

Avamposti di
GLOTTODIDATTICA

Collana diretta da P.E. Balboni e M. Mezzadri

Paolo E. Balboni

CONOSCENZA, VERITÀ, ETICA NELL'EDUCAZIONE LINGUISTICA

Questo volume fa parte di una tetralogia che mira ad offrire una cornice fondante (non necessariamente l'unica cornice possibile) alla scienza che studia l'educazione linguistica.

I quattro lavori sono:

1. Il volume presente, che delinea le coordinate epistemologiche ed etiche;
2. Un *Dizionario* che proponga una terminologia per quanto possibile unitaria o, dove ciò non è possibile, renda conto delle differenze. È il prossimo passo in questo progetto;
3. Una analisi storica che narri il farsi di questa scienza in Italia. È *Storia dell'Educazione linguistica in Italia* (UTET Università, 2009);
4. Una 'storia bibliografica' dell'educazione linguistica in Italia dal 1960, disponibile su www.unive.it/centrodidatticalingue



Guerra Edizioni

www.guerraedizioni.com

Stampa

Guerra guru s.r.l. - Perugia

© Copyright 2011

Guerra Edizioni - Perugia

ISBN 978-88-557-0414-4

Proprietà letteraria riservata.

I diritti di traduzione di memorizzazione elettronica, di riproduzione e di adattamento totale e parziale, con qualsiasi mezzo (compresi microfilm e le copie fotostatiche) sono riservati per tutti i paesi.

Gli Autori e l'Editore sono a disposizione degli aventi diritto con i quali non è stato possibile comunicare nonché per involontarie omissioni o inesattezze nella citazione delle fonti dei brani o immagini riprodotte nel presente volume.

Guerra Edizioni

Via Aldo Manca 25 - Perugia (Italia)

tel. + 39 075 5289090

fax + 39 075 5288244

e-mail: infoguerra@edizioni.com

www.guerraedizioni.com

Indice

Introduzione in prima persona singolare	pag.	5
Primo passo:		13
Che tipo di relazione stabilire tra l'educazione linguistica e chi la studia		
0. Premessa: ragioni per l'ordine di questi capitoli		15
1. La relazione		15
2. Il soggetto: lo studioso, lo scienziato e il progettista		21
3. L'oggetto: la scienza dell'educazione linguistica, cioè dell'atto di aiutare l'emergere, l'attivazione della facoltà di linguaggio		27
4. Il (falso) problema della denominazione della scienza che studia l'atto di aiutare l'attivazione della facoltà di linguaggio		31
Secondo passo:		39
Qual è e come si organizza la conoscenza sull'educazione linguistica		
0. "Non c'è conoscenza senza una conoscenza della conoscenza" (Edgar Morin)		41
5. Le fonti costitutive della conoscenza glottodidattica		43
6. L'organizzazione delle conoscenze		49
Terzo passo:		55
Alla ricerca del vero nell'educazione linguistica		
0. Ipotesi, leggi, teorie, modelli, principi: esistono conoscenze <i>certe</i> ?		57
7. La nozione di modello		61
8. Il ruolo dei diagrammi nella descrizione di un modello		65
8.1 <i>Possibili errori dovuti alla diagrammazione dei modelli</i>		65
8.2 <i>Il rischio di banalizzazione dovuto all'uso di diagrammi</i>		68
9. La possibilità di 'modelli' transitori		71
10. L'impossibilità di modelli operativi		79
Quarto passo:		83
Alla ricerca del bene nell'educazione linguistica		
0. Dalla morale corrente all'etica complessa		85
11. Dalla morale all'etica nell'educazione linguistica		87
12. Responsabilità etica verso lo studente: la progettazione dell'educazione linguistica		91
12.1 <i>La dichiarazione di partenza</i>		92
12.2 <i>La definizione dei concetti di sfondo</i>		92
12.3 <i>La definizione dei concetti caratterizzanti</i>		93
12.4 <i>Gli atti, e le relative scelte, della progettazione</i>		96

13. Responsabilità etica verso gli insegnanti: l'uso dei termini glottodidattici	pag. 101
14. Responsabilità etica degli studenti	111
15. 'Sporcarsi le mani': un imperativo etico?	115
15.1 L'elaborazione della politica linguistica nella scuola	116
15.2 L'organizzazione e la pratica della formazione dei docenti	118
15.3 La realizzazione di materiali didattici	120
Riferimenti bibliografici	123
Il mio percorso bibliografico in questi temi	123
Riferimenti bibliografici ad opere di altri autori	125

Introduzione in prima persona singolare

*The ideals that have lighted my way, and time after time
have given me new courage to face life cheerfully,
have been Kindness, Beauty, and Truth.
Without the sense of kinship with men of like mind,
without the occupation with the objective world,
the eternally unattainable in the field of art and scientific endeavors,
life would have seemed empty to me.*

Albert Einstein, *The World as I See It*

Perché questo libro, a questo punto della mia vita

Ho passato la mia vita – almeno quella parte che mi è stato dato di percorrerne finora – a confrontarmi con il problema delle lingue: sono cresciuto bilingue (emigrati in Argentina, i miei mi volevano ispanofono, ma tra loro parlavano dialetto emiliano: lo capivo benissimo ma mi era proibito parlarlo), poi sono diventato bilingue-bivariante (a sei anni siamo andati in Cile, dove a scuola mi prendevano in giro perché parlavo la varietà argentina del castigliano), poi mi sono ritrovato ad essere bilingue e mezzo (quando i miei decisero di rientrare in Italia mio padre comprò un libro di italiano della Dante Alighieri e comincio ad insegnarmi quella che oggi è la mia lingua ‘materna’).

Sono arrivato in Emilia a dieci anni: se parlavo dialetto tutti i miei coetanei, essenzialmente dialettofoni, mi prendevano in giro perché la mia era una varietà anni Quaranta, acquisita sentendo i miei e la comunità emiliana in Sud America, mentre la loro era già interferita da Mike Bongiorno e dalla scuola; quanto all’italiano, mi facevano dire delle frasi, io le sbagliavo, loro ridevano; facevano battute e io non capivo i giochi di parole; la prof di italiano della scuola media (l’ultima tornata di scuola media con il latino) decretò, nel giudizio finale, che non avrei dovuto andare al liceo perché il mio italiano era troppo povero.

Dopo nove anni di Emilia, ormai italianizzato, mi iscrivo a Ca’ Foscari: ma a Venezia la diglossia è permeante, se non parli veneziano fai le code ai vaporetti, paghi di più le cose, al mercato ti danno gli scarti: e via con il veneziano, per sopravvivere, insieme all’inglese quadriennale, al francese e al latino biennali.

Se è vero che un *language acquisition device* allenato resta vigile e disponibile, il mio ha avuto un allenamento non da poco. Ma ogni tanto anche lui si spaventava: una notte sognai che ero in piedi, con una serie di mie teste a disposizione appoggiate su una balaustra, come fossero i caschi dei palombari dei fumetti infantili: l’incubo era che se non sceglievo la testa che parlava la lingua giusta per quella situazione sarei impazzito, mi avrebbero escluso, cacciato.

Per i primi vent’anni della mia vita dunque le lingue sono state un problema di derisione e di lotta per essere accettato (e se qualcuno si chiede perché sono così sensibile al problema degli immigrati, qui ha avuto la risposta).

Poi sono passato dall'altra parte della barricata, insegnando prima francese, poi inglese, dalla scuola media ai licei linguistici sperimentali degli epici anni Settanta, e poi 'lettore' di inglese nel Centro Linguistico che stava nascendo.

A fine anni Settanta altro salto di barricata, da insegnante divento formatore di insegnanti: Zuanelli mi introduce a Freddi, divento esercitatore di glottodidattica (insieme a Carmel Coonan e Marie Christine Jamet) e nel 1981 una borsa Fulbright mi porta all'UCLA, dove cresco con Diane Larsen Freeman, Stephen Krashen, John Schumann; divento 'glottodidatta', ricercatore, negli anni in cui si impone l'idea di educazione linguistica integrata: quel dibattito mi segna, allargo i miei studi dalla didattica delle lingue straniere all'italiano LS (è all'Università per Stranieri di Siena che divento associato), poi l'italiano L2, l'italiano L1 e le lingue classiche.

Negli anni Novanta incomincio a chiedermi 'sono uno studioso o uno scienziato?': erano esplose le neuroscienze, la psicologia cognitiva e la (psico)linguistica acquisizionale in quegli anni e io mi ero convinto che per capire come insegnare le lingue, tutte le lingue, era essenziale capire come funzionassero il cervello e la mente che dovevano acquisirle. Per decidere se ero uno studioso (così come ero cresciuto, mezzo letterato e mezzo storico) o uno scienziato (come definivo i neuroscienziati e i linguisti generativi che stavano insediandosi a Venezia) dovevo prioritariamente definire se il mio ambito di studio, cioè la natura e i processi dell'educazione linguistica, richiedesse studiosi o scienziati.

E così, con il giro del millennio, smetto di curarmi dei dettagli dell'educazione linguistica e comincio a curarmi di quella 'cosa' che a Venezia chiamiamo glottodidattica e in altri luoghi ha altri nomi: che cosa è? da dove trae la sua conoscenza? come la organizza? qual è la sua storia? chi ci ha lavorato, in Italia? qual è il risultato di questa riflessione di un centinaio di persone?

Ma, soprattutto: è possibile affrontare la 'glottodidattica' con un atteggiamento non immanente (descrivendo questo o quel problema, conducendo questa o quella ricerca sul campo ecc.) bensì trascendente, producendo cioè modelli che trascendono il *hic et nunc* e rappresentano ipotesi che descrivono un fenomeno o una realtà in modo formalmente valido in ogni luogo ed in ogni tempo?

Da solo, non avrei forse insistito su queste domande – ma da trent'anni convivo, accademicamente parlando, con Guglielmo Cinque e il suo gruppo di linguisti generativi molto formali e modellizzanti; di fronte al mio dipartimento, oltre il ponte, c'è stato per anni di dipartimento di 'Filosofia e teoria della scienza' creato da Emanuele Severino, e anche bevendo un prosecco o mangiando il panino di mezzogiorno, in tale contesto, si possono porre domande ai colleghi, avere suggerimenti su questo o quel libro, questa o quella teoria...

Morale di questa situazione umana e accademica: da anni cerco di capire che cosa sia la scienza che studia l'educazione linguistica e come si sia venuta costituendo.

Il risultato è nei miei saggi e volumi sulla storia dell'educazione linguistica in Italia dall'Unità, nel dizionario di glottodidattica, nella bibliografia (quasi) completa della glottodidattica italiana dal 1960 a oggi, nella serie di riflessioni epistemologiche edite in varie lingue proprio per uscire dalla gabbia linguistica che imprigiona le cose ita-

liane dentro i confini dell'Italia, nella serie di riflessioni filosofiche elaborate nei tanti *Festschrift* di questi anni, nella riflessione globale sulla Scuola Veneziana (ammesso che esista) che si trova nel volume curato insieme a Guglielmo Cinque in onore degli ottant'anni di Giovanni Freddi, di cui ricopro, spero degnamente, la cattedra. Ora, le domande e quel po' di risposte che ho trovato vengono a costituire questo volume: non tanto per fare una sintesi, per indicare un punto d'arrivo, ma per costituire un punto di partenza che possa essere condiviso da qualche collega o qualche giovane che voglia portare avanti il lavoro.

Perché la prima persona singolare

La prima regola stilistica che do a laureandi e dottorandi è “non interessa a nessuno la tua persona, quindi non usare il pronome ‘io’: lascia che siano le idee che proponi a dominare il testo, quindi usa impersonali e passivi; e se proprio non puoi fare a meno di un soggetto di prima persona, usa il ‘noi’, che non è plurale di maestà ma ammissione che sei membro di una comunità, che quel che dici non è solo tuo ma appartiene a chi ti ha preceduto e a chi ti sta intorno”.

In questo volume trasgredisco la regola: sia perché ho voluto legare queste riflessioni ad una vita segnata, come ho accennato sopra, dal problema dell'apprendimento linguistico, sia perché devo assumermi la piena responsabilità personale delle idee che propongo: so che molti colleghi del mio settore non le condividono; so che a molti non interessano; so che si può continuare a lavorare in glottodidattica ignorandole tranquillamente: quindi non posso usare il ‘noi’ di chi ha il sostegno della sua comunità scientifica di riferimento, quella ‘glottodidattica’ – ed ancor meno posso usare il ‘noi’ della comunità degli epistemologi, dove sono solo un visitatore temporaneo che studia quei temi per diletto, un dilettante.

Il percorso lungo il quale si dipana questo libro

Ho suddiviso il percorso in quattro ‘passi’, in quattro tappe: termini scelti per ricordare che non sono capitoli autonomi ma soltanto sezioni di un unico percorso contettuale.

Primo passo:

che tipo di relazione stabilire tra l'educazione linguistica e chi la studia

Questo è forse il capitolo più noioso, come sempre succede ai capitoli di premessa – ma è la chiave di tutto, offre gli strumenti.

Cerco di riflettere sulla relazione che si stabilisce tra un soggetto che studia e l'oggetto studiato: quindi il capitolo ha tre paragrafi: la *relazione*, il *soggetto* che studia, l'*oggetto*, cioè l'educazione linguistica.

Una scienza si qualifica proprio per il tipo di *relazione* che viene instaurato, ed è quindi la relazione che viene studiata nel paragrafo iniziale, che ho impostato in maniera dia-

cronica: i classici accentuavano la riflessione sull'essenza (il 'che cosa è') dell'oggetto studiato; da Cartesio in poi si accentua piuttosto la riflessione sul soggetto che studia: che diritto ha di studiare, con quali strumenti concettuali opera nell'analizzare e poi interpretare il reale, come evita di cadere negli inganni dei sensi (inganni facilissimi: i sensi ci dicono che il sole ruota intorno alla terra), come evita di confondere ciò che è sostanziale con quel che è accidentale – in altre parole, l'armamentario classico della filosofia da venticinque secoli in qua, anche se la maggiore attenzione è dedicata alla teoria della scienza del Novecento, con un'adesione conclusiva al paradigma della complessità di Edgar Morin.

Negli altri paragrafi invece cerco di condividere con il lettore una riflessione sul *soggetto* che studia l'educazione linguistica (uno studioso o uno scienziato? o entrambi?) e sull'*oggetto*.

In conclusione di questo primo 'passo' cerco di fare un po' di chiarezza sul problema della definizione di questo ambito di studio, giungendo alla conclusione che allo stato attuale non c'è una denominazione soddisfacente in italiano e neppure nelle altre lingue occidentali, perché in un modo o nell'altro la struttura di queste lingue finisce inevitabilmente per accentuare un aspetto o l'altro in un costrutto, "educazione linguistica", che dovrebbe essere equilibrato.

La conclusione sdrammatizzante è che, quale che sia il *signifiant* che viene scelto, l'importante è concordare sul *signifié*, ed essere consapevoli del problema dell'etichettatura.

Secondo passo:

da dove viene e come si organizza la conoscenza sull'educazione linguistica

Che questo ambito di studi sia interdisciplinare è cosa nota e ripetuta da tutti, sebbene con diverse sfumature; che la conoscenza sull'educazione linguistica provenga da più fonti è pure accettato da tutti – anche se ci sono differenze nell'accentuare il ruolo dei vari ambiti 'sorgenti' e soprattutto c'è una sensazione, cui colpevolmente ho dato per anni un contributo, che il movimento sia monodirezionale, dagli altri ambiti scientifici a quello che studia l'educazione linguistica, mentre in realtà le conoscenze *vengono da* e *vanno a* i vari ambiti di riferimento esterno utili per lo studio dell'educazione linguistica (devo questa impostazione bidirezionale a suggerimenti di Silvana Ferreri e Giuliano Bernini). Più complesso è il secondo tema enunciato dal titolo di questo 'passo': come si organizza la conoscenza. Anche qui, il primo problema è come mantenere un equilibrio tra

- a. la dimensione teorica, cioè la ricerca che mira a *conoscere* la natura, l'essenza, la sostanza (per riprendere concetti del primo 'passo') dell'educazione linguistica;
- b. la dimensione operativa, cioè la ricerca che mira a *delineare procedure* per organizzare, condurre e valutare l'educazione linguistica. Anche questo secondo livello è ricerca, mirata ad una conoscenza che riguarda "come si procede?", ma deve prestare attenzione a rimanere 'ricerca', senza ridursi all'operatività di classe.

Le procedure per la classe, le tecniche didattiche, sono certo importanti, ma sono fuori dallo spazio di ricerca della scienza che studia l'educazione linguistica, come cercherò di dimostrare: rientrano nella metodologia didattica generale.

Il tentativo che faccio in questo capitolo è quello di ragionare su due livelli di equilibrio, quello tra le varie fonti esterne alla ricerca sull'educazione linguistica e quello tra la dimensione teorica e quella operativa di tale ricerca: soddisfatta la necessità di equilibrio, si può fare un ulteriore passo verso due dei grandi temi della ricerca filosofica, cioè il 'vero' e il 'bene' – sul 'bello', ahimè, nella nostra scienza non trovo spazi estetici...

*Terzo passo:
alla ricerca del vero nell'educazione linguistica*

Una scienza ha bisogno di studiosi e di scienziati: i primi focalizzano il loro studio sul *hic et nunc*, anche se il 'qui' può estendersi al mondo e l' 'ora' può essere diacronico (ad esempio, la mia *Storia dell'educazione linguistica dalla Legge Casati alla Riforma Gelmini*) o sincronico (temi come *L'insegnamento delle lingue nell'Europa rinascimentale* oppure *L'italiano nel mondo oggi*).

Lo *studioso* raccoglie e organizza fatti ma non mira a una verità assoluta: da un lato, ha a disposizione dati che possono essere imperfetti (ad esempio, nello studio sull'italiano nel mondo si procede forzatamente su dati selettivi, quasi a campione, che spesso non è possibile verificare a pieno ad esempio: le relazioni degli IIC possono, ad esempio, essere non veritiere); dall'altro ha una sua visione del mondo: può scrivere la storia dell'educazione linguistica da una prospettiva marxiana o liberale; può ritenere che per l'italiano nel mondo sia più rilevante l'azione della Dante Alighieri piuttosto che quella degli IIC; può decidere di includere o non l'Impero Ottomano nella ricerca sull'Europa; può datare il 'Rinascimento' dal primo Quattrocento, dalla scoperta dell'America, e così via.

Lo *studioso* deve essere accurato nel cercare le fonti informative e corretto nell'analizzarle, ma mira ad una verità immanente: descrive un fenomeno con le fonti e gli strumenti disponibili *hic et nunc*.

Lo *scienziato* cerca, nei limiti delle possibilità concesse all'uomo che comunque vive in un *hic et nunc*, di elaborare modelli trascendenti, cerca di individuare delle verità stabili, indipendenti da *hic et nunc*.

Tranne che nella modellizzazione matematica (e in quell'ambito si è affermata la teoria dei modelli, definita negli anni Trenta da Tarsky muovendo da considerazione semiotiche sull'ambiguità insita nel linguaggio), ogni modello è in realtà una verità 'fino a prova contraria' – ma per la stessa ragione per cui in fisica si usano modelli come quello della gravità o della relazione energia/materia pur sapendo che in certe condizioni possono non valere più (in un buco nero si ipotizza che la natura della gravità sia diversa da quella nota a noi; alla velocità della luce, ipotizza Einstein, scom-

pare il tempo e cambia la relazione energia/materia), allo stesso modo lo *scienziato* dell'educazione linguistica cerca dei modelli che siano, per quanto possibile, validi in Cina come in Cile, nel Rinascimento come nel 2100.

In questo terzo passo del percorso, quindi, mi chiedo quale sia il 'vero' che viene proposto dalla scienza dell'educazione linguistica e su cui si fondano la sua conoscenza e la sua capacità operativa, e mi chiedo se ci siano dei modelli che possiamo considerare veri, quindi tenere come punto certo ('epistemi') per giungere a definire, nel quarto passo, il 'bene'.

Qui interviene una mia convinzione, del tutto arbitraria e personale come ogni 'convinzione': a me la riflessione epistemologica, o più in generale filosofica, interessa non tanto per la dimensione essenziale (conoscere l'essenza vera dell'oggetto di studio) ma piuttosto per quella etica (basandomi sul vero, agire cercando il bene): moltissimi dei filosofi che ho studiato in questi anni per scrivere questo libro inorridirebbero di fronte alla mia scelta di considerare la ricerca del *vero* come un mezzo e non come un fine – ma non me ne faccio un problema, anzitutto perché non sono un filosofo, sono solo un dilettante ("colui che si diletta" a filosofare), secondo perché per natura sono un uomo d'azione (quindi sottoposto all'etica) più che di speculazione fine a se stessa.

I filosofi veri possono quindi interrompere qui, nell'introduzione, la lettura di questo volume, onde evitare fastidio e irritazione.

