master’s thesis in Italian as a foreign language

Maria Załęska

Università di Varsavia

m.zaleska@uw.edu.pl

ORCID : 0000-0003-2973-0173

#### Abstract

In the Italian academic discourse research, Master’s degree theses used to be studied mainly from the perspective of linguistic competencies of their authors. However, strictly linguistic skills are not the only challenge for undergraduate, who must also convey intellectual content in appropriate discursive and rhetorical forms. The paper explores the patterns of a peculiar form of “collaborative writing”, i.e. the cooperation between the thesis supervisor and the student. Using the example of Master’s theses in linguistics, written in Italian as a foreign language, three basic didactic approaches are discussed in the paper. In the didactics of content the supervisors emphasize knowledge, i.e. linguistic concepts expected to be applied in a Master’s thesis. In the didactics of forms, the supervisors focus on the linguistic code, that is, on grammatical and lexical correctness of the Master’s thesis. In the didactics of forms of content the supervisors use regularities observed in academic discourse, such as genre and rhetorical structures, as valuable teaching resources likely to help students develop metacommunicative awareness.

**Keywords:** Master’s thesis, academic discourse, rhetoric, genre, teaching, writing, Italian as foreign language

Una persona con una laurea è una persona  
che sa meglio destreggiarsi nell'oceano della formazione.  
Ha ricevuto un orientamento.

*Maria Montessori*

## INTRODUZIONE

La tesi di laurea magistrale risulta un noto ignoto. Un noto, perché la tesi di laurea è un requisito necessario per laurearsi, quindi costituisce un'esperienza comune di tutti i laureati. Un ignoto, perché la tesi di laurea è un genere testuale nascosto: appena ultimata, non è trattata come un testo accademico liberamente fruibile, bensì subito depositata negli archivi universitari in quanto documento. Di conseguenza, i laureandi italiani o italofoeni hanno poche possibilità di familiarizzare con le realizzazioni del genere testuale 'tesi di laurea' che devono scrivere (v. comunque un sito a pagamento: <https://www.tesionline.it/>). La tesi di laurea, dunque, da un lato rimane un genere testuale abbastanza personalizzato, ma, dall'altro, caratterizzato da certe regolarità (anziché regole).

Nella nomenclatura italiana, la tesi è un genere testuale la cui stesura è richiesta per ultimare le fasi successive dell'istruzione universitaria (la tesi di laurea breve, la tesi di laurea magistrale e la tesi del dottorato di ricerca). Lo scopo di questo articolo è di proporre una tipologia di approcci didattici riguardanti la stesura della tesi di laurea, intesa come una scrittura collaborativa del relatore e del laureando. Una rassegna degli studi sul discorso accademico italiano, presentata nella sezione seguente, mostra che la tesi di laurea è stata finora oggetto di pochi studi. Le analisi precedenti si sono focalizzate soprattutto sulle carenze linguistiche osservabili nelle tesi di laurea: un problema di base, comunque non l'unico pertinente nel discorso accademico. Dopo aver esposto la prospettiva teorica adottata, nelle sezioni successive si presenteranno tre modalità di collaborazione tra il relatore e il laureando coinvolte nel processo della stesura della tesi di laurea, chiamate qui, rispettivamente, didattica del contenuto, didattica delle forme e didattica delle forme del contenuto.

## TESI DI LAUREA NELLE RICERCHE SUL DISCORSO ACCADEMICO ITALIANO E IN ITALIANO

Tra i meta-generi – approssimativamente, testi su testi (v. la discussione in Załęska, 2021, p. 129) – si possono distinguere quelli prescrittivi (i manuali su come scrivere la tesi di laurea, per es. Eco, 1977, non affrontati qui) e descrittivi (ad esempio le ricerche sulla tesi di laurea sintetizzate sotto). La tesi di laurea (e il suo corrispettivo – *Master's thesis*) fa parte dei generi testuali studiati nell'ambito del discorso accademico,

spesso interrelato con la retorica della scienza (v. Swales, 1993; Paltridge, 2002; Paltridge, Starfield, 2007; Dontcheva-Navratilova, 2012). Nel senso ampio, adottato qui, il discorso accademico si riferisce sia alle produzioni dei professionisti (il versante scientifico), sia alle produzioni degli studenti, ovvero i novizi in corso di formazione professionalizzante (il versante didattico).