*Quarto passo:
alla ricerca del bene nell'educazione linguistica*

È il passo conclusivo del percorso, è il motivo per il quale ho studiato per anni e ho scritto queste pagine – con grande difficoltà, proprio perché sono un filosofo/epistemologo dilettante.

Dopo un richiamo alla differenza tra morale ed etica, propongo un esempio di come l'adozione di un modello (quello di competenza comunicativa, nel caso specifico), porti necessariamente, come imperativo etico, alla definizione di curricoli di educazione linguistica coerenti con la verità, e quindi potenzialmente più vicini al *bene* di quelli derivati dalla morale corrente, dalla tradizione da cui proveniamo.

In secondo luogo, sempre attraverso un esempio (il concetto fuorviante di *affettivo* aggiunto a *umanistico*), cerco di richiamare alla necessità etica di curare i termini, cioè i *signifiant* di concetti *veri*, in modo da non produrre eterogeneità dei fini, cioè da non indurre i creatori di materiali didattici, i formatori di insegnanti e gli insegnanti stessi a comportamenti didattici diversi da quelli attesi sulla base dei modelli e delle teorie di partenza.

Infine, giungo ad un ultimo paragrafo in cui i problemi etici sono enormi: sono convinto, sulla base dell'autopercezione come 'uomo d'azione' cui facevo riferimento nel precedente paragrafo, che 'sporcarsi le mani' sia un imperativo etico – pur consapevole che molti, da Aristotele in giù, hanno operato la scelta contraria. *Non intendo stabilire*

alcuna gerarchia di valore tra chi specula e chi si dedica anche all'azione, ma come persona mi riterrei incompleto se mi limitassi alla speculazione senza impegnarmi in tre ambiti in cui molti colleghi si sono impegnati prima di me e si impegnano oggi, decisione che comporta forti ricadute etiche nel momento in cui si 'scende in campo' a 'sporcarsi le mani':

- a. l'elaborazione della politica linguistica nella scuola,
- b. l'organizzazione e la pratica della formazione dei docenti,
- c. la realizzazione di materiali didattici e la loro valutazione nei concorsi che reclutano o fanno avanzare nella carriera accademica.

Un punto d'arrivo?

Un percorso, anche se costituito da soli quattro passi, deve mirare ad un punto d'arrivo.

Nella mia percezione il punto d'arrivo, quello cui ho mirato in questi anni recenti, è la costruzione di una struttura di conoscenze e di principi d'azione che giustifichino un'espressione che ho usato finora (senza mai darle un'etichetta, per le ragioni che esporrò in 1.4): '*scienza* dell'educazione linguistica'. Questo punto d'arrivo ha due caratteristiche:

- a. è una *mappatura*: disegna una mappa della relazione tra lo studioso-scienziato e l'educazione linguistica; offre una mappa delle fonti della conoscenza su cui si fondano la riflessione e l'azione nell'educazione linguistica; esemplifica alcune mappe etiche relative all'applicazione delle conoscenze teoriche;
- b. è un *work in progress*: per ora stabilisco qui il mio punto di arrivo, ma so che le mappe di cui al punto 'a' vanno disegnate con maggiori dettagli, so che la ricerca di modelli veri è in gran parte da continuare: ho forse ancora qualche anno per contribuire, ma ho colleghi ed allievi che, se vogliono, possono continuare il percorso, approfondire le mappe, individuare nuovi spazi da mappare.

Ho scritto sopra che sono anni che cerco di contribuire a costruire una *scienza*. È mia convinzione che, per non essere classificata solo come variante o applicazione o ambito di scienze affini più consolidate nella riflessione accademica, una *scienza* debba dotarsi di un apparato

- a. *diacronico*, che ne studi il percorso storico e ne mostri la presa di coscienza come ambito autonomo: esistono molti studi diacronici, e io ho voluto dare il mio contributo per quanto riguarda l'Italia con la *Storia dell'educazione linguistica* nell'Italia unita e con la rassegna bibliografica *BaBELI* (*Balboni: Bibliografia dell'Educazione Linguistica in Italia*) che ho messo on line a disposizione di tutti e che raccoglie tutti i volumi, saggi e riviste di cui ho avuto i dati (con uno sforzo collettivo di tutta la comunità italiana di studiosi del settore): copre gli anni dal

1960 al 2010, i cinquant'anni in cui in Italia (e non solo) gli studi sull'educazione linguistica si sono venuti configurando come un ambito scientifico autonomo dalla linguistica e dalla pedagogia (la bibliografia nella sezione 'Ricerca' in www.centrodidatticalingue.it);

- b. *terminologico*: l'illuminista Condillac diceva che "una scienza è una lingua ben fatta"; negli ultimi decenni in Italia si è formato spontaneamente un patrimonio terminologico condiviso (ad esempio, negli anni Settanta-Ottanta si sinonimizzavano 'lingua seconda/straniera', oggi nessuno lo farebbe più) e da parte mia ho cercato di contribuire alla terminologia con il *Dizionario di glottodidattica* del 1999, anche quello messo on line a disposizione di tutti. Era un tentativo acerbo, per cui il mio futuro lavoro sarà proprio in questa direzione, riprendendo quel primo dizionario e ripensando tutto quel che è successo nel nostro settore in questi quindici anni;
- c. *epistemologico*, cioè la riflessione sulla sua natura, le sue fonti, il suo modo di cercare il vero e di tendere al bene nei progetti di educazione linguistica. E' lo scopo di questo volume.

Il punto d'arrivo non è quindi questo volume ma un progetto ben più ampio: ho dato il mio contributo in questi anni, e tale contributo è il senso complessivo della mia vita di studio ed è anche ragione di un certo orgoglio professionale, ma è un progetto che per consolidarsi e procedere ha bisogno di tutte le menti che abitano nella comunità scientifica e nella comunità di discorso di cui faccio parte.

Per non autocitarmi troppo

Infine, una conseguenza del fatto che questo è un po' il 'libro di una vita' (per scarsità non inserisco, se non tra parentesi, che è scritto alla conclusione di una vita professionale): non citerò nel testo gli studi in cui ho anticipato queste idee né gli altri miei studi, limitandomi a indicare in una sezione dei riferimenti bibliografici gli studi dove ho anticipato i temi di questo volume; quanto agli altri studi, i colleghi li conoscono e i giovani possono, se incuriositi, vedere la bibliografia generale BaBELI citata sopra dove sono presente dal 1974 – e ciò mi richiama all'età anagrafica, per nulla coincidente con quella che percepisco in me.

Spero che l'età che filtrerà dalle pagine che seguono sia quella di un giovane vecchio ormai saggio, e non quella di un vecchio accademico che, in attesa della pensione, riscrive per l'ennesima volta le cose che ha scritto altrove: quelle erano tessere, questo è un mosaico completo, un sistema, almeno mi pare, *où tout se tient*, se mi è consentito citare un grande.

Paolo E. Balboni
Ca' Foscari, maggio 2011

Primo passo:

che tipo di relazione stabilire
tra l'educazione linguistica
e chi la studia

O. Premessa: ragioni per l'ordine di questi capitoli

Uno studioso o scienziato (discuteremo questa dicotomia nel capitolo 2: qui useremo inclusivamente 'studioso') si definisce in quanto tale per il fatto che ama pensare ('filo-sofeggia', per riprendere l'etimologia) su un dato tema.

Lo studioso è il *soggetto* che compie un *atto*, assume cioè una decisione volontaria e consapevole che istituisce quella che i filosofi chiamano una 'relazione intenzionale' con l'*oggetto* studiato – cioè un fenomeno, un costrutto mentale, l'io pensante, e così via. Nei primi tre capitoli analizzo i tre elementi richiamati sopra e aggiungo un quarto capitolo dedicato al problema della denominazione della scienza che scaturisce dall'incontro tra il soggetto (la mia comunità scientifica di riferimento) e l'oggetto di studio (l'educazione linguistica). La questione è abbastanza irrilevante sul piano scientifico, una volta che siano chiari i *signifiés* che si legano al *significant* utilizzato, ma ha conseguenze nella realtà accademica, editoriale, formativa, e quindi finisce per riflettersi sulla natura dello studioso e della conoscenza che viene elaborata.

Tradizionalmente un discorso epistemologico¹ introduttivo di questo tipo sarebbe stato affrontato in maniera diversa: anzitutto una descrizione dell'oggetto di studio, poi una definizione delle caratteristiche necessarie al soggetto che studia, infine una riflessione sulla natura nella relazione che si stabilisce tra oggetto e soggetto, da cui emerge il "paradigma" scientifico di riferimento.

Siccome lo scopo di questo volume non è tanto la definizione dell'oggetto pensato o quella del soggetto che pensa, quanto piuttosto l'analisi della struttura del nostro paradigma scientifico di riferimento in termini di complessità (della società in cui avviene l'educazione linguistica, dell'educazione linguistica in sé, della natura epistemologica della scienza che la studia), ho invertito l'ordine canonico e inizio dall'analisi della relazione tra oggetto studiato e soggetto che studia; conduco tale riflessione in termini parzialmente diacronici non per fare una storia dell'epistemologia ma per introdurre alcuni concetti che useremo nei 'passi' e nei capitoli successivi (essenza, apparenza, sostanza, accidente, categoria, paradigma ecc.) legandoli al momento in cui sono stati introdotti nella riflessione sulla conoscenza.

1. La relazione

Soggetto e oggetto entrano in relazione attraverso l'esperienza sensoriale, anche se Kant nota come questa divenga significativa solo se vista attraverso categorie *a priori*, presenti nel nostro spirito e che trascendono l'esperienza.

1 In tutto il volume userò 'epistemologia' anche se in alcuni casi il discorso è piuttosto gnoseologico; in inglese *epistemology* e *gnoseology* sono considerati sinonimi, ma in realtà la gnoseologia si occupa della teoria della conoscenza in generale e l'epistemologia dei metodi e delle condizioni della conoscenza scientifica.

Iniziamo dal problema dell'esperienza sensoriale.

Già i presocratici si dibattono nel tentativo di scindere l'essere (l'*essenza*) dall'apparire. La dicotomia ha una duplice realizzazione:

- a. cose che *sono* anche se non *appaiono* ai nostri sensi: ad esempio, la logogenia ci ha dimostrato che la facoltà di linguaggio e di acquisizione del linguaggio è presente anche in un sordo, dove non la lingua non appare solo perché manca l'input (*esistono* i sordi, ma *appaiono* come sordomuti);
- b. cose che *appaiono* ai sensi ma non *sono*: un delfino appare come pesce ma è un mammifero, il sole sembra ruotare intorno alla terra ma è vero l'inverso.

Gli oggetti che *sono*, poi, hanno una duplice 'essenza', per dirla con Platone: hanno una *sostanza*, ma spesso essa non è percepibile ai nostri sensi perché velata dagli *accidenti*; la sostanza delle cose è imperativa: ad esempio, tutti gli esseri umani, in quanto tali, *sono* potenziali acquisitori di tutti i foni articolabili dall'apparato fonatorio; gli accidenti possono velare la sostanza: ad esempio, dopo qualche mese dalla nascita un elemento accidentale, esser nati in Italia anziché in Inghilterra, rende una persona sorda ad alcuni foni che non hanno valore fonologico (i due allofoni [n] e [ɲ] in *pino* e *cinghia*); quella persona *appare* poi come incapace di percepire e di articolare come fonemi distinti (*sin* e *sing*) quelli che a lei *appaiono* come due allofoni dello stesso fonema.

Kopernico non scopre che la terra ruota intorno al sole – lo sapevano già gli egizi e i caldei – ma realizza la rivoluzione che da lui prende il nome proprio sul piano della *relazione* tra *essenza* (la terra è un pianeta che ruota intorno al sole) e *apparenza* (i sensi ci confermano che il sole nasce al mattino e tramonta la sera dopo aver percorso un arco nel cielo sopra di noi). E questa rivoluzione è alla base del metodo galileiano, da un lato, e del *Discours sur la méthode* di Cartesio, dall'altro: il filosofo belga prende una decisione è drastica: di fronte al rischio di confusione indotto dai sensi, decide di affidarsi pienamente alla costruzione razionale, al pensiero logico: *cogito*, e questa è una cosa certa, in quanto il pensante sa che sta pensando, e proprio in quanto pensante definisce la sua esistenza: *ergo sum*.

La rivoluzione nella relazione soggetto/oggetto è totale: se i classici si pongono il problema di definire l'essenza dell'*oggetto* studiato (nel nostro caso: "che cosa è l'educazione linguistica?") e di scinderne la sostanza dagli elementi accidentali (nel nostro caso: "la differenza tra l'acquisizione della lingua materna e quella successiva di altre lingue è sostanziale, mentre la differenza tra lingua straniera e lingua seconda è accidentale, riguarda solo la disponibilità e frequenza di input nel luogo in cui viene acquisita"), con Cartesio l'attenzione si rivolge al *soggetto* della relazione. *Cogito, ergo sum* fonda il diritto del soggetto di stabilire tale relazione: penso, quindi esisto, e in quanto esistente posso pensare su 'x'.

Cartesio inizia il movimento del pendolo che dall'attenzione all'essenza dell'oggetto porta alla focalizzazione sul modo in cui il soggetto percepisce e recepisce tale oggetto: è Kant che completa l'arco del pendolo.

Kant osserva che il soggetto può pensare l'oggetto solo in quanto i sensi gli offrono informazioni; ma che tali informazioni

- a. possono essere *ingannevoli* (si vede chiaramente che il sole gira intorno alla terra), quindi devono essere verificate ed eventualmente corrette alla luce dell'essenzialismo empirico, ad esempio dalla scienza galileiana;
- b. sono frutto di una *selezione percettiva*: i nostri sensi percepiscono un'infinità di sensazioni sonore presenti nell'ambiente, ma ne selezionano solo alcune, pena la pazzia: ma con quale logica, cioè sulla base di quali categorie, il nostro io senziente, prima ancora che cogitante, le seleziona? come avviene il passaggio da *percepire a recepire*?
- c. sono *classificate dalle categorie* che possediamo come frutto dell'esperienza e dell'educazione: sentendo rumori (selezionati rispetto al background sonoro di fondo) ne classifichiamo alcuni come rumori naturali, categoria opposta a quella dei rumori prodotti da esseri viventi (quali il canto di un usignolo o la voce di un passante); certi rumori possono rientrare in categorie emozionali (lo sciacquio piacevole delle onde sul bagnasciuga; il tuono spaventoso che segue il fulmine), altri in categorie generate dall'organizzazione sociale (la sirena di un'autoambulanza che si avvicina); i rumori possono essere recepiti all'interno di categorie molto globali (il rumore di una moto; il canto di un uccello; la voce di un passante) oppure analitiche (la moto che passa è una Harley Davidson; il canto dell'uccello è, per l'ornitologo, parte del corteggiamento di un usignolo maschio; la voce del passante è, per il sociolinguista, quella di un alto laziale al confine con l'area toscana); addirittura, la classificazione sensoriale può essere resa astratta e poi presa a punto di riferimento: il meccanico di *Lo zen e l'arte della manutenzione della motocicletta* di Pirsig è presentato come un filosofo che ha un'"idea platonica" del rumore prodotto da un motore perfettamente funzionante e confronta il dato della realtà (il rumore di questa precisa moto che dà problemi) con tale idea astratta per coglierne le eventuali dissimmetrie.

La percezione del mondo (per quel che ci riguarda: la nostra percezione dell'educazione linguistica) avviene secondo le categorie che possediamo e che decidiamo di usare: è l'uomo che, definendo e scegliendo *categorie*, domina il mondo, trascende (per usare il verbo di Kant) la realtà ingannevole dei sensi.

L'essenzialismo dei classici, attenti all'*oggetto* della relazione di studio, e il trascendentalismo kantiano, che focalizza il ruolo categorizzante del *soggetto*, esauriscono i due termini della relazione 'soggetto/oggetto', ma non il segno / che li unisce e che rappresenta graficamente la relazione. Su di esso interviene Hegel (e, per alcuni aspetti, Marx), che introduce il concetto di movimento, di percorso, per cui oggetto e soggetto (educazione linguistica e glottodidatta, nello specifico) non sono definibili isolatamente ma solo con un procedimento che Hegel chiama *dialettico*, attraverso un continuo dialogo che muta continuamente la natura e il ruolo di entrambi.

La dialettica non avviene più solo all'interno

- a. dell'*oggetto*, che viene sempre meglio analizzato distinguendo gli elementi sostanziali, costitutivi, da quelli accidentali, contestuali: ad esempio, alla luce della

dicotomia proposta da Chomsky mezzo secolo fa tra *knowing/cognizing*, divenuta *acquisition/learning* nella vulgata di Krashen, quale è l'essenza dell'educazione linguistica? c'è una dialettica tra chi ritiene che l'essenza sia *knowing* e che la metacompetenza sia accidentale, e movimenti come *focus on form* che riprendono in considerazione la "grammatica" buttata via con ignominia negli anni Ottanta-Novanta del secolo scorso;

- b. del *soggetto*, che individua e impone a se stesso delle categorie *a priori* (ad esempio, i metodi di acquisizione della conoscenza, quali il metodo applicazionale vs. quello implicazionale; Galisson 1995) e ne definisce altre specifiche per il suo oggetto di studio: ad esempio quelle complementari di 'approccio' e 'metodo', che vedremo in 2.2;

ma investe anche

- c. la *relazione* che si istituisce e dalla quale nasce la conoscenza (la conoscenza glottodidattica², in questo specifico caso): tale relazione infatti può essere istituita secondo principi dialetticamente contrapposti ma al tempo stesso cooperanti verso un fine; posso istituire una relazione fenomenologica, sulla scia di Husserl, che fonda la conoscenza su fenomeni empirici e non su idee astratte o categorie pre-definite: lo fanno i miei colleghi che intravedono una 'glottodidattica acquisizionale'³; oppure posso seguire l'idea di Heidegger, che vede il mondo come un 'testo' coeso e coerente che va interpretato *ermeneuticamente* per cogliere sia il senso globale sia quello delle singole cose e dei singoli fenomeni (lo è ad esempio la mia idea di una glottodidattica collocata in relazione dialettica con almeno quattro ambiti scientifici che interpretano il mondo secondo punti di partenza differenti: in tale logica io, soggetto che ricerca, sono un ermeneuta che coglie le implicazioni di quelle scienze per interpretare il processo di educazione linguistica; cfr. 2.1).

Il risultato di questa visione dialettica⁴ ed ermeneutica della scienza che studia l'edu-

2 Usiamo per ora questo termine come sinonimo di 'scienza che studia l'educazione linguistica', ma la discussione terminologica sarà oggetto del capitolo 4.

3 I 'glottodidatti acquisizionali' sono in qualche misura fenomenologi, in quanto assumono come essenziale, e non accessoria, una scienza fenomenologica come la linguistica acquisizionale: la sequenza *perfettivo* → *imperfettivo* ad esempio è un fenomeno empiricamente dimostrabile e predittibile e come tale va posto, insieme ad altre sequenze, alla base del discorso glottodidattico.

4 La mia visione è dialettica, ma il risultato di tale dialettica si riflette soprattutto sulla *relazione* istituita tra soggetto e oggetto; in Francia, dove c'è un buon lavoro di riflessione epistemologica dopo il grande magistero in questo senso di Galisson che lo ha portato a definire la *didactologie des langues/cultures* (un approfondimento è in 1.4), l'approccio generalmente è diverso, ed è perfettamente sintetizzato da queste righe di Atienza (2001: 467):

Tout se passe comme si – après une période de recherche d'identification avec les sciences exactes pendant laquelle, consciente comme d'autres sciences humaines de son impossibilité à entrer dans le ciel des « sciences-vraies » mais ne voulant pas renoncer à un statut scientifique –, la didactique des langues s'était efforcée de montrer la faiblesse

cazione linguistica è in questa domanda (e, più in generale, in questo volume): mi chiedo se dalla relazione di pensiero, di studio, di riflessione tra me e l'educazione possano derivare solo delle rassegne, ad esempio la *Storia dell'educazione linguistica* che ho pubblicato nel 2009; delle descrizioni, ad esempio lo stato dell'arte dell'insegnamento dell'italiano L2, che ho fatto a più riprese; delle procedure, come quelle nei vari libri sulle tecniche didattiche che ho scritto in trent'anni; oppure se possano nascere anche

- a. categorie 'trascendentali', come 'approccio' e 'metodo' (li definirò parlando dell'organizzazione della conoscenza glottodidattica in 2.2), o addirittura veri e propri 'alberi categoriali' (ci scusiamo con Kant per questa deriva chomskyana): per procedere, ad esempio, alla certificazione della conoscenza linguistica, si devono elaborare categorie ideali quali 'correttezza grammaticale', 'adeguatezza contestuale' e 'efficacia pragmatica', ciascuna delle quali con ulteriori ramificazioni;
- b. modelli di *conoscenza certa* (l'*episteme* dei greci, che dà il titolo al volume) validi sempre e ovunque, in grado di generare comportamenti (nel nostro caso, metodi glottodidattici).