La nozione di ‘discorso accademico’ appare nelle ricerche degli studiosi italiani a partire dagli anni Novanta. Le competenze linguistiche degli studenti universitari italiani, nonché le proposte didattiche volte a migliorarle sono oggetto di qualche studio (per es. Lavinio, Sobrero, 1991; Desideri, Tessuto 2011, per una panoramica delle ricerche in merito, v. Fiorentino, 2015, pp. 265-272). La tesi di laurea magistrale non è comunque un argomento di ricerca frequente, seppur la sua variante richiesta alle università italiane risulti “[...] molto più impegnativa dal punto di vista redazionale di qualsiasi altro corrispondente europeo equivalente (master, Magister...) ma il più delle volte valutata prevalentemente per i suoi contenuti” (Battaggion, Salvi 2003, p. 2). Le ricerche relative alle tesi di laurea dei madrelingua si concentrano maggiormente sugli errori di tipo linguistico (v. Caffi, 1991 a proposito delle introduzioni a tesi di laurea in materie scientifiche; Cignetti, Demartini, Puccinelli, 2018 a proposito dei testi integrali delle tesi di laurea; Fiorentino, 2015 a proposito dei riassunti delle tesi di laurea). Gli studi sulle competenze linguistiche degli stranieri che vengono a studiare in Italia (per es. Battaggion, Salvi, 2003; Bagna, Chiapedi, Salvati, Scibetta, Visigalli, 2017) a mia conoscenza non affrontano l’argomento della stesura della tesi di laurea in italiano lingua straniera da questi. Per quanto mi è dato sapere, non esistono neanche degli studi relativi alle tesi di laurea scritte in italiano da stranieri che studiano la lingua e la letteratura italiana nei propri paesi di origine. Riassumendo, la tesi di laurea in italiano viene descritta come un genere testuale alquanto omogeneo, studiato dalla prospettiva più linguistica (ovvero, in termini di errori grammaticali e lessicali) che discorsiva.

## APPROCCIO TEORICO ALLO STUDIO DELLA TESI DI LAUREA

La tesi di laurea non va studiata solo in termini negativi, focalizzandosi sui difetti linguistici dei laureandi, ma anche, e forse soprattutto, in termini positivi, riguardanti le aspettative relative al *genre*. Essa è un genere testuale, ovvero una forma convenzionalizzata di interazione. Tali convenzioni comunicative determinano chi parla, a chi parla, con quale intenzione, su quale argomento, a quale livello di formalità, in quali circostanze, per quanto tempo, in attesa di quale reazione. Le realizzazioni delle tesi di laurea riflettono pure le differenze interculturali, sottostanti alla scrittura accademica (Załęska, 2008; Mazzotta, 2012). Va dunque specificato che le seguenti osservazioni, fatte dalla prospettiva di una professionista critica e riflessiva (*critically reflexive practitioner*, v. Cunliffe, 2004), sono formulate nel contesto del sistema

accademico polacco, più precisamente dalla prospettiva dei regolamenti e pratiche didattiche dell'Università di Varsavia. La tesi di laurea, nella variante 'tesi di laurea in italiano lingua straniera', è uno dei requisiti richiesti agli studenti-italianisti della Facoltà di Lingue moderne (l'ambito chiamato in polacco 'neofilologia' che comprende due discipline principali: la storia della letteratura nonché la linguistica) e della Facoltà di Linguistica applicata.

La tesi di laurea – compilativa, descrittiva o argomentativa che sia – ha uno scopo persuasivo, mirando a convincere la commissione d'esame che il laureando merita il titolo di laureato. Di conseguenza, come ogni altro genere di comunicazione persuasiva, la tesi di laurea può essere inserita nella cosiddetta "situazione retorica" (Bitzer, 1968), composta da tre elementi: l'esigenza (*exigence*), il pubblico (*audience*) e le costrizioni o vincoli (*constraints*). Nel caso della tesi di laurea, queste tre componenti si possono considerare a livello epistemico (questioni riguardanti la linguistica) e a quello istituzionale (gli standard procedurali).

La componente retorica detta "esigenza" è talvolta intesa sia come motivazione (perché? per quale motivo?) che come fine (per quale scopo?). A livello epistemico, il laureando mira a offrire un qualche contributo alla disciplina; a livello istituzionale – a provare di aver raggiunto un livello adeguato di competenza professionale.

Per quanto riguarda la seconda componente, a livello epistemico il pubblico del laureando è, idealmente, la "comunità del discorso" dei linguisti (per usare il concetto di Swales 1993), potenzialmente interessati alla sua ricerca. Questo pubblico ideale può trasformarsi in un pubblico reale solo quando la tesi di laurea viene ufficialmente pubblicata o almeno resa pubblica su Internet. Di solito, però, il pubblico reale per il laureando sono solo destinatari istituzionali – relatore, revisori, commissione d'esame – che insieme compongono un ecosistema comunicativo interno all'ateneo.

Nel modello di Bitzer (1968), la componente detta "costrizioni" riguarda i vincoli – altre persone, oggetti, eventi o relazioni – che il parlante deve prendere in considerazione modellando il proprio messaggio. A livello istituzionale, la tesi di laurea deve soddisfare i criteri osservati all'università di appartenenza del laureato. A livello epistemico, il laureando sceglie l'argomento e la metodologia della sua ricerca in funzione degli interessi e competenze del relatore. Inoltre, la forma della tesi di laurea viene condizionata dalle preferenze didattiche del titolare del seminario di laurea. La tesi di laurea si manifesta infatti come una "scrittura collaborativa" particolare, firmata dal laureato, ma diretta dal relatore, il cui contributo è esplicitamente riconosciuto sul frontespizio.