Un ruolo particolare nella (ri)definizione nella relazione tra pensante e pensato va attribuito, ai nostri fini, alla riflessione di Edgar Morin sulla complessità, concetto che, nel panorama scientifico attuale, si configura in tre tipi di relazione, in tre 'paradigmi' (schematizzati in Morin, 1990: 160):

- a. paradigma del riduzionismo scientifico, tipico delle scienze *hard*, che lavorano su modelli *consapevolmente* ridotti della realtà, vista *consapevolmente* in maniera viepiù articolata in domini, livelli, specializzazioni; la ragione è insieme strumento di conoscenza e di controllo della conoscenza, e deve sforzarsi di garantire la *scientificità*; la linguistica generativa, per fare un esempio, opera secondo questo paradigma e vede i soggetti, i ricercatori, come 'scienziati' (torneremo su questo termine in 1.2);
- b. paradigma della semplificazione, proprio delle scienze *soft* quando vogliono imitare il paradigma scientifico e producono *scientismo* anziché scientificità: confondono i modelli ridotti della realtà con la realtà vera e propria e confondono la *distinzione* tra domini, livelli, specializzazione in *autonomia* degli stessi, all'interno dei quali ci si convince di detenere la verità; la concezione della glottodidattica come 'linguistica applicata' rientra in questo paradigma;
- c. paradigma della complessità, che Morin propone per le scienze umane (considerate *Sciences de l'imprécis* da Moles e Rohmer, 1990): il ricercatore è consa-

des positions de ces sciences exactes. Du « moi aussi, en tant que science du sujet, j'ai un statut scientifique comme le vôtre », on serait passé au « vous aussi, sciences de l'objet, vous avez un statut scientifique comme le mien, puisque votre objet est aussi rongé de l'intérieur par le sujet qui l'invente.

Christian Puren (1997) giunge a collocare la glottodidattica tra le *sciences de l'imprécis*, secondo la definizione di Abraham Moles (1990) per le scienze umane (su questo tema torneremo nel capitolo 3, dedicato alla modellizzazione).

pevole che la realtà in sé sfugge anche a una massa per quanto imponente di dati, accetta la *distinzione* tra ambiti e livelli propria del paradigma scientifico ma rifugge dalla semplificazione illusoria che ogni ambito sia autonomo: dopo aver *distinto*, cerca di *congiungere* stabilendo interrelazioni in una logica multidimensionale e multireferenziale (due dimensioni che in Italia di solito vengono consolidate nella nozione di ‘interdisciplinarietà’ della glottodidattica); lo strumento è la *rationalité ouverte*, ‘aperta’ perché consapevole dei limiti della logica e degli effetti perversi che l’adesione a un unico modello, per quanto valido, può provocare (basti ricordare i sussidiari elementari a base di alberi sintattici, l’insegnamento dell’italiano centrato sull’analisi grammaticale e logica ecc.): di conseguenza il ricercatore è *consapevole* che lavora spesso nell’*imprécis*, raggiunge verità che sa essere parziali, sa che la presenza del soggetto che ricerca turba la natura dell’oggetto della ricerca⁵.

Chiudendo questa rassegna diacronica di riflessioni sulla natura della ricerca, e utilizzando la tripartizione di Edgar Morin, mi sento di porre a base di questo saggio l’idea che se da un lato è vero che la glottodidattica ha necessità di adottare il paradigma della complessità come punto di partenza nel momento che studia l’educazione linguistica (come la definiremo in 1.3), dall’altro essa ha a disposizione modelli (nell’accezione del capitolo 3) basati sul paradigma del riduzionismo scientifico, almeno in alcune sue componenti derivate dalle scienze del linguaggio e da quelle della mente.

In questo senso, proprio per la *multidimensionalité et multiréférentialité* della glottodidattica (come affrontata nel capitolo 2), la metaglottodidattica, la *didactologie* di cui ci occupiamo in questo saggio, è un caso emblematico di scienza complessa, sia perché frutto dell’interazione tra scienze *hard* e *soft*, sia per la sua natura teorico-pratica, per cui necessita di paradigmi⁶ integrati (e non solo di quello della complessità) per definire la sua natura e il suo *modus operandi*.

5 Nelle *Pensées* di Blaise Pascal c’è un’opposizione che anticipa quella di Morin sebbene in una logica bi- anziché tri-polare: nella *Pensée 2* oppone lo spirito matematico e lo spirito intuitivo: “l’uno è forza e dirittura di mente, l’altro ampiezza di mente”; il paradigma della semplificazione viene, secondo me, [che] risolto con “gli spiriti falsi [che] non sono mai né intuitivi né matematici”.

6 Il concetto di “paradigma scientifico” è stato introdotto in epistemologia da Thomas Kuhn nella sua opera fondamentale, *The Structure of Scientific Revolution* (1962), in cui nota come la scienza non sia evolutiva ma proceda per spaccature, per rivoluzioni, cioè attraverso *paradigm shifts*. Questa nozione è stata fatta propria dalla filosofia della scienza del secondo Novecento.

Nell’ambito dell’educazione linguistica il *paradigm shift* è avvenuto negli anni Sessanta, sia per quanto riguarda l’insegnamento dell’italiano come lingua materna/nazionale (il paradigma preesistente è quello che va da Pestalozzi e Tommaseo a Lombardo Radice e Gentile, e viene sostituito da quello che nel 1975 viene definito dalle *Dieci Tesi*), sia per le lingue straniere (basti pensare al *Modern Language Project* iniziato da J. L. M. Trim nel 1967 nell’ambito del Consiglio d’Europa, che si sostituisce ai due paradigmi coesistenti negli anni Cinquanta, quello formalistico e quello strutturalistico), sia per le lingue seconde (con l’impatto delle prime ricerche sistematiche di linguistica acquisizionale e le riflessioni di educazione e comunicazione interculturali): la glottodidattica prodotta da quella ‘rivoluzione copernicana’ è ancor oggi vivissima, il paradigma attuale è *un système où tout se tient* e quindi questo volume non vuole produrre alcun *paradigm shift*: è un’analisi epistemologica del paradigma scientifico esistente.

2. Il soggetto: lo studioso, lo scienziato e il progettista

Tradizionalmente le persone che studiano la scienza dell'educazione linguistica sono definite 'studiosi' o 'ricercatori', ma non sono definiti 'ricercatori scientifici' né 'scienziati', anche se in molti casi utilizzano i concetti e i metodi propri della ricerca scientifica.

È un semplice capriccio delle connotazioni lessicali dell'italiano o c'è qualcosa di più profondo?

'Ricercatore scientifico', 'scienziato' hanno in italiano, anche in ambiente accademico, una connotazione particolare: queste parole non descrivono tanto chi si dedica professionalmente allo studio di una 'scienza', quanto colui che si occupa di *hard sciences*, di scienze naturali, chimico-fisiche, matematiche, informatiche e così via. Le 'scienze del linguaggio' sono 'scienze', e non solo tautologicamente sulla base della loro denominazione: secondo molti linguisti (soprattutto fonetisti, generativisti, linguisti dei corpora, linguisti computazionali) e secondo i neurolinguisti le loro branche delle scienze del linguaggio sono certamente *hard sciences*: ma neppure questi linguisti vengono definiti 'scienziati', pur essendo queste scienze molto formali ed epistemologicamente sofisticate.

Se ampliamo la nostra riflessione agli altri ambiti scientifici (che discuteremo in 2.1) cui la glottodidattica deve fare riferimento per studiare l'educazione linguistica, le cose sono forse più evidenti. Nell'ambito delle scienze neuro-psicologiche chi si occupa di aspetti di natura biologica è un 'neuroscienziato' (e alcuni neurolinguisti si aggregano a questo universo scientifico piuttosto che a quello delle scienze del linguaggio), ma gli psicologi non sono considerati scienziati a meno che non siano psichiatri e quindi medici, includibili nell'ambito biologico; né sono 'scienziati' gli studiosi delle scienze della cultura e di quelle dell'educazione, per restare nel novero degli ambiti scientifici da cui la glottodidattica trae conoscenze.

In italiano, quindi, includendo anche la varietà accademica usata dalla comunità che si dedica alla ricerca scientifica, sono 'studiosi' o 'ricercatori' coloro che si dedicano alle scienze della persona, della società, della cultura (quelle che Moles e Rohmer, 1990, definiscono *Le sciences de l'imprécis*), mentre sono 'scienziati' o 'ricercatori scientifici' coloro che si dedicano allo studio dell'ambito matematico e di quello naturalistico, dalla chimica alla fisica alla biologia.

Si specchia nell'uso linguistico l'opposizione tra scienze 'oggettive', quindi verificabili e testabili, e scienze 'soggettive', come la critica letteraria, la storia e, secondo la tradizione, la glottodidattica – anche se questa si sposta da decenni da posizioni soggettivo-filosofiche (ad esempio l'idea di educazione linguistica in Rousseau, Pestalozzi, Tommaseo, ecc.) o sociologico-politiche (ad esempio le *Dieci tesi*) verso posizioni che sono anche logico-oggettive, ad esempio quando mira a una definizione formale della competenza linguistica o affronta i problemi del testing e della certificazione: i risultati possono non essere (ancora) oggettivi, ma la logica di ricerca e gli strumenti utilizzati cercano di esserlo.

L'uso linguistico rispecchia una realtà epistemologica superata, ma devo tenerne conto se voglio anzitutto definire se il glottodidatta sia uno scienziato o uno studioso, e poi se e in quale maniera questa opposizione sia correlata all'*oggetto* del suo studio o dal *modo* in cui lo studia.

Di fronte all'opposizione tra scienze soggettive e oggettive, *soft* e *hard*, della definitezza o *de l'imprécis*, il secolo scorso ha offerto almeno due risposte epistemologiche:

- a. Popper ha spostato la discriminante tra scienza e pseudoscienza (il problema della 'demarcazione', come viene definito in epistemologia) dal principio di *verificabilità*, tipico della scienza da Galileo al Circolo di Vienna, a quello della *falsificabilità*: è scientifica una teoria la cui formulazione può ipoteticamente essere falsificata empiricamente⁷;
- b. la teoria dei modelli di Tarsky, che va nella stessa direzione: un modello è vero (cioè valido sempre e ovunque) se la sua dichiarazione è coerente sul piano logico-formale.

La definizione di scienza si sposta dunque *all'interno* del costruito scientifico, alla sua coerenza logica, alla sua qualità formale, alla sua formulazione.

Alcune scienze, come ad esempio la matematica, sono modellizzate in maniera stabile e producono modelli che, se si evolvono, lo fanno sulla base di riflessione interna più che di nuovi dati esterni; altre, come la fisica, sono modellizzate sulla base dello status quo della conoscenza e continuano a indagare l'esistenza di nuovi dati sulla base della propria riflessione interna (le teorie della relatività, dei quanta, dei buchi neri e dell'antimateria sono state teorizzate su basi logiche, e poi si è partiti alla ricerca di verifiche empiriche, in alcuni casi non ancora trovate e in altri, per definizione, non trovabili: se si trovasse l'antimateria, cioè se si avesse la prova empirica della fondatezza della teoria che la postula, si distruggerebbe l'universo in quanto l'attuale materia si trasformerebbe in energia).

Altre scienze, soprattutto quelle teorico-pratiche come la medicina, l'economia o la glottodidattica, finalizzate insieme al problem solving e alla conoscenza, sono più difficili da modellizzare perché hanno varie scienze (sia teoriche sia pratiche) come fonti di conoscenza, per cui hanno il problema di dover omogeneizzare parametri e paradigmi differenti; esse, tuttavia, possono avere un metodo di riflessione logico-formale che tende stabilmente alla modellizzazione, almeno nella parte teorica della loro riflessione, in modo da poter fondare su basi attendibili la loro azione nel mondo reale, la 'pratica'.

Se è vero questo assunto, è *il tipo di ricerca* che si svolge all'interno di un ambito di conoscenza (la fisica, la linguistica, la medicina, la glottodidattica, ecc.) che lo qualifica

7 La formulazione «domani perderò o vincerò la lotteria» non richiede la prova empirica per contestare la frase, perché la sua formulazione è tale da non poter essere falsificata, essendo 'perdere/vincere' i due emisferi dell'universo 'giocare al lotto' (ovviamente semplifichiamo al massimo): quindi non è un'affermazione scientifica, perché nessuna prova empirica potrebbe falsificarla.

come scienza *hard*, oggettiva sul piano logico-formale, o *soft*, soggettiva e legata all'interpretazione personale dei dati (storici, letterari, artistici, sociali, psicologici, ecc.)⁸. Se lo 'scenziato' è colui che si occupa di ricercare modelli coerenti al loro interno ed empiricamente falsificabili, anche il linguista e il glottodidatta, per restare nel mio ambito disciplinare, possono esserlo: sta a loro pensarsi come 'scenziati', con tutte le responsabilità di verità e di etica epistemologica che ne conseguono, e non solo come 'studiosi' che documentano ed interpretano dei fenomeni storici, letterari, artistici, sociali, psicologici, ecc.: è la stessa conclusione cui siamo giunti nel paragrafo 1.1, discutendo sui prodotti della 'relazione intenzionale' che si istituisce con l'atto di studiare – e questa coincidenza rende atto della coerenza del mio discorso, almeno fino a questo punto. Serve tuttavia una precisazione, a questo proposito: in molti casi abbiamo assistito ad una 'scorciatoia' che consiste nel ritenere che, indipendentemente dal tipo di ricerca che si sta effettuando, sia la metodologia di raccolta ed elaborazione dei dati a fare lo 'scenziato', per cui è nata una fiorente letteratura⁹ glottodidattica sui 'metodi di ricerca', in cui, dopo la classica distinzione tra ricerca qualitativa (che sarebbe, non si sa perché, appannaggio delle scienze umane) e quantitativa, è quest'ultima ad occupare il corpo del volume, intesa essenzialmente come applicazione della statistica a studi sull'educazione linguistica e, più precisamente, su quella che gli americani chiamano *second language acquisition*, SLA, fondendo l'apprendimento della lingua straniera e di quella seconda. Se è vero quanto abbiamo discusso sopra, la differenza non sta nello strumento (anche se gli strumenti cambiano) quanto nel tipo di ricerca che si conduce, e particolarmente nei suoi scopi di conoscenza.

Non sto affatto proponendo una gerarchia di valore tra le due figure, quella dello studioso e quella dello scenziato. Sto affermando che seguono due prospettive differenti, e lo si vede nel modo in cui rispondono ad alcune delle caratteristiche del metodo di ricerca:

- 8 Alla stessa conclusione giunge Davis (1995) in un numero di *TESOL Quarterly* (n. 4, 1995) interamente dedicato alla ricerca qualitativa; la Davies si muove nell'ambito dell'epistemologia e della metodologia della ricerca di Lakatos e conclude:

the history of scientific inquiry should convince us that, in both the physical and social sciences, research paradigms do not actually compete in scientific discourse; rather, different paradigms are used for different purposes (Davis, 1995: 448).

- 9 Un volume generale di questo tipo sulle metodologie nelle scienze "socioumane", come le definisce, è Juan 1999, prodotto da un gruppo editoriale da sempre attento a questi temi come le Presses Universitaires de France; i due 'classici' della metodologia della ricerca orientata verso una visione *hard* della *second language acquisition* sono Brown, 1988, e Seliger e Shohamy, 1989 (che include una ampia ricerca bibliografica sul tema della metodologia della ricerca nelle scienze soft e in particolare in glottodidattica) e più recentemente ricordiamo Duff, 2002; Grosbois, 2007; studi con qualche dubbio (anche etico, in ordine alla raccolta dei dati) sul fatto che precisione statistica significhi, *per se*, scientificità sono Nunan, 1992; Jordan, 2004; Dörnyei, 2007; Paltridge, Phaliti, 2010. Il lavoro di Jordan è il più netto e la sintesi è in una affermazione a p. 116: "SLA research needs a multi-method approach". La reazione ai due volumi orientati verso la ricerca quantitativa della fine degli anni Ottanta, introdotta in parte da Nunan, 1992, fu eclatante in un numero monografico di *TESOL Quarterly* (n. 4, 1995) sul valore della ricerca qualitativa, con saggi di Kathryn Davis, di Lazaraton, di Norton Pierce e altri sul valore e le metodologie della ricerca qualitativa.

- a. *definizione dell'oggetto specifico di ricerca*: lo studioso e lo scienziato che si occupano di 'educazione linguistica' operano su una nozione estremamente dinamica: negli anni Settanta-Ottanta 'educazione linguistica' ha significato, per gli studiosi di matrice linguistica e di forte interesse sociolinguistico, studio dell'insegnamento dell'italiano L1, in una prospettiva che ha avuto il suo momento più alto nelle *Dieci Tesi* del 1975; negli stessi decenni altri glottodidatti si occupavano della didattica delle lingue straniere. Ma alla fine degli anni Settanta si propone nella ricerca (ma anche nei *Nuovi programmi della Scuola Media* del 1979) un concetto di educazione linguistica come quella sezione dell'educazione generale che riguarda lo sviluppo delle lingue naturali incluse nel curriculum. Questa è la versione accettata oggi e cui faccio riferimento io. Sulla base di questa definizione dell'oggetto specifico della ricerca, lo 'scienziato' glottodidatta deve avere una visione generale dell'educazione linguistica, anche laddove si occupi prevalentemente di italiano L1 o delle altre lingue seconde, straniere, etniche e classiche; solo una visione generale e sincretica delle varie dimensioni dell'educazione linguistica può consentire di (tentare di) elaborare dei modelli di riferimento pienamente attendibili;
- b. *definizione del rapporto con le scienze teoriche da cui trae conoscenza*: torneremo nel cap. 2 su questo aspetto, qui ci limitiamo a richiamare Freddi (1991) e Galisson (1995) quando applicano alla ricerca sull'educazione linguistica la distinzione discriminante tra metodo applicativo e metodo implicazionale¹⁰: il primo è tipico degli studiosi che si collocano a cavallo tra due aree, ad esempio linguistica e glottodidattica, e *applicano* principi, conoscenze, metodi, logiche della linguistica alla soluzione dei problemi dell'educazione linguistica; il secondo va a cercare – ed è dunque responsabile delle sue scelte – nella linguistica come nelle altre scienze di riferimento le implicazioni che gli servono per promuovere l'educazione linguistica; lo 'scienziato' glottodidatta è implicazionale;
- c. *definizione della finalità del suo studio*: le finalità possono essere due, *descrivere* un fenomeno o *creare modelli esplicativo-processuali* di quel fenomeno: nella mia storia di ricercatore ho perseguito entrambe le finalità:
- nella *Storia dell'educazione linguistica* del 2009 ho inteso descrivere diacronicamente un fenomeno: alcuni elementi possono essere falsificati (una data, un'interpretazione, ecc.) ma tranne per il dettaglio falsificato lo studio

¹⁰ Nella letteratura epistemologica esistono due termini per indicare il processo opposto a quello dell'applicazione: 'implicazione' e 'assunzione'; entrambi indicano lo stesso *shift* di soggetto: nel processo applicativo il soggetto è colui che *applica* (il linguista, ad esempio, che applica la sua conoscenza alla didattica linguistica), nel processo inverso il soggetto è colui che esplora alcuni ambiti scientifici e ne *trae le implicazioni* o ne *assume* alcune conoscenze.

Mentre l'*assunzione* è una vera e propria accettazione di elementi provenienti da altre scienze (nel nostro settore, si *assume* la nozione di 'educazione' dalle scienze dell'educazione, seppure scegliendo tra le varie accezioni e sfumature che essa assume a seconda della scuola pedagogica di riferimento), l'*implicazione* rimanda al meccanismo *se... allora...*, è quindi selettiva e molto più responsabilizzante per il soggetto che trae implicazioni da aree esterne.

- resta valido. Chiaramente ho avuto dei parametri culturali di riferimento, essenzialmente di natura socio-economica e di cultura politica, e sono certo parametri opinabili (si può dire che sono uno storico marxiano e con questo condannarmi al pubblico dispregio o propormi alla massima onorificenza), ma se sono stato coerente e corretto con tali parametri non si può inficiare la mia *Storia* e mettere in discussione la mia affidabilità di 'studioso': una *Storia*, se non ha errori, è contestabile ma non falsificabile;
- nei saggi in cui ho proposto i *modelli* di competenza comunicativa, di organizzazione della conoscenza glottodidattica, di comunicazione interculturale ho proposto strutture concettuali coese al loro interno, per cui la falsificazione anche solo di un dettaglio minore inficia l'intero modello: questa parte della mia ricerca mi qualifica come 'scienziato', un ricercatore che focalizza il suo lavoro sulla definizione di modelli o che adotta modelli elaborati da altri e li rielabora ai propri fini: lo scienziato glottodidatta *ha come fine il lavoro sulla modellizzazione*.