Qui di seguito ci proponiamo di concettualizzare alcune di tali "costrizioni": i processi didattici, atti a condizionare il "prodotto", ovvero la tesi di laurea. Seppur i processi coinvolti possano essere eterogenei, per chiarezza di esposizione si individueranno di seguito tre tipi ben distinti di pratiche, chiamate, rispettivamente, didattica del contenuto, didattica delle forme e didattica delle forme del contenuto.

## DIDATTICA DEL CONTENUTO

La didattica del contenuto, l'essenza del seminario di laurea, si concentra su problematiche e metodi della linguistica. Anche se il titolare del seminario dirige le tesi di laurea, queste non sono lezioni dedicate a come si *scrive* una tesi di laurea.

Come risulta dall'osservazione citata sopra, la tesi di laurea in italiano madrelingua il più delle volte viene valutata dalle commissioni d'esame proprio per i suoi contenuti. Il relatore della tesi di laurea in italiano lingua straniera può partire dallo stesso presupposto e quindi concentrarsi sui *contenuti* relativi alla linguistica. Le questioni formali della stesura della tesi di laurea sono dunque date per scontate dal docente: chi sa usare la lingua sa anche produrre un testo. Il docente non si impegna, quindi, in attività didattiche esplicitamente volte a sviluppare la consapevolezza metacomunicativa dei laureandi riguardante le convenzioni linguistiche, genologiche e/o retoriche dei linguisti.

Ci si aspetta che i laureandi, *leggendo* i testi dei linguisti, acquisiscano *literacy* professionale richiesta per *scriverne* uno simile. Agendo quasi da autodidatti, a seconda della propria maturità i laureandi cercano di imitare ciò che sembra loro caratteristico nella testualizzazione delle questioni linguistiche. Tuttavia, poiché di fatto i professionisti utilizzano generi testuali eterogenei (articoli, saggi, capitoli di libri, libri), l'imitazione dei laureandi comporta anche una riduzione a un apparente denominatore comune. La varietà di generi testuali dei linguisti non viene dunque interpretata dai laureandi come riconoscimento dei diversi scopi comunicativi e la conseguente diversità delle convenzioni, bensì come la libertà di testualizzare i contenuti della tesi di laurea in modo alquanto soggettivo.

## DIDATTICA DELLE FORME

Data la difficoltà puramente linguistica di creare una tesi di laurea in italiano lingua straniera, la questione delle forme – più precisamente, le forme *linguistiche* – risulta molto importante. Infatti, come dimostrano gli studi sopra citati, la correttezza linguistica non è affatto scontata nemmeno nelle tesi dei laureati madrelingua.

Il relatore della tesi, lavorando con gli studenti della *Lingua* e cultura italiana, può privilegiare l'aspetto prevalentemente linguistico della tesi di laurea, partendo dal presupposto che i laureati debbano soprattutto scrivere in modo corretto, coerente e stilisticamente adeguato. Il relatore della tesi può adottare un atteggiamento propositivo (offrendo ai laureandi le risorse linguistiche utili nella stesura delle tesi di laurea) e/o reattivo (correggendo gli errori da loro commessi). Per sostenere i relatori nel loro lavoro, alcune università organizzano per i laureandi corsi dedicati proprio alla scrittura accademica generale (a prescindere dai presupposti epistemici specifici delle singole discipline). A seconda del programma adottato, gli insegnanti possono con-

centrarsi sulle modalità di espressione del contenuto proposizionale (la terminologia, lo stile accademico) oppure, seguendo le tendenze attuali della ricerca sul discorso accademico, affrontare anche il metadiscorso nella comunicazione scientifica: quello detto “interattivo” (relativo all’organizzazione del testo) e quello detto “interazionale” (la gestione delle relazioni dell’autore con i lettori; per la distinzione, v. Thompson, 2001; Hyland, Tse, 2004). Tali mezzi metadiscorsivi, utili nell’organizzazione dei ragionamenti più complessi, aiutano i laureandi nello sviluppo della riflessività nei confronti del testo e dei lettori, ma anche nei confronti di sé stessi come autori (Cheng, Steffensen, 1996; Hyland 2009).

## DIDATTICA DELLE FORME DEL CONTENUTO

Mutuando l’espressione da Eco (1971), la terza modalità può essere chiamata didattica delle forme del contenuto. A differenza della *didattica delle forme*, dove le ‘forme’ sono scelte grammaticali e lessicali, nella *didattica delle forme del contenuto* le ‘forme’ in questione riguardano il livello discorsivo.

L’idea che il sapere sia formato e organizzato in *pattern* discorsivi riconoscibili viene sviluppata in vari studi di stampo cognitivo e sociale, volti a esplorare paradigmi, convenzioni, cornici, copioni, motivi, *topoi*, generi testuali ecc. Il concetto delle forme del contenuto nell’insegnamento della scrittura accademica si inserisce nel dibattito su cosa significhi fare scienza. Per alcuni, la scienza vera e propria sono le idee e gli esperimenti, mentre lo scrivere non sarebbe altro che “solo” verbalizzarli. Per altri, “[n]on ci sono confini, non ci sono muri tra fare scienza e comunicare la scienza; comunicare è fare scienza” (Montgomery 2003: 1, l’enfasi in originale, trad. MZ).

Quest’ultimo approccio giustifica l’importanza attribuita allo sviluppo della consapevolezza metacomunicativa presso i novizi nella disciplina. Il contributo del docente consiste nell’attirare la loro attenzione non solo sulla lingua, ma anche sulla complessità del discorso accademico, articolato in generi testuali e caratterizzato da strategie persuasive particolari. Il laureando, grazie a tali “letture guidate”, diventa consapevole delle specifiche “culture epistemiche” (Knorr Cetina, 1999) e sviluppa il proprio atteggiamento metacognitivo, diventando capace almeno di *riconoscere* l’esistenza delle forme convenzionali e, nel miglior dei casi, di *fare scelte informate* nella costruzione della propria tesi di laurea.

## FORME DEL CONTENUTO: LA TESI DI LAUREA DALLA PROSPETTIVA GENOLOGICA

Secondo Miller (1994, p. 25, trad. MZ), il genere testuale “[...] non è solo un’entità formale, ma anche un fenomeno pragmatico e retorico, un punto di connessione

tra intenzione ed effetto e, a questo titolo, un aspetto dell'azione sociale". Il genere testuale è inteso come una certa convenzione di interazione sociale, una forma che modella il contenuto nel suo "materializzarsi" come testo.

Praticando la didattica delle forme del contenuto, il docente non tratta le tesi di laurea come un genere testuale esclusivamente didattico, diverso per la sua natura dai generi testuali dei professionisti. Anzi, la tesi di laurea viene collocata su un continuum di pratiche di scrittura accademica: dai generi testuali tipici dei novizi a quelli dei professionisti. Anche se il novizio scrive la tesi di laurea come parte di un percorso didattico, ciononostante – come professionista in formazione – ambisce alla dignità di stampa. La base di questa modalità di insegnamento è l'esplicitazione delle somiglianze e differenze tra i generi testuali nella comunicazione accademica dei professionisti (ad esempio gli articoli) e il genere testuale 'tesi di laurea', nelle sue varianti principali: compilativa ed argomentativa.

La tesi di laurea compilativa e il saggio (nella sua variante che potremmo analogamente chiamare compilativa, ossia un saggio che offre una panoramica di un ambito di ricerca) condividono la struttura semplice e sottodeterminata: Introduzione, Sviluppo (suddiviso in sezioni o capitoli) e, di regola, un breve capitolo finale. Korolko (1998, p. 162) annovera tra le caratteristiche del saggio la soggettività, la libertà di composizione e la conseguente imprevedibilità delle strutture testuali e del contenuto. Infatti, la soprammenzionata nomenclatura di queste sezioni del testo non predetermina il tipo di contenuto atteso in ciascuna sezione. Comunque, mentre nel saggio "compilativo" lo specialista sintetizza, valuta e argomenta la propria interpretazione delle direzioni di ricerca relative a un ambito di studio, nella tesi di laurea compilativa prevale l'atteggiamento consensuale e rispettoso nei confronti delle ricerche precedenti. Il laureando riporta piuttosto il pensiero dei linguisti invece di pensare egli stesso da linguista. La base della tesi di laurea compilativa è di solito il *tema*, non la tesi da argomentare. Dal punto di vista della linguistica del testo, la tesi di laurea compilativa può essere dunque categorizzata come testo essenzialmente espositivo. Secondo le distinzioni proposte da Colombo (1992, pp. 483-484), "[...] nell'argomentazione l'emittente sostiene una tesi che assume come controvertibile, nell'esposizione insegna qualcosa che assume come vero, nel senso che assume la responsabilità della sua verità. L'argomentazione pertiene al campo dell'opinione [...], l'esposizione al campo del sapere". In altre parole, la tesi di laurea compilativa in quanto testo essenzialmente espositivo presume la verità di quello che è già pubblicato in materia. Il mezzo principale per preparare una tesi di laurea compilativa è quindi l'intertestualità: il programmatico riferimento alle ricerche altrui. La tesi di laurea compilativa, nelle convenzioni istituzionali del mio ateneo, viene di solito completata da un breve capitolo analitico (v. sotto).

La tesi di laurea argomentativa e l'articolo di ricerca (un corrispondente approssimativo del *research paper*) sono generi testuali impostati argomentativamente, volti a rendere plausibile un'interpretazione professionale dei dati linguistici raccol-