La complessità e la varietà interna degli studi sull'educazione linguistica sono tali da consentire ad ogni ricercatore di scegliere quale dei molti aspetti accennati sopra privilegiare nella sua attività di ricerca e nella sua (eventuale) azione sul campo – scelte che, ripeto, non costituiscono un metro di valore della ricerca prodotta. Ma il ricercatore di glottodidattica si qualifica come 'scienziato' se è consapevole della *dimensione complessiva di questa scienza* anche quando ne analizza un aspetto, se è consapevole della complessa *natura epistemologica* della glottodidattica sia riguardo alle fonti esterne della conoscenza necessaria sia all'uso e all'organizzazione interna di tali conoscenze, se è consapevole della *finalità* modellizzante del suo lavoro.

3. L'oggetto: la scienza dell'educazione linguistica, cioè dell'atto di aiutare l'attivazione della facoltà di linguaggio

Il mio oggetto di studio, l'educazione linguistica, è un costrutto diadico e nella riflessione filosofica le diadi sono sempre ardue da afferrare: così come si presenta, l'aspetto di essenza è 'educazione' e l'aspetto accessorio è 'linguistica', ma è un'analisi che non mi convince perché stabilisce una gerarchia.

La lingua è essenza del *homo loquens* (definizione ben più interessante del filogenetico *homo sapiens*, che indica semplicemente lo stadio attuale nell'evoluzione che muove da *erectus* e transita per *habilis*¹¹), la lingua è lo strumento del pensiero, quello che permette tutte le applicazioni del pensiero alla matematica, alla storia, alla tecnica: "Il est donc sensé de penser que c'est le langage qui a créé l'homme", scrive Edgar Morin (1973: 86). Il punto di partenza di Cartesio, *Cogito, ergo sum* è un'abbreviazione di quella che a nostro avviso è l'espressione vera: *loquor, ergo cogito, ergo sum*. La catena causale è doppia, ed il nodo principale è nel primo *ergo*, non nel secondo.

Per definire l'oggetto della relazione tra pensante e pensato, tra chi studia e ciò che viene studiato, il costrutto 'educazione linguistica' va riportato all'etimo e *ducere*, cioè 'rendere attuale quel che è potenziale'; e quel che è in potenza è quella facoltà di linguaggio che caratterizza l'essere umano, l'*homo loquens*.

L'oggetto della relazione soggetto/oggetto andrebbe quindi definito come il

$\{[(atto) di (aiutare) l'(attivazione)][della (facoltà) di (linguaggio)]\}$

con due concetti legati in una relazione paritetica, espressi come blocchi logici, compresi tra parentesi quadre, non con categorie come sostantivo ('educazione') e attributo ('linguistica'):

- a. il costrutto va considerato come unitario, per questo è compreso interamente tra parentesi graffe, di rango superiore; in un precedente saggio su questo tema ho usato *educazionelinguistica*, senza la cesura, per indicare graficamente l'unitarietà, ma in questo volume preferiamo utilizzare i tipici marcatori gerarchici matematici, cioè le parentesi;
- b. il costrutto è composto di due nuclei, compresi tra parentesi quadre, di rango intermedio;

11 Oltre che categoria usata dagli antropologi, la nozione di *homo loquens* ha una forte portata filosofica, che può essere approfondita nel classico libro di Fry (1977), soprattutto nel capitolo su *Thinking, feeling and speaking*.

- c. il primo nucleo, *[(atto) di] (aiutare) l'(attivazione)]* è l'analisi dei componenti del concetto di 'educazione', elementi racchiusi tra parentesi tonde:
- *(atto)* richiama l'intenzionalità, che è una caratteristica costitutiva della nozione di educazione: se non ci sono un progetto e una conseguente azione non c'è 'educazione', c'è apprendimento spontaneo, che ha una forma logica diversa

{l'(attivazione) della (facoltà di linguaggio)}

che definisce l'acquisizione del linguaggio ed è l'oggetto della *Language Acquisition Research*;

- *(aiutare)* richiama un altro fattore, spesso dichiarato ma raramente applicato, dei processi educativi e condensato nella formula 'il soggetto dell'educazione è l'allievo': l'educatore aiuta, non in-segna, non iscrive tracce (mnestiche) su una *tabula rasa*; secondo il paradigma costruttivistico oggi assai diffuso, l'insegnante fornisce lo *scaffolding*, l'impalcatura – ma l'idea, rivestita di modernità, è antichissima: la maieusi di Socrate non è altro che l'impalcatura logica, realizzata tramite domande, per aiutare l'allievo. L'aiuto può prendere sostanzialmente due forme: un aiuto induttivo, alla maniera di Socrate o delle esperienze laboratoriali, e un aiuto deduttivo, laddove il percorso costruttivistico e induttivo richiederebbero troppo tempo o, a causa dell'opposizione tra essere e apparire con cui abbiamo aperto questo capitolo, porterebbero a conclusioni errate: sebbene i sensi dicano al bambino che il sole ruota intorno alla terra l'educatore lo informa che le cose stanno diversamente, chiede un atto di fede nei suoi confronti;
 - *(attivazione)* è l'oggetto dell'aiuto: le facoltà umane sono innate, nel nostro caso la facoltà di linguaggio è innata nell'*homo loquens*; ma la facoltà deve emergere: lo fa spontaneamente nell'acquisizione delle lingue materne (dove l'aiuto dell'educatore starà nello stimolare processi di perfezionamento e arricchimento) su pressione del bisogno e del desiderio di comunicare con padre e madre; emerge spontaneamente anche nella situazione di L2, su pressione del bisogno di integrazione, anche se la guida di un insegnante può rendere più rapido il processo ed evitare vicoli ciechi, ipotesi sbagliate dovute all'interferenza, ecc.; emerge con più difficoltà nelle lingue straniere e classiche, dove l'input e l'azione dell'insegnante rappresentano in toto quella 'pressione dell'ambiente' che, secondo Vygostky, fa emergere le facoltà;
- d. il secondo nucleo viene proposto nelle sue due componenti, quella genetica (*facoltà*) e quella specifica (*di linguaggio*), ma ai fini di questo ragionamento si può considerare come un costrutto unitario, *facoltà di linguaggio*. Non mi addentro nella descrizione della *facoltà di linguaggio* nel suo insieme (una sintesi affascinante è in *The Faculty of Language: What Is It, Who Has It, and How Did It Evolve?* di Chomsky, Hauser, Tecumseh Fitch, 2002) e neppure sul dibattito se *facoltà di linguaggio* e *grammatica universale* coincidano (non ne sono

convinto, mi pare che la seconda sia una componente della prima; di diverso avviso è Cinque, 1984): ai fini di questo punto basta la definizione minimale; quel che l'educatore, intenzionalmente, aiuta ad emergere è la facoltà di

- acquisire (*knowing*, in termini chomskyan) lingue, native e non;
- apprendere a riflettere metalinguisticamente (*cognising*) sulla lingua materna, già acquisita quando inizia l'educazione formale, e sulle lingue acquisite successivamente.

Uso quindi l'espressione 'educazione linguistica' per mera comodità, e con tale espressione intendo il momento in cui

1. una persona geneticamente preordinata all'acquisizione linguistica e (forse) geneticamente dotata di una grammatica universale di riferimento,
2. dopo aver acquisito spontaneamente la lingua materna nella sua dimensione orale (ed altre eventuali lingue 'quasi materne' presenti nell'ambiente),
3. entra in un sistema formativo, in cui
4. inizia l'approfondimento della competenza nella lingua materna, includendovi le abilità scritte e manipolative e la dimensione metalinguistica (divenendo quindi oggetto di analisi, classificazione, riflessione, in tal modo contribuendo all'educazione cognitiva)
5. e acquisisce altre lingue sotto la guida di adulti specializzati nel loro insegnamento.

Questa definizione, nei suoi cinque elementi, va tenuta costantemente presente quando uso 'educazione linguistica'.

4. Il (falso) problema della denominazione della scienza che studia l'atto di aiutare l'attivazione della facoltà di linguaggio

Il problema è irrilevante nel momento in cui è chiaro l'oggetto, come descritto nelle righe conclusive del terzo capitolo.

Ma bisogna pur chiamare in qualche modo questa scienza, cioè questa 'relazione tra soggetto e oggetto' cui abbiamo dedicato questo capitolo.

Esistono varie denominazioni correnti:

a. linguistica applicata

In alcune tradizioni la scienza che studia l'educazione linguistica si chiama ancor oggi 'linguistica applicata', anche se nessuno la vede più come mera applicazione della linguistica teorica ai contesti di apprendimento/insegnamento¹².

In Italia questa definizione è ormai abbandonata e anche gli anglosassoni usano sempre più spesso *Language Teaching Research* al posto di *applied linguistics*, mentre i francesi usano prevalentemente *Didactologie des Langues-Cultures* anziché *linguistique appliquée*;

12 Il termine 'linguistica applicata' era genericamente usato per indicare *anche* la glottodidattica fin dagli anni dell'ASTP americano, ma viene consacrato da Corder nel 1973; lo studioso inglese ipotizza questa gerarchia:

- a. la linguistica offre descrizioni di una lingua,
- b. la linguistica applicata le utilizza per creare grammatiche pedagogiche e materiali didattici.

Ma già dagli anni Settanta l'accezione base di 'applicata' non regge più: è sufficiente scorrere gli indici dei volumi del *Edinburgh Course in Applied Linguistics*, così come quelli prodotti in Italia dal CILA (Centro Italiano di *Linguistica Applicata*) di Renzo Titone e dal CLADIL (Centro di *Linguistica Applicata* e Didattica delle Lingue) di Giovanni Freddi per vedere come elementi culturali, psicologici e pedagogici siano diventati strutturalmente parte della 'linguistica applicata', di cui la linguistica *tout court* diviene solo una componente.

La più recente rassegna del settore, Cook e Wei (2009), nota che nel congresso mondiale AILA del 2008 erano scomparse, rispetto a quarant'anni prima, cioè ai tempi dell'*Introduction to Applied Linguistics* di Corder, la linguistica forense, computazionale, clinica, ecc. Primeggiavano nel 2009 le comunicazioni sull'acquisizione delle lingue (9 sulla L1, 161 sulla L2, 138 sulla LS), in cui però elementi psico-neuro-pragma-sociolinguistico oltre che riflessioni sul multilinguismo e il multiculturalismo si integravano con temi di carattere linguistico. Stridhar (1993), uno degli storici della *applied linguistics*, aveva proposto per questo tipo di ricerca il termine *extended linguistics*.

Se *applied linguistics* in inglese può ancora significare 'glottodidattica' (anche se in America per la L1 si trova spesso *educational linguistics* e per le lingue non native *language pedagogy*), ci sono ancora linguisti di matrice cognitivista che si rifanno al modello di Corder: basta scorrere volumi recenti come Boers e Lindstromberg (2008), De Knop e De Rycker (2008), i saggi di Brugè e di Giusti in Balboni e Cinque (2010), o molti dei saggi di didattica delle lingue classiche, ad esempio in Cardinale (2006, 2008).

Per un'analisi della nozione di linguistica applicata in Italia si veda Porcelli 2009.

b. linguistica educativa

Dall'americano viene anche *educational linguistics*¹³, usato prevalentemente per la lingua materna (ma per anni, giungendo fino a alla *Storia dell'educazione linguistica* di Gensini del 2005, in Italia 'educazione linguistica' ha indicato l'insegnamento dell'italiano L1 ed eventualmente il problema dei dialetti L1), in cui il sostantivo è *linguistics* e l'aggettivo *educational*¹⁴, sovvertendo l'ordine di 'educazione linguistica' nella direzione che abbiamo indicato sopra, quella che vede la facoltà di linguaggio come dato essenziale della definizione di persona.

Una parte della *speech community* italiana che studia l'educazione linguistica e che si richiama all'insegnamento di Tullio De Mauro ha fatto propria in questi anni la definizione americana trasportandola nella nostra lingua come 'linguistica educativa', dove il cardine è 'linguistica'.

Nel 2005 (p. 27) De Mauro e Ferreri la definiscono così:

Settore delle scienze del linguaggio che ha per oggetto la lingua (una lingua, ogni lingua) considerata in funzione dell'apprendimento linguistica e del più generale sviluppo delle capacità semiotiche. Della lingua e delle lingue da apprendere [...] o di loro parti pertinentizza quegli elementi linguistici che potenziano sviluppo del linguaggio, a partire dall'incremento del patrimonio linguistico già in possesso di chi apprende. Le pertinenze si misurano in base al grado di funzionalità rispetto alle possibilità di espansione dello spazio linguistico e culturale dei singoli parlanti e apprendenti.

La linguistica educativa definisce ed elabora inoltre per il suo oggetto approcci, metodi, tecniche, risorse tecnologiche utili per facilitare lo sviluppo delle capacità semiotiche e l'apprendimento linguistico, ivi compreso l'insegnamento a scuola o in altri luoghi educativi.

Nel 2010 la Società Linguistica Italiana, SLI, ha tenuto a Viterbo il suo convegno annuale, organizzato da Silvana Ferreri di cui ho riportato le parole nella citazione sopra; nei *call for papers* si è data una definizione di linguistica educativa che riportiamo di

13 Dal 1976 c'è presso la *School of Education* (non quella di scienze del linguaggio) della University of Pennsylvania un PhD intitolato *Educational Linguistics*, nel cui ambito sono nati nel 1984 i *Working Papers in Educational Linguistics*; nel 1979 un secondo PhD con lo stesso titolo è stato aperto presso la University of New Mexico, questa volta nel dipartimento di linguistica, cui ne sono seguiti vari in altre università americane, prevalentemente nelle *school of education*.

Mentre negli Stati Uniti l'attenzione è focalizzata sulla *literacy* e in generale sull'inglese L1 o sulla L2 per immigrati, in Inghilterra (ad esempio nei PhD del King's College di Londra o all'Università di Lancaster) vi si presentano tutte le aree della glottodidattica.

Nel 1999 Spolsky cura una *Concise Encyclopedia of Educational Linguistics*, dal 2004 Springer ha una collana con questo nome presso cui compare la più recente opera sul tema, Hult 2010, ma il testo canonico più recente per questa corrente è il monumentale *reader* del 2007 a cura di Spolsky e Hult, dove le *foundations* della linguistica educativa sono identificate (nella prima parte) nella neurobiologia, psicolinguistica, linguistica teorica, sociolinguistica e sociologia del linguaggio, linguistica antropologica – in questa successione; un capitolo di Hult descrive la storia di questa nozione, 'eticizzata' come *educational linguistics* da Spolsky nel 1974.

14 Per completezza possiamo notare come nel 1992 Brumfit avesse proposto anziché *educational* una ben più marcata *pedagogical linguistics*. Un volume con lo stesso titolo è stato pubblicato nel 2010 da S.D. Sinha in India.

seguito e che conferma come questa denominazione abbia assunto viepiù un focus linguistico che non era presente nella versione del 2005:

Linguistica educativa è un ambito di studio in cui i fatti linguistici integrati con quelli sociali sono considerati in rapporto ai processi formativi, istituzionali e non; un ambito ampio e complesso, dalla fonologia alla grafematica, dalla lessicologia all'analisi grammaticale, cruciale per la comprensione storica e lo sviluppo attuale dell'alfabetizzazione e delle politiche linguistiche relative alle lingue prime e alle lingue seconde.

L'espressione *Linguistica educativa* non ha avuto, fino a poco tempo fa, grande diffusione in ambito accademico italiano, sebbene già nel 1988 Gaetano Berruto dedicatesse un paragrafo alla *Sociolinguistica educativa* [...].

La *Linguistica educativa* ha in Italia antecedenti in molte figure di studiosi, da Cattaneo e Ascoli in avanti. Ha connotazioni marcatamente sociosemiotiche e sociolinguistiche e anche ambiti privilegiati su cui ha indagato e indaga in molti modi: i processi di comprensione di enunziati e testi, i nodi della comprensione nei testi rivolti a pubblici in formazione o a pubblici culturalmente eterogenei, il pluralismo linguistico, la variazione linguistica, i problemi del modello di lingua da proporre nell'insegnamento e delle grammatiche per la didattica linguistica, ecc. Ma nessun aspetto degli studi linguistici, dalla fonologia alla semantica, è escluso dal potere essere indagato nella prospettiva della linguistica educativa.

Queste considerazioni sono alla radice della proposta di chiamare la Società di Linguistica Italiana a confrontarsi sulle possibilità che la prospettiva linguistico-educativa apre agli studi linguistici, nella loro più ampia configurazione, non solo con ricadute sulle elaborazioni teoriche e storico-descrittive della linguistica, ma anche con un valore aggiunto: ogni contributo linguistico elaborato in un'ottica rivolta ai processi formativi può dare indicazioni e spunti per migliori apprendimenti sia delle lingue sia dei più diversi ambiti disciplinari e per l'educazione nel suo complesso, linguistica e non solo linguistica.

In particolare, nella sezione del programma del convegno in cui si raccolgono contributi relativi al rapporto tra la linguistica educativa e le altre discipline, nell'elenco di queste ultime compare 'Didattica delle lingue', ritenuta quindi 'altra' rispetto alla linguistica educativa; anche la lista delle tematiche¹⁵ indica che non c'è una coincidenza piena con le tematiche complessive di quella che nella tradizione italiana chiamiamo

15 Questa è la lista delle tematiche secondo i *call for papers* del convegno di Viterbo della SLI, nel 2010:

- 3.1. Livelli di analisi della lingua e linguistica educativa
- 3.2. Lingue dell'educazione (L1/L2/L...) e plurilinguismo
- 3.3. Rapporti tra lingua/e e cultura/e
- 3.4. Riflessione linguistica
- 3.5. Grammatica e comunicazione
- 3.6. Evoluzioni delle società e richieste di abilità linguistiche
- 3.7. Interazione e sviluppo del linguaggio
- 3.8. Disturbi dell'apprendimento linguistico
- 3.9. Politiche linguistiche
- 3.10. Sillabo e curriculum dell'educazione linguistica
- 3.11. Valutazione delle competenze linguistiche.

‘glottodidattica’ (dopo che negli anni Novanta questo termine ha cessato di riferirsi prevalentemente all’insegnamento delle lingue straniere) e che in ambito internazionale si raccoglie sotto il nome generale di *Language Teaching Research* oppure *Didactologie des langues-cultures*;

c. glottodidattica (e glottomatetica)

Una rivista polacca edita per la prima volta nel 1949 aveva come titolo *Glottodydaktyca*, e da lì proviene (fino a prova contraria, ma non mi constano usi precedenti) ‘glottodidattica’, termine composto da un sostantivo, ‘didattica’, qualificato da ‘glotto’: problema inversamente simmetrico a quello di ‘linguistica educativa’.

A quanto ci consta fu Renzo Titone ad importare in italiano questo termine nelle sue “Tesi di glottodidattica” (1966), per contrapporlo a ‘linguistica applicata’ e poter esaltare l’aspetto (psico)didattico che a lui pareva qualificante nella relazione educativa. Ricordo che in quegli anni Titone dirigeva ancora il Centro di Linguistica Teorica e *Applicata*, CILTA, per cui la sua scelta di ‘glottodidattica’ significava il superamento di un impianto esistente.

Fino alla fine degli anni Settanta, ‘glottodidattica’ indica tuttavia solo una delle dimensioni dell’educazione linguistica, l’insegnamento delle lingue straniere; ma le riflessioni che portano ai Programmi della Scuola Media del 1979, in cui per la prima volta compare in maniera ufficiale l’area dell’educazione linguistica, allargano il campo a tutto il paniere di lingue, dall’italiano lingua ‘materna’ alle lingue straniere e a quelle classiche, e parallelamente il termine ‘glottodidattica’ si fa inclusivo.

Partendo da questa idea di Titone, poi acquisita da Giovanni Freddi (inizialmente contrario all’uso di ‘glottodidattica’, cui preferiva ‘didattica delle lingue moderne’), abbiamo proposto in alcune nostre opere il termine ‘glottomatetica’, scienza dell’*apprendimento* linguistico, che poneva al centro non la didattica ma la persona che apprende – ma gli usi linguistici hanno delle storie e dei percorsi che non dipendono dalla qualità intrinseca di un termine bensì dalla prassi della comunità, e la comunità italiana ignorò il termine (tranne qualche sporadica ripresa in termini di ‘competenza glottomatetica’, capacità di imparare ad imparare lingue) e ne ho preso atto, abbandonandola anch’io, sebbene convinto che sarebbe la definizione più coerente con l’oggetto descritto;

d. didattica delle lingue moderne

La definizione peggiore è forse quella ufficiale del sistema universitario italiano¹⁶,

16 Il Settore Scientifico-Disciplinare L-LIN02, “Didattica delle lingue moderne”, è oggi definito dalla seguente declaratoria ministeriale:

Comprende gli studi relativi all’insegnamento linguistico tanto della lingua madre quanto di altre lingue parlate, con specifica attenzione agli aspetti teorici, anche relativamente al problema della traduzione, ed alle lingue speciali e con particolare riferimento alla didattica delle lingue straniere moderne e alle tecniche didattiche di trasmissione delle conoscenze linguistiche.