ti (v. Załęska, 2016). Le tesi di laurea in cui vengono applicati i metodi quantitativi o addirittura sperimentali seguono lo schema dell'articolo di ricerca chiamato IMRAD, cioè Introduzione – Metodi – Risultati – E (in inglese: *And*) – Discussione (vedi Swales, 1993). Le tesi di laurea in cui invece viene privilegiato l'approccio analitico e interpretativo hanno la struttura parallela a quella che negli articoli di ricerca si manifesta come ITMeDARC, ovvero: Introduzione (ivi compreso lo stato delle ricerche); la sezione Teoria, Metodo, Dati, cioè le dichiarazioni teorico-metodologiche e una descrizione del corpus linguistico; i capitoli analitici offrono lo spazio per l'Argomentazione (mentre la Refutazione è alquanto rara); nelle Conclusioni compare una sintesi della ricerca condotta (v. Załęska, 2014). La nomenclatura – IMRAD e ITMeDARC – esplicita il tipo di contenuto atteso in ogni parte del testo. La consapevolezza metacomunicativa permette ai laureandi di scorgere che “la forma è allo stesso tempo costrittiva e generativa, anzi, generativa perché costrittiva” (Coe, 1994, p. 185; trad. MZ). Coe sostiene che la forma di ciascun genere testuale sia astratta, ma questa astrattezza risulta strutturata: di conseguenza, ciascun tipo di *slot* crea le aspettative relative ai contenuti corrispondenti. La parte più interessante nella didattica delle forme del contenuto riguarda le regolarità osservabili nelle cosiddette “mosse” (ingl. *moves*, v. Swales, 1993, per la relativa esemplificazione in italiano, v. Załęska, 2014, pp. 125-425).

## FORME DEL CONTENUTO LA TESI DI LAUREA DALLA PROSPETTIVA RETORICA

Le forme del contenuto generiche (ossia dei generi testuali) e quelle retoriche non sono coestensive (v. Gruber, Muntigl, 2005), ma – come risulta anche dalla sezione precedente – possono rafforzarsi a vicenda. La presenza della retorica nell'attività scientifica è fra i temi più dibattuti: mentre per alcuni è ovvio che la scienza e la retorica non hanno nulla in comune, per altri è altrettanto ovvia la loro coesistenza, per lo più influenzata dalle circostanze culturali (per es. Mauranen, 1993).

Vale la pena esplicitare le modalità di questa coesistenza già a livello della tesi di laurea? Si è abituati a pensare, risalendo alla tradizione del *trivium* medievale, che la retorica sia sovrapposta alla “grammatica”. Gli studi soprariportati sulle tesi di laurea provano che la base – la “grammatica” nel senso di conoscenza delle forme linguistiche e del lessico – rimane pur sempre un grande problema anche per molti parlanti nativi (tanto più per gli stranieri italofoeni, v. sopra). Su che cosa costruire dunque le competenze retoriche, ancor più complesse?

Eppure già Aristotele (*Retorica* 1354a) ha concettualizzato la cosiddetta retorica naturale: “[...] tutti fino a un certo punto intraprendono e a saggiare un discorso e a sostenerlo e a difendersi e ad accusare. Tra i più, dunque, gli uni compiono queste cose senza metodo, gli altri per una consuetudine che deriva da un abito”. In questa

prospettiva, l'uso della retorica è tanto scontato quanto l'uso della lingua. Anche gli illetterati, pur commettendo errori grammaticali o lessicali, ricorrono alla retorica per risolvere problemi pratici: difendere le loro opinioni o influenzare gli altri. L'ignoranza delle nozioni *teoriche* (la cosiddetta *rhetorica docens*) o della nomenclatura non preclude l'efficacia *pratica* (la cosiddetta *rhetorica utens*). Allo stesso modo, gli studiosi che non sono specialisti della retorica la usano per affrontare le loro sfide comunicative, quali per esempio la giustificazione delle conclusioni controintuitive. Il laureando impara almeno inizialmente da autodidatta, per tentativi ed errori, cercando di imitare nella propria tesi di laurea ciò che riesce a capire dalle pratiche di scrittura degli esperti (v. sopra, la didattica del contenuto). Ciascun laureando generalizza tali esperienze, creandosi un'idea di cosa funzioni o meno nel contesto comunicativo della propria disciplina e istituzione di appartenenza.

Il relatore della tesi, durante il seminario di laurea, non dispone di tempo sufficiente per fare un corso approfondito di retorica scientifica. Comunque, nella didattica delle forme del contenuto, può rendere i laureandi consapevoli dei meccanismi retorici ricorrenti che usano a propria insaputa. Infatti, pur eseguendo i propri lavori *individuali*, i laureandi, a causa dei fini *comuni*, ricorrono a forme del contenuto alquanto simili. Dato che la tesi di laurea è un documento nella procedura di ottenimento del titolo di laureato, ogni studente ha un obiettivo istituzionale (convincere la commissione di esame che il lavoro soddisfa i requisiti formali richiesti) e uno epistemico (dimostrare *conoscenze* nel campo della linguistica e *capacità* pratiche nella sua applicazione alla soluzione di un problema disciplinare).

Dalla mia esperienza di controrelatore risulta che, nel contesto educativo del mio ateneo, le tesi di laurea compilative sono composte di due capitoli detti "teorici" e un piccolo capitolo detto "analitico". Dal punto di vista della proporzione, la maggior parte del testo consiste dunque nel riportare il "sapere noto", ossia le ricerche già svolte in merito, mentre solo una parte esigua è dedicata al "sapere nuovo", ossia un'analisi dei dati linguistici svolta dall'autore. Dal punto di vista dell'*inventio* retorica, la tesi di laurea compilativa è impostata in termini di *res certa* ("la cosa certa"), trattando il *tema* scelto come una questione non controversa. Ripetendo rispettosamente i risultati delle ricerche precedenti e riaffermando in questo modo il consenso disciplinare in merito, i laureandi, a loro insaputa, realizzano le forme del cosiddetto genere retorico epidittico, cercando di "[...] stabilire una concordanza intorno ad alcuni valori riconosciuti dall'uditorio, servendosi dell'insieme dei mezzi di cui la retorica dispone per amplificare e valorizzare" (Perelman, Olbrechts-Tyteca, 2001, p. 54; v. anche Załęska, 2019, pp. 72-75). Le forme retoriche dominanti, usate come tecniche epistemiche di base, sono l'amplificazione e l'*exemplum*. L'amplificazione come tecnica epistemica sfruttata nella tesi di laurea compilativa consiste nell'accumulare molte informazioni e dettagli, attinti da varie fonti, sul tema della tesi. Senza la capacità di sintesi e di critica, questo non fa avanzare il sapere disciplinare in merito, ma aiuta il laureando a realizzare il suo scopo istituzionale fondamentale, quello di convincere la commissione

d'esame di laurea della sua competenza (sia essa solo la *literacy* ricettiva) in materia. Un modesto capitolo analitico compie le funzioni persuasive di un *exemplum*. Questo perché non si tratta tanto dei risultati dell'analisi (eseguita di solito su un corpus di dati minuscolo), quanto del fatto stesso di *aver eseguito* un'analisi. Ecco un *exemplum* delle potenzialità intellettuali del laureando, da cui la commissione dovrebbe inferire che l'autore sarebbe capace di fare anche analisi linguistiche più impegnative e perciò merita il titolo del laureato in linguistica.

Paradossalmente, la *tesi* compilativa è dunque priva di una *tesi* da argomentare, il che non è il caso della tesi di laurea argomentativa per eccellenza. Dal punto di vista dell'*inventio* retorica, la tesi argomentativa è impostata in termini di *res dubia* ("la cosa dubbia"), cioè una questione problematica, controversa, passibile di varie interpretazioni. L'autore, attraverso l'analisi e l'argomentazione, cerca di rendere intelligibili i dati raccolti, giustificando la propria interpretazione teorica come plausibile. Dalla struttura standard della tesi di laurea argomentativa risulta che il "sapere noto" – la presentazione delle ricerche linguistiche precedenti in merito – è circoscritto a uno o due capitoli iniziali, dunque costituisce una parte minore del testo. Infatti, tutto il resto – l'adattamento dei metodi della ricerca linguistica al problema prescelto, nonché i successivi capitoli analitico-interpretativi e quello conclusivo – costituisce il contributo originale del laureando. L'uso dei *topoi* specialistici e la qualità dell'argomentazione professionale dipendono dal talento individuale del laureando. In linea di principio, la tesi di laurea argomentativa risulta più informativa (nel senso di Beaugrande e Dressler 1981, p. 139) della tesi compilativa. Infatti, i risultati di un'analisi originale hanno più *chance* di essere nuovi o inaspettati per la commissione d'esame rispetto ai contenuti di una tesi basata essenzialmente sull'intertestualità.

## OSSERVAZIONI CONCLUSIVE

Le "costrizioni" discusse sopra rivelano le peculiarità relative alla stesura della tesi di laurea. Da un lato, essa è un genere testuale, ossia una convenzione di interazione, governata da regolarità e aspettative collettive: istituzionali, epistemiche, genologiche, retoriche. D'altra parte, però, a pochi capita di ripetere l'esperienza di scrivere una seconda tesi di laurea, perfezionando così la loro *performance*. La tesi di laurea è di solito scritta solo una volta nella vita, nelle circostanze determinate da un'università particolare e un relatore individuale. Perciò rimane un genere testuale sottodeterminato e alquanto idiosincratico.

Il titolare del seminario di laurea, da parte sua, può optare per una o più modalità didattiche. Nella didattica del contenuto viene privilegiata la "tematologia": il relatore si concentra sulle teorie e metodologie della linguistica, mentre la capacità di testualizzarle è, per così dire, un effetto collaterale della *literacy* disciplinare acquisita dai laureandi attraverso la lettura. Le competenze testuali non sono esplicitamente *appre-*

se, ma implicitamente *acquisite* dai laureandi. Il mezzo di questa acquisizione è l'*imitatio*, un tentato trasferimento di certe caratteristiche della scrittura dei professionisti alla scrittura di un genere testuale didattico. Questa imitazione risulta alquanto approssimativa: sulla base dei generi testuali eterogenei dei professionisti (articoli, saggi, libri) il laureando cerca di riprodurre qualcosa di simile nella propria tesi di laurea.