Tra il 2003 e il 2009 ci sono stati vari convegni che hanno coinvolto tutti i membri accademici del settore, portando anche alla creazione di un’associazione, la Società di Didattica delle Lingue e Linguistica Educativa, DILLE (www.dille.it) ed elaborando la proposta di una declaratoria diversa, approvata all’unanimità nel novembre del 2009:

‘Didattica delle lingue moderne’: da un lato privilegia la dimensione didattica, dall’altro esclude le lingue classiche – e quest’ultima osservazione mostra come la prassi amministrativa, cioè la gestione dei concorsi e delle carriere in ambito accademico, possa avere la meglio sul ragionamento scientifico...;

e. didattologia delle lingue-culture

Negli anni Settanta uno dei padri della glottodidattica francese, Robert Galisson, abbandona la tradizionale posizione concettuale di *Didactique des Langues (Vivantes)* e intitola la scuola dottorale da lui creata a Sorbonne III *Didactologie des langues-cultures*, per accentuare il fatto che un dottorato non può che essere di *metadidattica* o, come preferisce il Galisson lessicologo, *didattologia* (anche se nell’opera sua e dei principali seguaci, come Puren, i due termini si alternano e sono considerati sinonimi).

Come sfondo epistemologico la didattologia si richiama sistematicamente all’idea di pensiero complesso in Edgar Morin (anche se la *summa* della sua epistemologia della complessità è in un’opera del 1990, successiva alla proposta della *didattologie*¹⁷) ed è a questa impostazione di fondo che rimanda il mio manuale *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, del 2002. (Sulla *Didactologie des langues/cultures*, poco nota in Italia, si vedano le note al primo capitolo; per un approfondimento, si vedano gli studi di Galisson 1990, 1994a, 1994b; Puren 1997 e 2001; in Italia si è occupata della *Didactologie des langues/cultures* Maddalena di Carlo, 2004).

Sintetizzando, l’atto di aiutare l’emergere della facoltà di linguaggio viene studiato in un ambito scientifico che possiamo chiamare in sei modi differenti, nessuno dei quali è sinonimo degli altri:

Settore delle scienze del linguaggio che comprende gli studi teorici, storici e applicativi riguardanti l’acquisizione, l’apprendimento, l’insegnamento delle lingue materne, seconde, straniere, minoritarie ed etniche, nonché la valutazione e la certificazione delle relative competenze.

Presta specifica attenzione a:

- formazione dei docenti e degli altri operatori coinvolti nell’educazione linguistica, nella mediazione linguistica e nell’insegnamento delle lingue speciali e dei contenuti disciplinari in lingua straniera;
- multilinguismo e plurilinguismo;
- mediazione linguistica;
- contatto linguistico in prospettiva interculturale;
- traduzione e traduttologia;
- metodologie, tecniche, tecnologie avanzate, e-learning, in ordine ai processi di insegnamento/apprendimento e uso delle lingue.

17 Anche formalmente l’idea di ‘didattologia’ si richiama a Morin, che ha proposto, per affrontare la complessità, varie aree di riflessione caratterizzate dal suffisso *-logie*, due delle quali sono di costante riferimento per il presente lavoro: la *noologie*, la branca della riflessione epistemologica che si occupa della sua organizzazione della conoscenza (e alla cui idea, se non ai suoi strumenti concettuali, si rifà il capitolo 5) e la *paradigmologie*, cui abbiamo fatto riferimento nel capitolo 1, sebbene prendendo le mosse da Kuhn piuttosto che da Morin.

- a. *linguistica applicata*: forma ancora usata in alcune lingue, ma non più corrispondente a quel che oggi si intende per linguistica ‘applicata’;
- b. *linguistica educativa*: termine che focalizza la componente linguistica;
- c. *glottodidattica*: termine che focalizza la componente didattica o, ampliando il termine, quella educativa;
- d. *glottomatetica*: termine che accentua la facoltà di linguaggio, di acquisizione linguistica, ed è neutro rispetto alla dimensione linguistica o pedagogica;
- e. *didattica delle lingue moderne*: termine che accentua la dimensione didattica e che trascura le lingue classiche, che pure sono parte dell’educazione linguistica;
- f. *didattologia delle lingue/culture*: termine che evidenzia (a) che non si tratta di didattica, ma di riflessione sulla didattica, e (b) che riguarda non solo l’insegnamento delle lingue ma anche delle culture.

In una riflessione filosofica la definizione dell’oggetto di una relazione di studio è essenziale, e l’ho definita in 1.3: quindi mi è indifferente il termine scelto, purché sia chiaro il concetto (e, possibilmente, venga esplicitato frequentemente per evitare fraintendimenti).

La mia dimensione emotiva mi porterebbe a usare ‘glottomatetica’, termine cui sono affezionato per averlo lungamente pensato e cercato: ma oltre alle dimensioni razionale e emozionale esiste la dimensione sociale: la comunità scientifica ha bocciato questa proposta¹⁸.

Escludendo ‘linguistica applicata’, che ormai significa altro, rimangono tre termini sbilanciati verso l’una o l’altra dimensione, di cui uno, ‘didattologia delle lingue/culture’, interessante per la dimensione culturale che viene esplicitata, è molto legato al mondo francofono ma è rimasto estraneo all’elaborazione italiana (anche se questo volume è a tutti gli effetti un saggio di didattica delle lingue culture, nell’accezione di Galisson e, soprattutto, del suo allievo Puren, probabilmente il più attento studioso dell’epistemologia della nostra scienza); gli altri due termini, simmetrici ed opposti nell’accentuazione di linguistica e didattica, sono egualmente insoddisfacenti: se preferisco ‘glottodidattica’ è perché la maggior parte dei membri della comunità scientifica italiana, anche quelli che recentemente hanno optato per ‘linguistica educativa’, ha usato sistematicamente o occasionalmente questo termine nei suoi studi: è il termine più unificante all’interno della comunità e più conosciuto all’esterno, nei cosiddetti ‘settori affini’ e nel mondo accademico; accanto a questa ragione forte, ce n’è una assolutamente minore che mi orienta verso l’uso del pur insoddisfacente ‘glottodidattica’: essendo una parola unica, per quanto composta,

18 In realtà il sostantivo ‘glottomatetica’ è stato lasciato cadere, ma l’aggettivo collocato in ‘competenza glottomatetica’ ha attecchito: presso l’Università di Urbino nel 2009-2010 si tiene un corso di “Competenza glottomatetica comunicativa e interculturale”, in molti manuali e saggi si dichiara che lo scopo dell’educazione linguistica è, insieme, la competenza comunicativa e glottomatetica, e nella DITALS dell’Università per stranieri di Siena si parla di “Riflessione glottomatetica e autovalutazione” nella descrizione delle sezioni strutturali della prova.

essa ha una maggiore flessibilità morfologica dovuta al fatto che 'glottodidattica' può fungere da sostantivo e da aggettivo.

Ma la cosa rilevante è che ci sia concordanza, sulla comunità scientifica, in ordine al *signifié*, l'atto di aiutare l'emergere della facoltà di linguaggio, qualunque sia il *signifiant*.

Secondo passo:

qual è e come si organizza la
conoscenza sull'educazione
linguistica

O. “Non c’è conoscenza senza una conoscenza della conoscenza” (Edgar Morin)

Morin dedica al concetto usato come titolo la prima parte del terzo volume e, di fatto, tutto il sesto volume della sua monumentale *Méthode*: il secondo passo del mio percorso affronta quindi questo aspetto, si domanda quale sia e da dove provenga e come venga acquisita e poi organizzata la conoscenza relativa all’educazione linguistica. Una scienza si basa sull’*episteme*, cioè sulla ‘conoscenza certa’ (o, quanto meno, condivisa come ‘certa’ in un dato momento storico¹⁹). Ma la conoscenza, reale o presunta tale, stabile o temporanea che sia, come abbiamo detto nella nota precedente, richiede due processi per poter originare un discorso scientifico: la conoscenza deve essere acquisita e poi organizzata.

Vediamo più da vicino i due processi:

a. *acquisizione delle conoscenze*

La conoscenza può essere acquisita direttamente da chi si occupa di un oggetto di ricerca o, più frequentemente quando l’oggetto di studio è complesso, può essere acquisita in maniera mediata, cioè integrando conoscenze disponibili in più ambiti di ricerca scientifica; in questo secondo caso, che è quello della glottodidattica, si pongono due ulteriori problemi:

- la selezione delle aree che rappresentano fonti costitutive primarie, rispetto a quelle occasionali o parziali: ritorna l’opposizione platonica tra sostanza e accidente che abbiamo visto nel capitolo 1;
- il percorso attraverso il quale le conoscenze vengono utilizzate in ambito glottodidattico: esse infatti possono essere *applicate* (dalle altre scienze alla glottodidattica) o *assunte /implicate* (dalla glottodidattica stessa, che coglie implicazioni a lei utili in altre scienze; sulla differenza tra implicazione e assunzione si veda la nota 10 del secondo capitolo);

19 Temo che un filosofo ‘vero’ abbia molto da ridire su questa parentesi, in quanto per i filosofi ‘veri’ l’*episteme* è la conoscenza certa al di fuori di una dimensione temporale. Addirittura, Platone lo colloca in un mondo, quello delle idee, che trascende spazio e tempo... Ma pur cercando con tutte le mie forze di lavorare su modelli certi, validi in ogni luogo e tempo, sono profondamente convinto che solo alcuni modelli sono certi, e non sappiamo quali, perché molti modelli ritenuti certi possono essere falsificati da conoscenze non ancora emerse, da teorie non ancora elaborate: basti pensare al concetto di tempo, ritenuto da sempre una costante in fisica e poi così bistrattato da Einstein nel 1913.

Non credo in una verità stabile, quindi non credo che le cose che sto scrivendo siano verità stabili: sono le migliori delle verità (che mi risultano) possibili con gli strumenti concettuali e le informazioni di cui dispongo. E anche questa parentesi fa inorridire un filosofo ‘vero’, nel momento in cui postula una verità personale, oltre che temporanea.

Ma io non sono un filosofo ‘vero’, sto solo cercando di riflettere *en philosophe* sulla scienza cui ho dedicato la mia vita di pensiero professionale e la mia azione nel mondo in cui il caso mi ha fatto vivere.

b. organizzazione delle conoscenze, una volta acquisite

Se riprendiamo la distinzione canonica tra scienze teoriche, il cui fine è la conoscenza, e scienze pratiche, che mirano alla soluzione di problemi, vediamo che entrambe hanno un'organizzazione orizzontale in cui si distinguono ambiti di ricerca paralleli, non gerarchici: ad esempio, la fisica, scienza teorica, si articola in fisica acustica, ottica, molecolare, ecc., tutti ambiti paralleli che attingono ad un patrimonio conoscitivo comune, sovraordinato, ad esempio la legge gravitazionale, il rapporto energia/massa o quello spazio/tempo, la nozione di forza ecc.; allo stesso modo una scienza *pratica* ha la stessa organizzazione orizzontale distinta per ambiti (l'ingegneria meccanica, edile, elettronica, e così via) ma è sempre interdisciplinare, quindi le fonti della sua conoscenza sono le diverse scienze teoriche 'a monte'.

Ma esistono anche scienze *teorico-pratiche* che si pongono problemi teorici oltre che operativi: la medicina, scienza che all'utente appare pratica per eccellenza in quanto riporta il malato alla salute e prolunga per quanto possibile la vita, all'epistemologo della medicina pone problemi da far rabbrivire (che cosa significano 'salute' e 'malattia'? quando avviene la morte? è 'vita' quella di un malato avanzato di Alzheimer? fino a che punto lottare per mantenere in vita?); l'architettura si differenzia dall'ingegneria perché non si limita a costruire ponti e palazzi, ma si pone il problema urbanistico (che cosa sono il 'territorio', la 'città', la 'piazza?') ed estetico. Quindi le conoscenze devono essere gerarchizzate, alcune di rango superiore (le domande che abbiamo messo tra parentesi, ad esempio) sono di natura teorica o, come spesso si dice, di 'filosofia' della medicina, della bellezza architettonica, ecc., ed altre di rango subordinato che riguardano l'operatività.

La scienza dell'educazione linguistica appartiene al gruppo delle scienze teorico-pratiche: si deve conoscere la natura dell'educazione linguistica per poter indicare procedure²⁰ operative. Quindi, la glottodidattica deve organizzare le sue conoscenze in maniera gerarchica.

Vedremo in questo secondo passo i due aspetti, quello dell'acquisizione della conoscenza (teorica e pratica) da fonti esterne, nel capitolo 5, e quello dell'organizzazione interna di tali conoscenze, nel capitolo 6.

²⁰ Per anni ho definito 'modelli' operativi quelli che ora definisco semplici 'procedure'. In particolare l'ho fatto fin dal titolo in *Operational Models for Language Education*, il secondo dei *Documenti di didattica delle lingue* del Dipartimento di Scienze del Linguaggio di Ca' Foscari, ma negli altri manuali e saggi spesso c'erano 'modelli operativi' tra i capitoli e i paragrafi. La riflessione sulla Teoria dei Modelli di Tarsky e sul concetto di modello in psicologia cognitiva mi ha portato, nel sesto dei quaderni della collana citata sopra, del 2010, a ritenere inesistenti dei 'modelli operativi' come cercherò di dimostrare nel capitolo 10, per cui qui uso 'procedure', a mio avviso più corretto.

5. Le fonti costitutive della conoscenza glottodidattica

Nel definire il pensiero complesso, in ordine alla conoscenza pertinente alle scienze umane, Edgar Morin usa categorie come ‘multidimensionale’ e ‘multireferenziale’ e ricorre alla metafora della sinfonia per definire la conoscenza secondo il paradigma della complessità:

on peut développer une connaissance comme une symphonie.
On ne peut pas parler de la connaissance comme d’une architecture avec une pierre de base sur laquelle on construirait une connaissance vraie, mais on peut lancer des thèmes qui vont s’entre-nouer d’eux-mêmes (Morin, 2006: 25).

L’educazione linguistica è indubbiamente un fenomeno *multidimensionale*, a cominciare dal suo stesso nome che unisce la dimensione educativa, quindi lo sviluppo di una persona, e la dimensione semiotica al cui interno si focalizzano i codici verbali (ma non solo, nella prospettiva comunicativa); di conseguenza, la scienza che la studia e la progetta (anche qui abbiamo due dimensioni, quella teorica mirata alla conoscenza e quella progettuale mirata all’azione) è *multireferenziale*, deve cioè fare riferimento a più scienze: “aucune science ne peut être, en elle seule, la référence en didactique”, constata Verreman nel suo saggio epistemologico del 1988.

In italiano praticamente tutti gli studiosi utilizzano di solito l’aggettivo ‘interdisciplinare’ per indicare la natura complessa della conoscenza glottodidattica – e a questa tradizione mi attengo, anche se a mio avviso la definizione migliore sarebbe ‘transdisciplinare’²¹.

Freddi ha sempre fortemente richiamato la natura interdisciplinare della glottodidattica (il suo saggio del 1991 è fondante, in questa prospettiva), ma ha sempre denunciato il rischio che la glottodidattica diventi un vestito di Arlecchino a forza di derivare conoscenze da mille scienze esterne. In effetti, il glottodidatta che si occupa di cer-

21 La scelta di ‘interdisciplinare’ non è neutra rispetto a ‘pluri/multidisciplinare’: il primo termine include una dimensione di interrelazione, di scambio approfondito, laddove il secondo fa riferimento alla mera giustapposizione di diverse scienze al fine di studiare un fenomeno. In questo senso, ‘interdisciplinare’ è adeguato per definire la scienza che studia l’educazione linguistica.

Nel 1967, e poi ancora in seguito, Jean Piaget si occupa della classificazione delle scienze e contrappone a ‘inter/pluri/multidisciplinarietà’ il concetto di ‘transdisciplinarietà’, ripreso poi da Morin (1994) e trasformato in un vero e proprio manifesto epistemologico dal rumeno Nicolescu (1996).

Il movimento transdisciplinare (perché di movimento ormai si tratta, con una sua *Carta* di riferimento, con i suoi adepti, secondo una modalità che ricorda un po’ quella dei linguisti generativisti) rifiuta sia il concetto di parcellizzazione che è alla base della scienza da Descartes in poi e che domina in moltissime università soprattutto anglofone, sia la più grossolana ma pur sempre diffusissima opposizione tra scienze *hard* e *soft*, tra aree scientifiche e umanistiche – divisione che va superata attraverso un’assunzione di metodologie matematiche anche nelle scienze umane (e qui rientra il mio interesse per la modellizzazione, che vedremo nel capitolo 7) e di metodologie *de l’imprécis*, per dirla con Moles, nelle scienze *hard*, soprattutto in fisica dove la quantistica, la relatività, le ricerche sul big bang e l’antimateria debordano necessariamente nella metafisica.

tificazione ha debiti verso la statistica, quello che focalizza le glottotecnologie ne ha verso l'informatica e la semiotica dell'immagine, chi esplora la glottodidattica clinica deve studiare i disturbi del linguaggio dal punto di vista neurologico, chi si occupa di lingue dei segni deve conoscere la logogenia, e per scrivere la *Storia dell'educazione linguistica in Italia* ho dovuto studiare storia sociale, così come per scrivere questo saggio ho studiato filosofia della scienza – ma sono tutte focalizzazioni accessorie rispetto al sostantivo 'glottodidatta' se sono gestite secondo il principio di implicazione che abbiamo visto nell'ultima nota del capitolo 2.

Se è vero che la glottodidattica si occupa di attivare la facoltà di linguaggio (capitolo 3), allora abbiamo tre elementi di base che consentono di individuare aree scientifiche di riferimento per la formazione della conoscenza nella scienza che studia l'educazione linguistica:

- a. le scienze che riguardano la *persona che ha la facoltà di linguaggio*, cioè lo studente – meglio, il suo cervello (quindi la neurolinguistica) e la sua mente (psicologia cognitiva, dell'acquisizione, dell'identità, della motivazione, della relazione);
- b. le scienze che riguardano le *persone che si occupano di far emergere la facoltà di linguaggio*: è un ambito molto articolato, che va dal sistema formativo nel suo complesso a chi si occupa della definizione curricolare, dalla progettazione dei materiali alla formazione dei docenti, fino ai docenti stessi: questo complesso è studiato dalle scienze dell'educazione e dalle scienze diadiche che riguardano l'apprendimento e l'insegnamento (dalla psicodidattica alla docimologia, alle tecnologie didattiche e così via);
- c. le scienze che riguardano l'oggetto, *la facoltà di linguaggio* (lo studio della grammatica universale) e il suo processo di attualizzazione (gli studi di psicolinguistica evolutiva e di linguistica acquisizionale), nonché il risultato della loro azione, cioè la competenza linguistica (dalla linguistica alla socio- e pragmalinguistica) e quella comunicativa (dove la dimensione socio-culturale gioca un ruolo importante, per cui le scienze che la studiano, dalla sociologia all'antropologia alle scienze della comunicazione offrono contributi costitutivi, non accidentali).

La facoltà di linguaggio non è fine a se stessa ma serve funzionalmente a collocare un individuo nel suo gruppo per consentirgli di crescere, dapprima, e di continuare la specie, poi; la lingua è il principale prodotto culturale ed insieme il principale veicolo di trasmissione di una cultura da una generazione all'altra, da un paese a un altro. Quindi tra le aree scientifiche di riferimento dobbiamo aggiungere

- d. le scienze che riguardano il *contesto d'uso* al cui interno fiorisce la facoltà di linguaggio e se ne utilizza il frutto, la lingua – contesto studiato dalle scienze della cultura e della società, in particolare in ambiti diadici come l'etno- e antropolinguistica, la sociolinguistica e la sociologia del linguaggio, gli studi di

scienze della comunicazione e in particolare di quella interculturale quando si lavora all'apprendimento/insegnamento di lingue seconde e straniere.

Ho proposto questa ipotesi²² quadripolare fin dal 2000 dapprima in ambito nazionale e poi in prospettiva internazionale²³ e in sé questa ipotesi non ha suscitato opposizione nella comunità scientifica, se non per un aspetto delicatissimo, la direzionalità della relazione: se cioè si tratti di un flusso che viene dalle scienze di riferimento alla glottodidattica oppure di un'interazione biunivoca.

Tradizionalmente, fin da Freddi (1991) e Galisson (1995), che avevano riflettuto a lungo sulle aree di riferimento della glottodidattica, la direzionalità era chiara: dall'esterno verso la glottodidattica.