Nella didattica delle forme (linguistiche), rilevante soprattutto durante la stesura della tesi di laurea in italiano LS, il focus è sulle competenze linguistiche fondamentali (morfologia, sintassi, lessico), opzionalmente integrate anche da competenze discorsive (il metadiscorso interattivo e interazionale). L'insegnamento avviene in modo esplicito, attraverso le regole. Tuttavia, anche in questo caso, il genere testuale e la sua influenza sui modi di testualizzazione rimane una nozione meramente intuitiva.

Nella didattica delle forme del contenuto (dove per "forme" si intendono fenomeni discorsivi e retorici), il concetto di genere testuale è invece il punto di riferimento. Questo tipo di didattica può avvenire in modo esplicito (per es. le attività offerte dai manuali appositi) o implicito. L'insegnamento implicito consiste nel sensibilizzare il laureando, nel quadro della "scrittura collaborativa", a cosa prestare attenzione (v. il concetto di *awareness raising* e *noticing*, Schmidt, 2012).

Il laureando, da parte sua, decide se intende soddisfare solo i requisiti minimi della tesi di laurea o se vuole massimizzare i benefici della scrittura collaborativa con un relatore esperto. La tesi di laurea può fungere da un "prodotto" appartenente al passato, o un'esperienza fondante il futuro. In quest'ultimo caso, poiché *non scholae, sed vitae discimus*, a detta di Arie Pencovici "[l]aurearsi è solo un concetto. Nella vita reale di tutti i giorni ti laurei. La laurea è un processo che continua fino all'ultimo giorno della tua vita. Se riesci ad afferrarlo, farai la differenza".

## BIBLIOGRAFIA

- Aristotele (2004). *Retorica. Poetica*. Trad. M. Zanatta. Torino: UTET.
- Bagna, C., Chiapedi, N., Salvati, L., Scibetta, A., Visigalli, M. (dir.) (2017). *La lingua italiana per studenti internazionali: aspetti linguistici e didattici*. Perugia: OL3.
- Battaglion, B., Salvi, C. (2003). Un curriculum di scrittura per gli studenti Erasmus/Socrates in Italia. *Didattica & Classe Plurilingue*, 7, 1-8. [www.associazione-ilsa.it/bollettiniprece-denti/dcp\\_settdic03/art\\_battsal1.htm](http://www.associazione-ilsa.it/bollettiniprece-denti/dcp_settdic03/art_battsal1.htm) [accesso: 10.04.2021].
- Beaugrande, R. de, Dressler, W. (1981). *Introduction to Text Linguistics*. London, New York: Longman.
- Bitzer, L. (1968). The Rhetorical Situation. *Philosophy & Rhetoric* 1 (1), pp. 1-14. <https://www.jstor.org/stable/40236733> [accesso: 02.03.2021].
- Caffi, C. (1991). Aspetti pragmatici e testuali delle introduzioni a tesi di laurea e specializzazione in materie scientifiche. In C. Lavinio, A. Sobrero (dir.) *La lingua degli studenti universitari* (pp. 71-98). Firenze: La Nuova Italia.
- Cheng, X., Steffensen, M.S. (1996). Metadiscourse: a technique for improving student writing. *Research in the Teaching of English*, 30 (2), pp. 149-181. <https://www.jstor.org/stable/40171358> [accesso: 06.01.2021].
- Cignetti, L., Demartini, S., Puccinelli, D. (2018). Il progetto *Scrivere Come Risorsa Professionale nella Svizzera Italiana*: aspetti linguistici quantitativi e qualitativi delle tesi di laurea nella Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana. *Italica Wratislaviensia*, 9 (1), 35-50. DOI: <https://doi.org/10.15804/IW.2018.09.02>.
- Coe, R.M. (1994). "An arousing and fulfilment of desires": the rhetoric of genre in the process era – and beyond. In A. Freedman, P. Medway (dir.), *Genre and the new rhetoric* (pp. 181-190). London: Taylor and Francis.
- Colombo, A. (1992). Per una definizione e analisi pragmatica dei testi argomentativi. In G. Gobber (dir.), *La linguistica pragmatica. Atti del XXIV Congresso della società di linguistica italiana (Milano, 4-6 settembre 1990)* (pp. 475-500). Roma: Bulzoni.
- Cunliffe, A.L. (2004). On Becoming a Critically Reflexive Practitioner. *Journal of Management Education*, 28 (4), pp. 407-426. DOI: <https://doi.org/10.1177/1052562904264440>.
- Desideri, P., Tessuto, G. (2011). *Il discorso accademico. Lingue e pratiche disciplinari*. Urbino: Quattroventi.
- Dontcheva-Navratilova, O. (2012). Cross-cultural differences in the construal of authorial voice in the genre of diploma theses. In C. Berkenkotter, V. Bhatia, M. Gotti (dir.), *Insights into Academic Genres* (pp. 301-328). Bern: Peter Lang.
- Eco, U. (1971). *Le forme del contenuto*. Milano: Bompiani.
- Eco, U. (1977). *Come si fa una tesi di laurea. Materie umanistiche*. Milano: Bompiani.
- Fiorentino, G. (2015). Aspetti problematici del discorso accademico: un'analisi dei riassunti delle tesi di laurea. *Cuadernos de Filología Italiana* 22, 263-284. DOI: [https://doi.org/10.5209/rev\\_CFIT.2015.v22.50961](https://doi.org/10.5209/rev_CFIT.2015.v22.50961).
- Gruber, H., Muntigl, P. (2005). Generic and Rhetorical Structures of Text: Two Sides of the Same Coin? *Folia linguistica. Acta Societatis Linguisticae Europaeae*, 39 (1-2), 75-114. DOI: <https://doi.org/10.1515/flin.2005.39.1-2.75>.
- Hyland, K. (2005). *Metadiscourse: Exploring interaction in writing*. London: Continuum.
- Hyland, K. (2009). Metadiscourse: mapping interactions in academic writing. *Nordic Journal of English Studies*, 9 (2), 125-143. DOI: <http://doi.org/10.35360/njes.220>.
- Hyland, K., Tse, P. (2004). Metadiscourse in academic writing: A reappraisal. *Applied Linguistics*, 25 (2), 156-177. DOI: <http://dx.doi.org/10.1093/applin/25.2.156>.