22 Nella stessa logica per cui, nell'ultima nota del capitolo precedente, ho spiegato la scelta di 'procedure' anziché 'modelli operativi', utilizzo qui 'ipotesi' anziché 'modello': l'ipotesi è, *per se*, soggetta ad integrazioni, a modifiche, e comunque non falsificabile (quindi non scientifica, secondo Popper, come abbiamo visto in 1.1) dal momento in cui arbitrariamente definisco queste aree come 'costitutive' e colloco gli altri apporti scientifici nella categoria dell'"accessorio".

In termini strettamente epistemologici tuttavia questa non sarebbe un'ipotesi bensì una *congettura*, ma il termine è connotato negativamente in italiano, per cui lo evito.

Una discussione epistemologica sulla natura delle ipotesi in glottodidattica si ha nel capitolo iniziale di Krashen 1995, su cui sono intervenuto abbastanza criticamente con una recensione-saggio nel 1996.

23 L'ipotesi quadripolare, che avevo proposto in Italia nel 1994 e poi ripreso per un pubblico internazionale nel primo dei *Documenti di glottodidattica* plurilingui del mio Dipartimento, del 2006, viene assunta da Christian Puren in un saggio in c.d.s (2010) in cui riprende anche il modello di organizzazione della conoscenza che avevamo proposto nel *Documento* ("approccio, metodo, tecnica", rispettivamente *Domaine, Didacticien, Enseignant et apprenant*) e che recentemente, come si vedrà nel capitolo 6 di questo volume, ho cercato di superare.

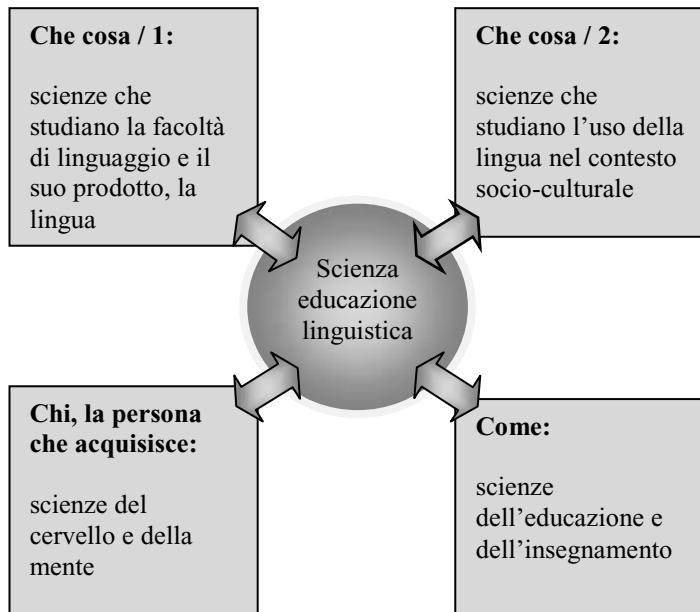
Puren inserisce l'ipotesi quadripolare di scienze di riferimento come *sous-domaines* della dimensione teorica della *didactologie des langues-cultures*:

<i>Domaine de la Didactologie des Langues-Cultures et Sous-domaines</i>			
<i>Educatif</i>	<i>Cognitif</i>	<i>Culturel</i>	<i>Langagier</i>
<i>Philosophie</i>	<i>Neurologie</i>	<i>Histoire, géographie, économie etc.</i>	<i>Sociolinguistique</i>
<i>Psychologie</i>	<i>Sciences cognitives</i>	<i>Sociologie</i>	<i>Linguistique</i>
<i>Pédagogie</i>	<i>Psycholinguistique</i>	<i>Anthropologie culturelle</i>	<i>Grammaire</i>
<i>Didacticien</i>			
<i>Enseignant-apprenant</i>			

Uno schema quadripartito delle scienze di riferimento della glottodidattica si ha anche in Camps, 1998, dove le quattro aree sono

- Linguistica e Discorso,
- Sociolinguistica e sociologia,
- Psicolinguistica e psicologia,
- Educazione.

Giuliano Bernini, linguista acquisizionale che ha spesso trattato temi di didattica delle lingue, ha però suggerito spesso (si veda, tra i più recenti suoi contributi, 2009) l'idea di uno scambio bidirezionale, e sullo stesso tema ha insistito spesso Silvana Ferreri (glottodidatta molto attenta alla relazione con la linguistica), e queste posizioni mi hanno convinto a modificare la struttura grafica che ho dato all'ipotesi quadripolare, nella convinzione che i grafici siano molto utili a chiarire le dinamiche interne dei modelli (secondo Allwein, Barwise 1996) o anche delle ipotesi come in questo caso. Presento il grafico e poi evidenzio la modifica:



Nelle prime versioni grafiche, all'inizio degli anni 2000, avevo usato quattro ovali che si incrociavano, sovrapponendosi, al centro, quasi a formare un fiore con quattro petali: l'area di sovrapposizione era la glottodidattica – che veniva però in tal modo privata di una sua esistenza autonoma, non più scienza teorico-pratica ma semplice area di interazione interdisciplinare.

A metà degli anni Duemila ho evidenziato la glottodidattica come una sfera autonoma con quattro frecce che partivano dalle aree scientifiche di riferimento e 'portavano' conoscenza alla glottodidattica.

In questa e altre recenti versioni ho fatta mia l'osservazione di Bernini e Ferreri e la freccia è divenuta bidirezionale: la glottodidattica si nutre di conoscenza creata altrove e a sua volta nutre questi ambiti con le sue riflessioni, le domande che pone loro, le sperimentazioni in cui verifica o falsifica i loro assunti.

Nel mondo la riflessione sulla relazione tra glottodidattica e le scienze di riferimento

ha prodotto una forte bibliografia in qualche modo stimolata dall'idea di Chomsky che metteva in discussione un punto dato per assioma sulla dipendenza della glottodidattica dalla linguistica:

[I am] rather skeptical about the significance, for the teaching of languages, of such insights and understandings as have been attained in linguistics and psychology (Chomsky, 1966: 44).

Non cito qui la bibliografia internazionale, tranne un richiamo d'obbligo a classici come Wilkins (1972), Corder (1973) e Widdowson (1979) in Gran Bretagna; Galisson (1990) in Francia; Postman e Weingartner (1960), Ferguson (1965), Strevens (1992), oltre alle *Annual Round Table Meeting on Linguistics and Language Teaching* che negli anni Sessanta e Settanta hanno molto dibattuto sul tema negli Stati Uniti.

Nella storia della glottodidattica le prime riflessioni sull'epistemologia di questa nuova area scientifica iniziano negli stessi anni, con Freddi (1967, 1974 e in particolare 1991), e giungono a De Mauro (1989), Porcelli e Balboni (1991) e poi De Mauro e Ferreri (2005), Porcelli (2005, 2008), Daloiso (2007, 2009), oltre a vari saggi nostri dell'ultimo decennio.

Ci sono anche studi specifici dedicati alla relazione tra la glottodidattica le varie scienze di riferimento, costitutive o accessorie che siano, anche se ovviamente la ricerca maggiore è dedicata alle scienze del linguaggio, in particolare alla linguistica teorica, applicata ed educativa²⁴; negli ultimi anni un ruolo essenziale è attribuito alla relazione che intercorre tra linguistica acquisizionale e glottodidattica, riflessione che ha portato anche alla proposta di una nuova categoria, la 'didattica acquisizionale', che non mi trova in accordo per ragioni legate al principio del rasoio di Occam: *entia non sunt multiplicanda praeter necessitatem*²⁵.

24 Per quanto mi consta, la prima riflessione sulla relazione tra linguistica e glottodidattica, sebbene ancora 'ingenua', è in Bertoldi 1965, seguita da volumi di ben altro spessore ad opera Arcaini 1967 e 1968; ci sono poi le raccolte curate da Freddi nel 1976 a Berruto nel 1977; seguono Berretta 1977, Zuanelli 1984 e 1990; il 1991 è un anno fecondo, con scritti di Arcaini, D'Addio e Cinque; poi bisogna attendere Lo Duca 2007 e Porcelli 2009); esistono anche due studi di Desideri, del 2005 e 2006, sul modo in cui la relazione tra linguistica teorica ed insegnamento linguistico era pensata nell'Ottocento.

Vanno ricordati anche Berruto (in un saggio nel suo volume del 1977), Freddi (1999) e Santipolo (2002) per le relazioni con la sociolinguistica; quest'ultimo autore propone una 'socioglottodidattica', che riprende l'interesse per la sociolinguistica del gruppo che produsse le *Dieci Tesi* nel 1975, ma che a mio avviso non richiede la creazione di una scienza nuova e neppure di una denominazione specifica, per le stesse ragioni per cui non mi pare necessaria la 'didattica acquisizionale' di cui alla nota successiva.

25 Sulla relazione tra glottodidattica e linguistica acquisizionale si vedano Bosisio 2001, Lo Duca 2003, Vedovelli e Villarini 2003, Pallotti e Zedda 2006, Grassi *et al.* 2008, Rastelli 2009, oltre a vari studi nei volumi che contengono questi saggi che abbiamo preso a testimonianza dell'attenzione al tema. La proposta di una 'didattica acquisizionale' è stata avanzata inizialmente, a quanto mi consta, da Massimo Vedovelli sulla scia degli studi curati da Giacalone Ramat, come 'un modello teorico di didattica linguistica che si rapporti alle prospettive acquisizionali' (2002: 178): si tratta quindi di una curvatura particolare della glottodidattica generale che in quegli anni trascurava molte conoscenze prodotte dalla linguistica acquisizionale, scienza teorica finalizzata alla conoscenza dei processi e delle sequenze di acquisizione; l'idea di una didattica acquisizionale è stata portata a livello di formalizzazione da Rastelli (2009): ma tra questo lavoro meritorio e necessario, di grande valore per la riflessione sull'educazione linguistica, e l'idea di definire l'autonomia epistemologica per 'un'area

Le relazioni della glottodidattica con le altre scienze hanno ricevuto a loro volta una certa attenzione²⁶, per cui mi sento di affermare che la glottodidattica italiana ha in questo senso una visione più ampia di quella internazionale che si è focalizzata, in maniera sequenziale, dapprima negli anni Sessanta-Ottanta sulla relazione tra (socio)(pragma)linguistica e glottodidattica, poi negli anni Ottanta-Novanta sulla dimensione psicologica, con particolare attenzione ai temi del cognitivismo, e infine nel nuovo millennio sul ruolo della comunicazione interculturale nell'insegnamento linguistico.

Un'eccezione, nel panorama internazionale, è data dalla glottodidattica spagnola, dove si ha una visione transdisciplinare simile alla mia e dove, soprattutto, si tiene a precisare che la sfera al centro del diagramma non è un semplice luogo di sommatoria di conoscenze nate altrove, ma

un espacio de interrelación de diversos campos, pero no como la suma de las aportaciones de estos campos, sino como un *espacio de transformación de los dados* que aportan (Camps, 1988: 33).

Il corsivo è mio ed è voluto per mettere in relazione il saggio della Camps con le righe che seguono, dove il corsivo è usato da Mendoza Filloa e Cantero Serena: essi vedono la scienza dell'educazione linguistica come:

un espacio de integración y interrelación de muy distintas disciplinas y saberes [...], cuyos referentes *se transforman* en nuevas aportaciones específicas y originales: la didáctica de la lengua y literatura no es, portanto, mera lingüística aplicada, como no es simplemente una didáctica específica, sino que constituye un área de conocimiento independiente, con unas bases epistemológicas y conceptuales propias, [...] no puede entenderse ni como 'aplicación educativa de la lingüística', ni como 'pedagogía especializada en lengua y literatura', porque su realidad excede con mucho estos campos específicos" (Mendoza Filloa, Cantero Serena, 2003: 5 e 10).

Tutto questo complesso interdisciplinare, come dice la tradizione italiana, o multireferenziale, come dicono i francesi, o transdisciplinare, come preferirei io, rischia di produrre un grottesco abito di Arlecchino, come temeva Freddi, se non si ha chiara la logica secondo cui organizzare sia la conoscenza che si fa propria da fonti esterne *trasformandola*, sia quella che si produce al proprio interno: è il tema del capitolo che segue.

di ricerca che in Italia si sta ricavando uno spazio al confine tra glottodidattica e linguistica' (presentazione in *IV copertina* dal volume di Rastelli) si colloca a mio avviso il rasoio di Occam: non è una categoria 'necessaria', per quanto strumentalmente utile a stimolare la ricerca in questo settore di confine.

²⁶ Le relazioni della glottodidattica con psicologia e psicolinguistica sono state studiate da Titone (1970, 1971, 1991), Poggi (1987), Job (1991), Freddi (1999); per quanto riguarda le neuroscienze ed in particolare la neurolinguistica ricordiamo Danesi (1991) e Daloiso (2009). Mentre nella prospettiva internazionale, soprattutto americana, si è tentato di proporre un *applied cognitivism*, emulo ed epitome della *applied linguistics*, gli studi italiani sono stati più interessati alla raccolta delle implicazioni utili, senza piegare la natura complessa dell'educazione linguistica ad un unico punto di riferimento. Ricordiamo anche Baldi e Borello (2003) per le relazioni tra glottodidattica e le teorie della comunicazione; Freddi (1991) e Scaglioso (1991) in ordine alla pedagogia e Pinto (1987) relativamente alle scienze sociali.

6. L'organizzazione delle conoscenze

Mentre sulla natura interdisciplinare della scienza che studia l'educazione linguistica e sul rapporto tra questa e le scienze di riferimento l'attenzione in Italia è stata costante, e forse più ampia di quanto non sia stata altrove, l'attenzione all'organizzazione e gerarchizzazione delle varie conoscenze all'interno della glottodidattica è stata presso che assente.

Negli Stati Uniti Anthony propone un modello già nel 1963, e qualcosa di molto simile avviene nella fase di definizione della *didactologie des langues-culture* in Francia negli anni Ottanta (cfr. capitolo 4).

Il saggio di Anthony, ripreso nel 1972 da Allen e Campbell in un *reader* che ebbe molta diffusione (e per questo motivo il saggio è spesso citato come Anthony, 1972, pur essendo del 1963), proponeva tre livelli che qui sintetizziamo tagliando le argomentazioni:

An approach is a set of correlative assumptions dealing with the nature of language teaching and learning. An approach is axiomatic. [...]

Method is an overall plan of presentation of the language material, no part of which contradicts, and all of which is based upon, the selected approach. An approach is axiomatic, a method is procedural. [...]

A technique is implementational – that which actually takes place in a classroom. [...] Techniques must be consistent with the method and therefore in harmony with the approach as well. (Anthony, 1963: 64-67).

Oltre al volume di Allen e Campbell la diffusione del modello di Anthony è dovuta ad uno dei classici della glottodidattica britannica degli anni Ottanta, che ebbe molta influenza internazionale, *Approaches and Methods in Language Teaching* di Richards e Rogers (1987).

I due autori sono d'accordo sulla tripartizione (che, come vedremo più avanti, mi trova oggi perplesso), concordano sulla definizione di *approach*, ma integrano Anthony a livello di *method* introducendo la nozione di *design*, di progettazione generale, come caratteristica fondante dell'azione dello studioso di glottodidattica a questo livello; quanto alle tecniche, Richards e Rogers le vedono più come *procedures* (il termine che userò anch'io più avanti) piuttosto che come "*trick, stratagem or contrivance*" come le vede Anthony (1963: 67), in quanto sono azioni dinamiche e non applicazioni rigide di modelli precostituiti.

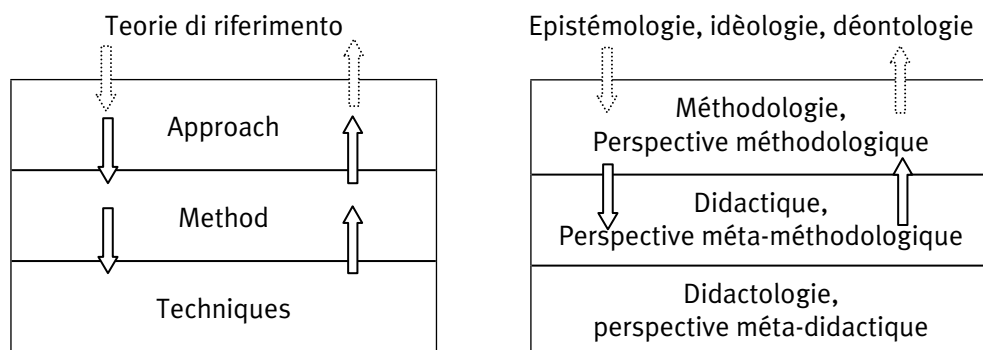
Partendo da Anthony e da Richards e Rogers ho proposto nel 1993 una prima (e oggi superata) versione italiana in cui accanto alla logica gerarchizzante dell'americano includevo tre elementi:

- a. una separazione tra l'area della ricerca e dell'azione glottodidattica e quella delle teorie di riferimento;
- b. dei parametri di valutazione della coerenza tra le conoscenze utilizzate ai vari livelli;

- c. una serie di frecce che indicavano la relazione dialettica e dinamica tra i vari livelli, che si nutrivano reciprocamente.

Non conoscevo, all'epoca, l'impianto della *didactologie*, che si articola a sua volta su tre livelli (come abbiamo già visto nella nota 23) e che già include frecce che indicano la relazione di interazione tra le tre prospettive. Nel grafico sotto ho indicato in tratteggio la relazione tra il campo della ricerca e quello delle scienze esterne (in cui *épistémologie* include, in pratica, le varie aree scientifiche che abbiamo visto nel capitolo 5).

Il grafico traduce fedelmente i modelli; comparandoli si nota come quello francese, a destra, di impianto induttivo, ponga le tecniche didattiche in posizione elevata e consideri la riflessione teorica, in basso, come punto d'arrivo: è l'inverso del modello americano, a sinistra, chiaramente deduttivo:



Non approfondisco la comparazione, perché il mio scopo non è tanto quello di commentare i modelli pre-esistenti quanto piuttosto quello di proporre un modello attendibile, come si vedrà nelle pagine che seguono. Per avviare la riflessione è utile focalizzare l'attenzione prevalentemente sul modello americano da noi integrato, che si legge come segue:

l'organizzazione delle conoscenze, di derivazione esterne alla glottodidattica o elaborate al suo interno, è articolata in due dimensioni:

- a. l'*approccio* è la filosofia di fondo di un progetto di educazione linguistica: l'idea che si ha di lingua, di cultura, di comunicazione, di studente, di insegnante. Venti o trent'anni fa l'anarchia terminologica (e quindi concettuale) era diffusa, tutto veniva definito *approccio*: c'era l'approccio comunicativo, che è una vera filosofia dell'educazione linguistica, ma c'era poi, quasi come sinonimo, l'approccio nozionale-funzionale, che altro non era se non un metodo per realizzare l'approccio comunicativo; c'era un approccio umanistico-affettivo, uno costruttivista, uno cooperativo, ecc., che altro non sono se non meto-

dologie psicodidattiche; negli anni Novanta Lewis ha proposto l'approccio lessicale, che invece è solo un'impostazione che pone il lessico, anziché la morfosintassi, al centro del processo glottodidattico; più di recente si è proposto un approccio CLIL, che è solo una metodologia didattica e può essere usato in un approccio formalistico, in un approccio behaviorista, in un approccio comunicativo.

Di converso, la tradizione ci offre vari *methods* che sono veri e propri approcci, dal *Reading method* degli anni Trenta al *Audiovisual Method* che altro non è che l'approccio strutturalistico;

- b. il *metodo* è la traduzione dell'approccio in procedure operative per mezzo delle quali organizzare e realizzare operativamente le indicazioni dell'approccio stesso. Ancor oggi è assai diffusa la confusione tra 'metodo', così come lo abbiamo appena definito, e 'metodologia'²⁷, che in ambito educativo è una categoria propria della psicodidattica, come dicevamo sopra citando la metodologia umanistica, quella cooperativa, quella costruttivistica, cui si aggiungono i vari *theme based teaching*, *task oriented teaching* e simili, quasi tutti di importazione britannica²⁸;

27 'Metodo' viene dal greco *me't odos*, "strada per la quale" si raggiunge una meta. 'Metodologia' indica un discorso sul metodo.

Queste due accezioni valgono per tutte le scienze, *hard* e *soft* (un'ottima panoramica su questi concetti, e su molti altri usati in questo volume, si ha in Marradi, 2007), ma in ambito educativo esiste una tradizione diversa, dovuta al fatto che si è sempre usato 'metodologia didattica' per indicare un ambito che è insieme approccio psico-pedagogico e metodo didattico, quali l'apprendimento cooperativo, le metodologie sociali, la metodologia umanistica, e così via.