- Knorr-Cetina, K.D. (1999). *Epistemic Cultures: How the Sciences Make Knowledge Work*. Cambridge, MA.: Harvard University Press.
- Korolko, M. (1998). *Sztuka retoryki: przewodnik encyklopedyczny*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Lavinio, C., Sobrero, A. (dir.) (1991). *La lingua degli studenti universitari*. Firenze: La Nuova Italia.
- Mauranen, A. (1993). *Cultural Differences in Academic Rhetoric. A Textlinguistic Study*. Frankfurt am Main etc.: Peter Lang.
- Mazzotta, P. (2012). Implicazioni didattiche delle differenze interculturali nella scrittura accademica. In E. Bonvino, E. Luzi, A.R. Tamponi (dir.), *(Far) apprendere, usare e certificare una lingua straniera. Studi in onore di Serena Ambroso* (pp. 153-161). Roma: Bonacci.
- Miller, C.R. (1994). Genre as social action. In A. Freedman, P. Medway (dir.), *Genre and the new rhetoric* (pp. 23-42). London: Taylor and Francis.
- Montgomery, S.L. (2003). *The Chicago guide to communicating science*. Oxford: Oxford University Press.
- Paltridge, B. (2002) Thesis and dissertation writing: an examination of published advice and actual practice. *English for Special Purposes* (21), 125-143. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0889-4906\(00\)00025-9](https://doi.org/10.1016/S0889-4906(00)00025-9).
- Paltridge, B., Starfield, S. (2007) *Thesis and Dissertation Writing in a Second Language*. Oxon – New York: Routledge.
- Perelman, Ch., Olbrechts-Tyteca, L. (2001) *Trattato dell'argomentazione. La nuova retorica*. Trad. di C. Schick, M. Mayer con la collaborazione di E. Barassi. Torino: Einaudi.
- Schmidt, R. (2012). Attention, awareness, and individual differences in language learning. In W.M. Chan, K.N. Chin, S.K. Bhatt, I. Walker (dir.), *Perspectives on individual characteristics and foreign language education. Studies in second and foreign language education*. Vol. 6. (27-50). Berlin: Walter de Gruyter. DOI: 10.1515/9781614510932.27.
- Swales, J.M. (1993). *Genre Analysis. English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Thompson, G. (2001). Interaction in Academic Writing: Learning to Argue with the Reader. *Applied Linguistics*, 22 (1), 58-78. DOI: <https://doi.org/10.1093/applin/22.1.58>.
- Troncarelli, D. (2017). Lo sviluppo dell'abilità di scrittura in italiano L2: strategie di insegnamento e risorse per l'apprendimento. *Aggiornamenti*, 12, 28-35.
- Załęska, M. (2008). Esiste la tradizione italiana di comunicare la scienza?. In P. Salwa, in collaborazione con D. Facca (dir.), *La tradizione italiana nella vita intellettuale ed artistica in Europa centrale e orientale* (pp. 193-206). Warszawa: Semper.
- Załęska, M. (2014). *Retorica della linguistica. Scienza, struttura, scrittura*. Frankfurt am Main etc.: Peter Lang.
- Załęska, M. (2016). I generi del discorso accademico dalla prospettiva retorica: fra il saggio e l'articolo. In M. Załęska (dir.), *Il discorso accademico italiano. Temi, domande e prospettive* (pp. 43-63). Frankfurt am Main etc.: Peter Lang.
- Załęska, M. (2019). Rhetorical styles in knowledge communication. *Acta Universitatis Lodzianis. Folia Litteraria Polonica*, 55 (3), 67-80. DOI: <https://doi.org/10.18778/1505-9057.54.04>.
- Załęska, M. (2021). Rhetoric and linguistics: forms of connection in the interdisciplinary research. *Res Rhetorica*, 8 (3), 125-139. DOI: <https://doi.org/10.29107/rr2021.3.7>; <https://resrhetorica.com/index.php/RR/article/view/602/311>.