La causa di questo uso è probabilmente da trovare nel fatto che la pedagogia italiana ha sempre avuto forti relazioni con quella francese, dove *méthodologie* ha il significato che io ho indicato per 'metodo' e *méthode* è molto più concreto, indica addirittura il manuale, il libro di testo.

In inglese,

in recent years [...] "methodology" has been increasingly used as a pretentious substitute for "method" in scientific and technical contexts [...]. This usage may have been fostered in part by the tendency to use the adjective "methodological" to mean "pertaining to methods", inasmuch as the regularly formed adjective "methodical" has been preempted to mean "orderly, systematic". (American Heritage Dictionary, edizione 1992).

Nel linguaggio scientifico inglese *methodology* dovrebbe essere un iperordinato di *method*, ma la parola comunemente usata per entrambi i livelli è *method* – e da qui probabilmente la scelta di Anthony (1972) e quindi la nostra scelta di usare 'metodo', almeno in glottodidattica, per distinguerlo dalla nozione più ampia e meno definita di 'metodologia didattica' che si trova nelle scienze dell'educazione.

28 Per completezza informativa registro qui la proposta di Kumaravivelu (2006) che, in una sede editoriale prestigiosa come Erlbaum, propone di passare *From Method to Postmethod*, riprendendo in qualche modo l'immagine di Serra Borneto (1998) che titolava *C'era una volta il metodo*. La posizione di Kumaravivelu è assai più radicale: secondo lui il riferimento costante al *method* in tutta la letteratura glottodidattica ha creato cinque miti:

- *There is a best method out there ready and waiting to be discovered;*
- *Methods constitute the organizing principle for language teaching;*
- *Method has a universal and historical value;*
- *Theorists conceive knowledge, and teachers consume knowledge;*

- a. le *tecniche*, le procedure didattiche: negli anni Ottanta, durante la rivoluzione copernicana della glottodidattica, si applicavano alla valutazione delle tecniche alcuni parametri inappropriati ('vecchio/nuovo', 'tradizionalista/innovatore'), altri non ben definiti ('giusto/sbagliato': rispetto a che cosa?), altri ancora politico-ideologici ('conservatore/progressista'): il risultato è stato quello di bandire dalla prassi didattica tecniche tradizionali (definite quindi, per traslazione, 'vecchie' e quindi da ritenere 'superate') come la traduzione, il dettato, la manipolazione di frasi, gli esercizi strutturali, l'analisi grammaticale e così via senza chiedersi se in certi momenti non fossero utili per l'acquisizione oppure per la riflessione sulla lingua.

In realtà la struttura di Anthony e quella della *didactologie des langues-cultures* presentano due 'difetti' comuni:

- a. sbilanciano l'idea di glottodidattica: la gerarchia di Anthony lascia intendere che sia l'approccio sia la sua operativizzazione in metodi abbiano come fine ultimo la dimensione operativa, l'individuazione delle tecniche, delle procedure operative; di converso, il forte empirismo alla base del modello didattologico mette l'esperienza di classe alla base della riflessione glottodidattica e da lì fa derivare il resto; la natura *teorico-pratica* della glottodidattica viene sbilanciata a favore della dimensione operativa;
- b. assumono in funzione strutturale al loro interno un universo indefinibile, variabile, esterno alla glottodidattica, quello delle tecniche didattiche, dedicando loro addirittura un terzo dello spazio complessivo.

La nostra critica si basa sul fatto che se è vero che un modello di organizzazione della conoscenza richiede strutture interpretative (l'approccio e la didattica, nei due casi) e se è altrettanto vero che esso deve generare schemi di comportamento (il metodo e la didattica), non è tuttavia vero che un modello di organizzazione delle *conoscenze* debba includere l'ambito dell'azione diretta (cioè in tecniche da usare in classe).

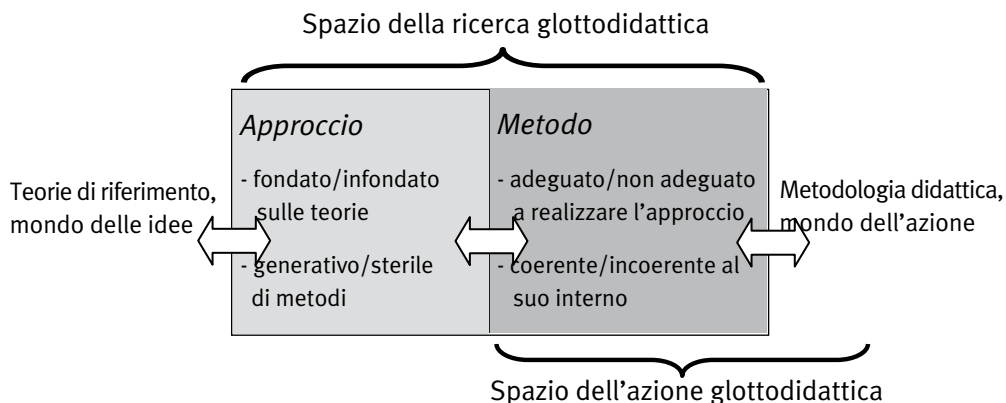
Proponiamo dunque una revisione che *ci pare* possa essere un *modello*, cioè un'organizzazione epistemologica universalmente valida (anche se non obbligatoria²⁹) per lo studio dell'educazione linguistica:

- *Method is neutral, and has no ideological motivation* (pp. 163-168),

e questi miti hanno posto gli insegnanti in una posizione di passività, in attesa di ricette didattiche che vengono dal mondo degli esperti: meri esecutori di 'mandanti glottodidattici' i quali non conoscono la realtà delle classi e dell'insegnamento; il *postmethod* (parola unica, senza neppure il trattino) è quindi il modo per portare gli insegnanti a "*theorize what they practice and practice what they theorize*" (p. 173): una frase di devastante banalità ma ad alto rischio di suscitare torme di seguaci, e quindi condannabile in termini etici secondo quanto diremo nel capitolo dedicato a quest'ultima dimensione della nostra riflessione.

29 Un *modello* per quanto valido non è una *legge*:

- la legge della gravità universale, che è tradotta in un modello fisico-matematico, è valida in ogni dove e in ogni tempo (tranne forse che nell'infinitesimale istante precedente il big bang) *ma è anche cogente*, non permette a nessuno di sottrarsi;
- un modello è valido se può spiegare un dato fenomeno o una serie di relazioni (ad esempio



Un modello di organizzazione della conoscenza ha come suo oggetto da un lato la gestione della conoscenza teorica, sia quella assunta dalle teorie di riferimento sia quella elaborata in proprio (l'aspetto teorico di una scienza *teorico-pratica*), dall'altro la gestione di tali conoscenze al fine di operare nel mondo, di progettare l'educazione linguistica (l'aspetto pratico di una scienza *teorico-pratica*). L'azione conseguente non rientra nella *conoscenza*, è altro dalla ricerca glottodidattica della cui epistemologia sto occupandomi.

Le frecce bidirezionali indicano la presenza di uno scambio reciproco tra la glottodidattica e i mondi delle idee e dell'azione didattica, dell'insegnamento; non solo, la falsificazione degli assunti propri della glottodidattica va trovata in quei due mondi, nelle teorie di riferimento da un lato e nella sperimentazione didattica dall'altro: ma la ricerca avviene all'interno delle due dimensioni di approccio e metodo, di definizione teorica e di progettazione operativa.

Un esempio può chiarire come si legge questo modello:

- a. data una *dichiarazione*³⁰ *teorica*, proveniente quindi dal mondo delle idee, ad esempio dalla sociolinguistica:
[la lingua si realizza in una serie di varietà];

quelle tra le varie forme di conoscenza nell'universo glottodidattico) in ogni occasione in cui lo si voglia applicare, ma non è cogente: ad esempio, l'equazione 'glottodidattica = linguistica applicata' è stata dapprima considerata come modello *tout court*, poi criticata come pseudo-modello – ma ciò non impedisce ad un ricercatore di continuare ad utilizzarla come modello di riferimento, anche se per farlo dovrebbe preventivamente confutare sia l'ipotesi quadripartita delle scienze di riferimento (basata a sua volta su un modello: l'educazione prevede la presenza di un educato, di un educatore e di un oggetto educativo) sia il modello di 'spazio della ricerca didattica' che stiamo presentando.

Torneremo sulla teoria dei modelli nel capitolo 7.

- 30 Una 'dichiarazione' nell'accezione della psicologia cognitivista è una frase semplice retta di solito da verbi quali *è, è composto di, si divide in, si trova a* e così via.

- b. ne conseguono due *procedure*³¹ specifiche della glottodidattica, collocate cioè nel riquadro centrale del diagramma:
- *approccio*:
{se [la lingua si realizza in una serie di varietà] allora [si dovrà far propria un'idea non monolitica di lingua standard, bensì un'idea di lingua che varia a seconda del contesto]};
 - *metodo*:
{se [la lingua si realizza in una serie di varietà], allora [si dovrà definire:
 - quali varietà inserire in percorsi di educazione linguistica relativi a lingua materna, seconda, straniera, etnica, classica;
 - a quale punto dei percorsi acquisizionali e acquisitivi andranno inserite;
 - in quale modalità: comprensione/produzione, orale/scritto;
 - con quale livello di riflessione esplicita]};
- c. per trasformare questa *procedura* in *azione didattica* gli insegnanti selezioneranno delle tecniche didattiche adeguate al *metodo* e coerenti con l'*approccio*, all'interno della vasta gamma di tecniche reperibili nel mondo dell'azione didattica generale.

Con uno strumento concettuale come questo *modello*, diventa possibile cogliere (e probabilmente riscrivere, sulla base di criteri più coerenti) le linee profonde della storia glottodidattica: si potranno cioè individuare gli *approcci* (ad esempio, nel Novecento, quello formalistico, quello strutturalistico e quello comunicativo), distinguendoli dalle loro molteplici realizzazioni in *metodi* (l'approccio comunicativo è stato realizzato finora con i metodi diretto, situazionale, nozionale-funzionale, lessicale, ecc.) e dalle molte metodologie esterne alla glottodidattica (costruttivistica, umanistica, *task based*, ecc.).

Ne conseguono anche alcune falsificazioni rilevanti, cui abbiamo già accennato: ad esempio, espressioni come 'approccio umanistico' e 'approccio costruttivista' da un lato, 'approccio lessicale' e 'approccio nozionale-funzionale' dall'altro, non sono *approcci* in quanto focalizzano l'attenzione su un singolo elemento dell'interazione didattica (lo studente nei primi, la lingua nei secondi) e su una singola area di riferimento della scienza dell'educazione linguistica, lasciando indefinite le altre aree, mentre un approccio deve indicare quali implicazioni trae dalla ricerca in tutte le aree di riferimento.

³¹ Sempre nella logica cognitivista, una 'procedura' è una struttura basata su almeno due 'dichiarazioni' (vedi nota precedente) secondo lo schema *se... allora...*; una serie di procedure correlate produce una 'strategia'.

Terzo passo:

alla ricerca del verso nell'educazione
linguistica

O. Ipotesi, leggi, teorie, modelli, principi: esistono conoscenze certe?

Abbiamo iniziato il primo capitolo ricordando la preoccupazione primaria di colui che ama pensare, del filosofo: cercare la verità.

In realtà la storia del pensiero ci offre ‘dichiarazioni’ con diversi gradi di verità:

a. conoscenze ‘certe’

Ci sono delle verità universali e cogenti, ad esempio la *legge* di gravità cui non si sottrae nulla, almeno nel nostro universo, oppure il *teorema* di Pitagora, che si applica a tutti i triangoli rettangoli in ogni luogo ed in ogni tempo, oppure ancora i *principi* della termodinamica, inconfutabili/ indimostrabili ma pur sempre empiricamente veri, almeno in questo universo.

In realtà è produttivo considerare ‘certe’ anche alcune dichiarazioni che potenzialmente possono essere confutate, ma dove il grado di rischio è minimo. Vediamo alcuni esempi di verità prive di certezza assoluta, uno di ambito fisico e altri che riguardano l’educazione linguistica:

- perfino nelle *leggi* della fisica possono esserci margini di incertezza: tutti consideriamo il tempo come una costante, per cui è possibile utilizzare una formula come quella della velocità intesa come relazione tra spazio e tempo: $V = S/T$; dopo Einstein questa formula, almeno in teoria, non regge più perché alla velocità della luce il tempo si azzerava, e una frazione con denominatore 0 dà risultato 0 (è l’ipotesi del big bang: un istante senza tempo in cui la massa non esiste se non come forma di energia iperconcentrata – Dio che pensa se stesso, direbbe un fisico cristiano); in effetti il rallentamento del tempo a velocità elevata è stato confermato empiricamente, ma si tratta di una frazione talmente piccola che si può continuare ad avere una verità ‘convenzionale’, quella che il tempo sia una costante;
- alcune verità sono in realtà approssimazioni, per quanto ad altissima probabilità: la definizione che abbiamo dato di educazione linguistica si basa su un *assioma*, cioè una verità data per certa ancorché non dimostrata: gli appartenenti alla specie *homo loquens* hanno una facoltà innata di acquisire il linguaggio – ma nessuno ha la possibilità di sapere se *tutti* gli uomini hanno avuto, hanno e avranno la facoltà di linguaggio; un altro esempio di approssimazione che ci riguarda: la teoria della Grammatica Universale afferma che in tutte le lingue compaiono le funzioni soggetto, verbo, oggetto – ma questa dichiarazione si basa sulle lingue note e non su *tutte* le lingue e mentre sulle lingue esistenti è ipotizzabile completare l’indagine, su quelle estinte questa possibilità non esiste: quindi l’idea che nell’insegnamento di lingue non native si possa dare per assodato che lo studente posseda le nozioni di soggetto, verbo e oggetto è approssimativa, ma nel mondo che conosciamo e in cui agiamo la facoltà di linguaggio e la grammatica universale si possono considerare ‘verità’ anche se in teoria non v’è certezza che lo siano;
- altre verità presentano aspetti non ancora definiti, sebbene potenzialmente definibili-

li: ad esempio, sappiamo che (a) la presenza di serotonina e noradrenalina aiutano la sinapsizzazione, e quindi anche la memorizzazione della lingua, e che (b) questi neurotrasmettitori non sono attivati oppure sono meno attivi in presenza di stati d'ansia a causa della presenza dello steroide dello stress: la prima dichiarazione di natura biochimica pare avere lo statuto di una legge, cioè di un meccanismo certo di funzionamento cui un organismo non può sottrarsi, ma la seconda dichiarazione non ha un verbo espresso in forma negativa certa, almeno al momento: ai nostri fini tuttavia questa incertezza non ha conseguenze visto che comunque l'indicazione glottodidattica è chiara: lo stato d'ansia rende difficile l'acquisizione (è il meccanismo chiamato 'filtro affettivo' nella teoria di Krashen).

In entrambi gli ultimi casi ho fatto ricorso alla logica dell'*imprécis* affermando che alcune verità, per quanto potenzialmente non tali, sono comunque da ritenersi affidabili o perché il livello di falsificazione è infinitesimamente piccolo o perché il livello di incertezza non è tale da inficiare una implicazione;

b. le ipotesi, 'verità fino a prova contraria', e le teorie

L'esistenza della facoltà innata di linguaggio e della grammatica universale sono tecnicamente *ipotesi*, ma il loro grado di approssimazione è tale per cui le ho considerate *verità certe*. Ci sono invece delle verità in cui la possibilità di prova contraria è nell'ordine delle cose non solo possibili, come nelle approssimazioni, ma anche probabili, per quanto con un tasso di probabilità ridotto: le *ipotesi*.

Il criterio che ho usato per distinguere queste dalle verità approssimative di cui al punto 'a' è arbitrario, così come è arbitraria la scelta dello studioso di considerare comunque attendibili alcune ipotesi o perché si ritiene infinitesimale la possibilità della falsificazione (è il caso dell'ipotesi dell'esistenza di una grammatica universale) o perché non ci sono, al momento, altre ipotesi altrettanto attendibili.

È un'ipotesi, ad esempio, quella che distingue due dimensioni differenti nel 'sapere' una lingua, una competenza *d'uso* (*knowing a language*, nei termini di Chomsky; *acquired competence* nella variante krasheniana) e una competenza *sull'uso* o metacompetenza (rispettivamente *cognising* e *learning*), ed è un'ipotesi che *cognition/learning* intervengano come meccanismo di controllo dopo che la competenza acquisita ha generato un enunciato e prima che questo venga realizzato: sta al singolo studioso, in mancanza di prove decisive, adottare o non l'ipotesi, incluso il suo corollario secondo cui la metacompetenza può anche non essere attivata, ad esempio, in situazioni di ira o di una 'voce dal sen fuggita'.

Più ipotesi raccordate formano di solito una *teoria*, ad esempio la *Second Language Acquisition Theory* di Krashen o la *Processability Theory* di Pienemann.

Krashen, la cui costruzione è abbastanza approssimativa sul piano epistemologico, integra cinque dichiarazioni che lui definisce *ipotesi* e sulla cui natura disserta nel volume del 1985: *comprehensible input*, che più che un'ipotesi è una tautologia; *acquisition vs. learning*, che abbiamo richiamato sopra; *monitor*, che presuppone una successione tra l'opera della *acquired* e della *learned competence* (nella logica generativistica la generazione di enunciati e il monitoraggio della loro grammaticalità sarebbero contemporanei); la sua versione della sequenzialità acquisizionale, *i+1*, che

vedremo tra i modelli 'provvisori' nel capitolo 10; *affective filter*, che non è un'ipotesi ma una legge ad alta approssimazione, come abbiamo visto sopra in 'a'.

Anche la *Processability Theory* di Pienemann si basa su *ipotesi*, come lui stesso le definisce in un articolo del 1987 ('Is Language Teachable? Psycholinguistic Experiments and Hypotheses'), ma a differenza della teoria di Krashen quella di Pienemann genera nuove ipotesi, come la *developmentally-moderated-transfer hypothesis* o la *topic hypothesis*, e falsifica ipotesi preesistenti (è significativa la serie di falsificazioni cui Pienemann fa riferimento in 2005: 109ss); in altre parole, la teoria di Pienemann dimostra la natura transitoria delle ipotesi, che tuttavia non ne impedisce l'uso purché esso sia consapevole della natura transitoria dei risultati – consapevolezza che pare mancare a Krashen e, soprattutto, ai krasheniani;

c. i modelli, le 'verità possibili'

Quando la realtà è complessa, è utile modellarla, produrre cioè delle verità 'possibili', delle dichiarazioni sulla cui base sia possibile progettare delle procedure.

Esiste una versione *hard* di 'modello', quella della Teoria dei Modelli del filosofo polacco Tarsky, che finisce per produrre costruzioni logico-formali nel tentativo di produrre verità 'certe'; ne esiste una versione banalizzante, che tende a creare dicotomie usando il termine 'modello' (il 'modello assimilativo vs. quello integrativo' nelle società con immigrati; 'il modello *top-down* vs. *bottom up*' nella ricerca) laddove si tratta semplicemente di *processi* alternativi.

Io mi occupo di una scienza umana, dove i paradigmi della complessità di Morin mi sono inevitabili, e per quanto forte sia il desiderio di produrre modelli *hard* sono costretto a limitarmi a versioni *soft*, possibilità che Tarsky rifiutò per cui nella sua vita si allontanò via via dai problemi posti dalla lingua e si interessò sempre più di modelli matematici.

Cerco di produrre strutture concettuali che possano, in ipotesi, essere valide sempre e ovunque, ma *sono perfettamente consapevole che sono una delle 'verità possibili'* e che potrebbero comparire modelli alternativi che spiegano meglio la realtà, nel qual caso si attua un fenomeno ben noto nella storia della scienza e di cui ho parlato nel capitolo 1, il *paradigm shift* – come successe ad esempio quando il modello comportamentista di Tolman e Skinner fu sostituito da quello cognitivista di Chomsky e Neisser.

7. La nozione di modello

‘Modello’ è una nozione polisemica: viene usata

- a. come sinonimo di teoria (“il *modello* sintattico di Chomsky”);
- b. per indicare un’analogia (“un insieme di palle da biliardo in movimento casuale è un *modello* di gas”);
- c. per evidenziare un esempio da seguire (“L’uomo vitruviano di Leonardo offre il *modello* delle proporzioni nel corpo umano”) oppure da rifiutare (“il *modello* di sviluppo del Nord Est italiano è distruttivo per l’ambiente”);

in tutti i casi, l’idea è quella di una struttura formale che serve da punto di riferimento – idea intuitivamente chiara, ma certo non rigorosa; ci sono tuttavia accezioni più rigorose di ‘modello’, tra cui la Teoria dei Modelli.

La Teoria dei Modelli viene proposta negli anni Trenta dal filosofo polacco Tarsky, che dapprima si occupa dei parametri di veridicità delle frasi e poi della logica semantica nelle definizioni scientifiche: un modello è l’interpretazione vera, e quindi unica e perennemente valida, di un enunciato (linguistico, logico-formale, algebrico, ecc.); negli anni Cinquanta la collaborazione con Robert Vaugh porta Tarsky a concentrare l’attenzione sugli studi matematici e di logica pura, abbandonando vieppiù l’interesse linguistico, per cui la teoria dei modelli, originalmente logico-semantica, diviene un aspetto della ricerca matematica (per una visione generale su questa teoria si veda la sintesi critica in Rothmaler, 2000).

L’ambiguità della lingua porta questi filosofi a privilegiare definizioni non verbali, dalle semplici equazioni in cui rimane traccia dell’origine linguistica (ad esempio le iniziali: la velocità V come rapporto tra lo spazio percorso S e il tempo T impiegato per percorrerlo: $V = S / T$) ai modelli matematici veri e propri. Anche in alcune teorie linguistiche, ad esempio negli studi di Grammatica Universale, negli studi del linguista russo Šaumian o negli alberi della linguistica generativa, la definizione formulaica è stata sovente preferita.

Spesso si cita l’illuminista René Condillac quando dice che una scienza è ‘una lingua ben fatta’, ma questa definizione porta a un ulteriore problema in quanto, come ricorda Arcaini (1988) nella sua riflessione sulla epistemologia del linguaggio scientifico, si crea una relazione pericolosa tra le regole logico-formali dei modelli scientifici e le regole della lingua naturale che vuole esprimerle.

Ridurre quindi l’ambiguità della lingua usata per le dichiarazioni che definiscono i modelli diventa quindi essenziali per limitarne la fragilità, per ridurre il rischio di falsificazione.

Il concetto di ‘modello’ è utilizzato anche nelle scienze cognitive, sebbene con un’accezione meno forte di quella di Tarsky e Vaugh che abbiamo visto sopra.

Negli stessi anni in cui i due filosofi si rifugiano nei modelli strettamente matematici, la nozione tradizionale di modello entra in crisi in un altro settore che aveva intensamente

cercato la modellizzazione: la psicologia neo-comportamentista di Tolman e Skinner, che in ordine all'apprendimento si basava sul modello $S \rightarrow R \rightarrow C/C$ (a uno stimolo S segue una risposta R , che può essere confermata se corretta o confutata se errata, C/C), comincia a concepire l'esistenza di una serie di processi che mediano tra S e R e che sono interni alla mente, quindi non ascrivibili a 'comportamenti'. È la 'catastrofe', per dirla con René Thom, dell'impianto skinneriano, cui contribuiscono sia Chomsky nel 1957 e nel 1959, sia la traduzione inglese che rende finalmente accessibile anche in Occidente *Pensiero e Linguaggio* di Vygostky, volume che in realtà è del 1936 ed è quindi coeva alle prime opere di Tarsky.

La catastrofe skinneriana lascia spazio alla formalizzazione di impostazioni, già presenti nel decennio precedente, proposte da Neisser e culminata in *Cognitive Psychology*, del 1967, in cui si tende a proporre schemi validi sul piano puramente logico indipendentemente dalla loro identificazione e misurabilità empirica: la Zona di Sviluppo Prossimale di Vygostky ed il *Language Acquisition Device* di Chomsky – per restare nelle aree della lingua e dell'apprendimento – sono esempi di modelli non empirici e non misurabili, della stessa natura di quelli teorizzati dalle scienze cognitive.

Il modello diviene una struttura che include *tutti e solo* i fattori rilevanti di un'idea, di un'azione, di un oggetto, di un fenomeno: in un modello vanno rappresentate solo le proprietà *essenziali* dell'oggetto in modo che le informazioni *accessorie* o imprevedibili non lo sovraccarichino: in questo senso, per citare un'opera fondamentale per le sue conseguenze glottodidattiche, viene usato 'modello' nel celeberrimo saggio di Hymes sui *Models of Interaction*.

Nel 2008 ho basato su queste teorie una riflessione sulla possibilità di usare modelli in glottodidattica.

Questa operazione è stata condotta sulla base di quattro 'dichiarazioni':

a. prima dichiarazione:

"un 'modello' è una struttura che include tutte le possibili realizzazioni del fenomeno descritto".

Questa dichiarazione assicura la falsificabilità: il modello regge fin quando non si trova una realizzazione o un aspetto non includibile nel modello esistente, per cui un nuovo modello più potente provoca un *paradigm shift*;

b. seconda dichiarazione:

"i modelli complessi sono gerarchici, si sviluppano in profondità".

I modelli semplici sono monoplanari, cioè non si sviluppano in profondità: ad esempio, il teorema di Pitagora descrive un modello di relazione tra le dimensioni dei tre lati di ogni triangolo rettangolo e non ha bisogno di ulteriori modelli esplicativi.

Esistono anche dei modelli complessi, che includono altri modelli di rango inferiore³²,

32 In una struttura multiplanare, costruita cioè da più piani esplorabili in profondità, il 'rango' non comporta un giudizio di valore intrinseco ma solo di posizione: un portale internet, ad esempio, ha una home page che ha il *rango* massimo, ma questo non significa che la home page abbia un *valore* mag-

organizzati al loro interno in maniera gerarchizzata. Ad esempio, ‘competenza fonologica in italiano’ è un modello di rango primario quando descrive i fonemi dell’italiano, mentre è un modello di rango secondario quando viene inserito in un modello di rango superiore come ‘competenza linguistica in italiano’, e a sua volta questo modello diventa secondario quando lo si inserisce in un modello di ‘competenza comunicativa in italiano’;

c. terza dichiarazione:

“i modelli sono forme di conoscenza dichiarativa che, interagendo con altri modelli, generano conoscenza procedurale”.

Nelle scienze cognitive si distinguono due forme fondamentali di conoscenza, che ho più volte richiamato nei capitoli precedenti:

- *dichiarazioni*: frasi di solito composte da due parti legate da un verbo quale *essere, avere, essere composto di, essere uguale a, includere* ecc.: ad esempio “tutte le lingue del mondo hanno almeno le tre funzioni SVO: soggetto, verbo, oggetto”,
- *procedure* basate sul legame ‘se ... allora ...’: ad esempio, “se in ogni lingua ci sono SVO, allora tutte le lingue rientrano nelle 6 possibili sequenze di queste tre funzioni: SVO, SOV, OSV, OVS, VSO, VOS”; “se le sequenze possibili sono 6, allora ogni lingua può essere classificata dentro una delle 6 sequenze: SVO: inglese, francese ecc.; VSO: ebraico, arabo ecc.; SOV: turco, hindi ecc.”;

d. quarta dichiarazione:

“nelle scienze teoriche i modelli producono una conoscenza dichiarativa (che è autotelica), nelle scienze operative generano conoscenze procedurali (che governano dei comportamenti)”.

In realtà si tratta di due dichiarazioni omologhe e parallele che possono essere semplificate, nel nostro settore, in questo modo: in una scienza teorica come la linguistica si vuole descrivere la natura e la struttura della lingua e tale conoscenza ha come fine se stessa, cioè la conoscenza del funzionamento di una lingua, mentre in una scienza che ha anche una dimensione operativa come la glottodidattica si mira alla gestione di un processo (l’educazione linguistica) o alla soluzione di un problema (ad esempio, insegnare l’italiano agli immigrati): i modelli di Chomsky e di Hymes descrivono entrambi la competenza, da due punti di vista, ma per un glottodidatta il modello utile è il secondo, in quanto è necessario che la competenza divenga comportamento, *performance* (“se la sequenza standard in inglese è SVO, allora devo dire *this is an apple* e non *an apple is this*”). L’idea della grammatica come ‘modello’ è parzialmente basata sull’impianto di Langacker.

giore delle singole sezioni cui si accede da essa cliccando sulle hot word, e che nel portale hanno un rango secondario.

8. Il ruolo dei diagrammi nella descrizione di un modello

Abbiamo visto come una delle ragioni per cui Tarsky abbandona via via la modellizzazione verbale per approdare a quella matematica sia l'ambiguità intrinseca nella lingua – ma questo percorso era già stato seguito da altri filosofi, soprattutto da Wittgenstein.

In realtà, oltre alla formalizzazione matematica o comunque formulaica esiste la possibilità del ricorso alla dimensione visiva; ho trovato aiuto in questo senso in una serie di saggi raccolti da Allwein e Barwise in un volume dal titolo significativo, *Logical Reasoning with Diagrams* (1996).

Il nucleo dell'argomento avanzato da questi studiosi è che una certa parte, forse una grande parte, dei rischi dovuti all'ambiguità della lingua sono evitabili integrando lingua e 'diagrammi', termine dalle varie accezioni ma che è sufficientemente chiaro qui senza ulteriori discussioni.

Nei saggi raccolti in quel volume non c'è (e la cosa stupisce) un riferimento sistematico alla semiotica di Barthes e alla teoria delle intelligenze multiple di Gardner, ma secondo me esso va fatto in maniera chiara: usare diagrammi che integrano immagini (usiamo questa parola per indicare forme geometriche, linee, frecce, assi cartesiani ecc.) e lingua significa

- a. integrare due codici usando il meccanismo che in *Le dit et le vu* Roland Barthes definisce *relais*, per cui l'elemento iconico assume significato solo se rimanda a quello linguistico e viceversa;
- b. attivare tre forme differenti di intelligenza, tre modi diversi di vedere, interpretare e rappresentare psicologicamente il mondo: l'intelligenza logico-formale, l'intelligenza linguistica e l'intelligenza spaziale.

Nella mia prospettiva, quindi, l'uso di diagrammi non è solo uno strumento di chiarificazione e di riduzione delle possibilità di catastrofi dovute all'ambiguità, ma è un modo di ragionare diverso da quello meramente linguistico. Ma proprio la capacità dei diagrammi di evidenziare visivamente le componenti rilevanti di un modello (il che può anche orientare l'interpretazione, come si vedrà in un esempio nel capitolo 10) porta talvolta ad un loro uso acritico e poco attento, il che può condurre ad errori e a banalizzazioni.

8.1 Possibili errori dovuti alla diagrammazione dei modelli

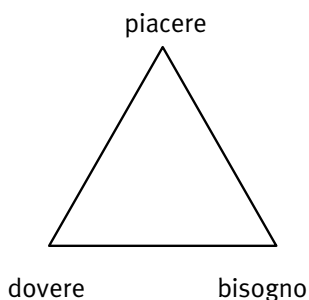
Presento un esempio che mi tocca personalmente, relativo al mio 'modello tripolare di motivazione', ancora molto diffuso, che oggi considero sbagliato a causa di un diagramma superficiale che ho tracciato e che poi ha guidato il mio pensiero inducendolo in errore.

Vediamo come è avvenuto l'errore, in modo da riflettere sul ruolo dei diagrammi. Nei primi anni Ottanta, mi pongo il problema di un modello di motivazione che copra tutto il tema dell'educazione linguistica, non solo la lingua materna (che è già acquisita e il cui perfezionamento non è un progetto tale da motivare gli adolescenti), né solo quella straniera (dove l'acquisizione dell'inglese ha basi motivazionali totalmente differenti da quelle di altre lingue). Negli stessi anni stavano affermandosi gli studi che riguardavano la cosiddetta comunicazione d'azienda, che mi interessavano in quanto cercavo di allargare il concetto di 'comunicazione' che stava alla base dell'approccio comunicativo.

Fondendo ciò che avevo raccolto negli anni di formazione a Venezia e Los Angeles (dove avevo studiato, tra gli altri, con Schumann, autore di uno studio sulla motivazione in glottodidattica) con questi nuovi studi di marketing elaborai dei primi anni Novanta un *modello*:

“la motivazione per ogni tipo di azione umana (quindi anche per il perfezionamento o l'acquisizione di una lingua) può essere ascritta

- a. all'esecuzione di un dovere,
- b. alla soddisfazione di un bisogno,
- c. alla ricerca di un piacere”.



C'erano dunque tre fattori su cui lavorare per sostenere la motivazione, e la più semplice associazione di idee con il numero 'tre' fu quella di un triangolo, che portò a questo diagramma, che ho usato in molti volumi dal 1994 in poi.

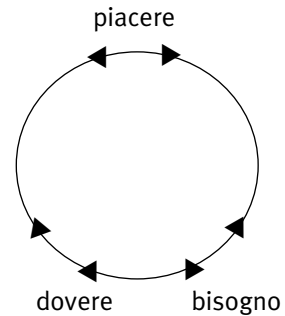
Le tre fonti motivazionali apparivano contrapposte, con il 'piacere' collocato al vertice in quanto ritenuto il fattore più stabile nel tempo e più robusto nel sostenere lo sforzo acquisitivo.

Ma la forma triangolare, con i suoi tre vertici distanziati, da un lato genera un'idea di esclusione (ciò che è nel vertice 'A' non può essere nel vertice 'B'), dall'altro enfatizza un punto preciso, il vertice, a scapito degli infiniti punti del segmento che costituisce il lato 'AB': in altre parole, il diagramma triangolare non si limita a visualizzare, a descrivere il modello, la dichiarazione di partenza, ma ne suggerisce un'interpretazione – suggestione che è ancora più grave in quanto è inconsapevole: non ci rendiamo conto che tendiamo a privilegiare il ruolo del vertice, né ci ricordiamo che in un triangolo equilatero ogni angolo, ruotando la figura, può divenire a pieno titolo il vertice.

Il modello, che attribuisce a questi tre fattori la motivazione all'apprendimento/acquisizione linguistico, è stato ripreso da moltissimi studiosi per quindici anni, focalizzando sempre la contrapposizione; tra i tre fattori; in anni recenti due opere fondamentali di John Schumann (1997, 2004) sono venute a confortare neurobiologicamente l'idea che la dimensione affettiva sia primaria nell'apprendimento, e questo ha ulteriormente radicalizzato l'opposizione tra il vertice *piacere* ed i due angoli alla base (*dovere*,

motivazione estrinseca che può innescare il filtro affettivo, e *bisogno*, motivazione intrinseca ma la cui durata è decisa autonomamente dal soggetto).

Nel 2006, lavorando sulla natura di una glottodidattica fondata sul piacere, un giovane studioso, Fabio Caon, riflette sul diagramma 'tripolare' (come l'abbiamo sempre chiamato, accentuando anche lessicalmente l'opposizione tra i tre poli) e, con un processo tipico di pensiero laterale, nota che in geometria tre punti definiscono non solo un triangolo, ma anche un cerchio, per cui ripropone il modello usando tuttavia una figura diversa. Anziché tre vertici contrapposti, il diagramma presenta un continuum tra i tre fattori:



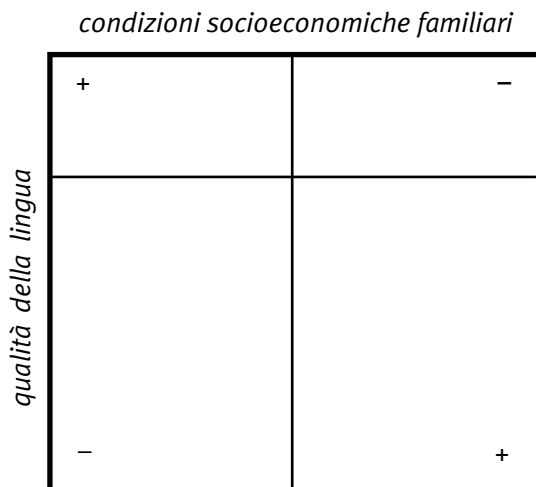
- a. il *dovere*, non motivante e potenzialmente generatore di filtro affettivo, può evolversi in *senso del dovere*, che è motivante se lo studente scopre che quel che fa per *dovere* soddisfa *bisogni* linguistici e comunicativi che ancora non percepiva e se si crea una relazione *piacevole* con l'insegnante, figura importante nella vita del bambino e del ragazzo;
- b. la soddisfazione di un *bisogno* produce una forma di *piacere*, e anche la scoperta di bisogni fino a quel momento ignorati porta piacere, pur implicando un nuovo lavoro per soddisfarli: la motivazione basata sul bisogno si lega in tal modo a quella del piacere e al 'senso del dovere';
- c. la conseguenza che ne trae Caon è la proposta di una glottodidattica intrinsecamente legata al *piacere* (di imparare; di vedere che si progredisce; di 'giocare' con la lingua; di costruire insieme alla classe il significato di un testo; di comunicare con coetanei stranieri; di capire come funzionano una 'regola' grammaticale, un meccanismo linguistico; ecc.) in cui anche il *dovere* ed il *bisogno* vengono interpretati come condizioni che possono portare ad esperienze piacevoli, quindi diventare intrinsecamente motivanti.

Il mio modello originale, triangolare, proprio per la sua apparente ovvietà (tre punti = un triangolo) mi aveva indotto in errore: se è vero che un modello deve generare comportamenti (nel nostro caso: dare forma a una didattica linguistica che tenga conto del ruolo fondamentale della motivazione), la conseguenza del mio modello a tre poli contrapposti era la criminalizzazione del 'dovere' sul piano motivazionale, e quindi l'eliminazione di ogni accenno al dovere dai materiali didattici e dalla metodologia: il dovere produceva apprendimento temporaneo, non acquisizione stabile. Il cambiamento grafico è stato essenziale, fondante, in quanto ha riportato il concetto di 'tripolarità' da una dimensione esclusiva a una integrativa, ha riscoperto il continuum laddove il diagramma triangolare vedeva una contrapposizione.

8.2 Il rischio di banalizzazione dovuto all'uso di diagrammi

A causa della semplificazione indotta dalla grafica, che per sua natura è paratattica e non ha la possibilità ipotattica della lingua, quindi non può chiosare o spiegare, i diagrammi vedono anche un forte rischio di banalizzazione. Si corre questo rischio soprattutto in quegli studi di educazione linguistica in cui c'è una componente di sociologia del linguaggio (che lega padronanza del codice ad ambiente socio-economico) o psicologica (le metodologie differenziate a seconda degli stili d'apprendimento, di quelli cognitivi, delle intelligenze multiple ecc.) e dove si ricorre al piano cartesiano che crea quattro campi in cui si incrociano due variabili che vanno da un massimo a un minimo.

Ad esempio, spesso si fa riferimento al 'modello di Bernstein' e si pongono su un asse la 'qualità' della padronanza nella lingua materna (il 'codice elaborato' nel quadrante +, il 'codice ristretto' nel quadrante -) e sull'altro asse le condizioni socioculturali della famiglia:



Questo diagramma è una *descrizione* (che tra l'altro banalizza Bernstein) e non un *modello*: la conseguenza è drammatica sul piano scientifico perché il diagramma può essere interpretato, come spesso si è visto, come se fosse predittivo (caratteristica dei modelli) anziché meramente descrittivo.

Nel quarto 'passo' userò spesso dei diagrammi, come per altro ho fatto negli ultimi 15 anni nei miei volumi e saggi, ma lo sforzo sarà quello di crearli in modo che non siano loro a guidare indirettamente la riflessione, ma che servano solo per offrire una dimensione visiva (quindi olistica e simultanea), di una proposizione linguistica (quindi analitica e sequenziale), e con l'avvertenza che un diagramma è sempre multicodico, include il grafo ma anche la sezione linguistica introdotta da "il grafico si legge come segue".

L'abitudine di tentare una diagrammazione dei modelli che vengono proposti può comunque essere utile per gli scienziati – e anche per gli studiosi – dell'educazione linguistica: sono un'ottima forma di metariflessione per chi li stende e di comunicazione a favore di chi legge.

9. La possibilità di ‘modelli’ transitori

La Teoria dei Modelli nasce su una riflessione linguistica e sfocia in una modellizzazione matematica dove non ci sono margini di errore: il ‘modello’ è (potenzialmente) completo, vero, eterno.

Io sto fortemente sostenendo la necessità di usare modelli anche in una scienza umana come la glottodidattica, ma per poter portare avanti questo progetto ho dovuto fare una serie di concessioni rispetto ai modelli delle scienze *hard*, completi, eterni, perfetti in sé:

- a. i modelli cui faccio riferimento sono *una* delle possibili analisi di un fenomeno; questa natura parziale dei modelli è presente anche in modelli matematici, visto che esistono varie teorie matematiche, ma in una scienza umana il livello di provvisorietà dei modelli è molto maggiore; non è detto che i modelli che usiamo in glottodidattica debbano cambiare, ma possiamo essere costretti a farlo sulla base del progredire della scienza o del variare delle impostazioni filosofiche di riferimento: ci potranno essere semplici aggiustamenti di dettagli, ci potranno essere veri e propri *paradigm shift* come è avvenuto nel Novecento con il passaggio dalla stazione formalistica a quella strutturalistica e da questa all’approccio comunicativo;
- b. i modelli cui faccio riferimento hanno *per quanto possibile* una giustificazione interna, logico-formale, ma siccome riguardano una scienza sociale, il variare sia nelle società, che si evolvono, sia nella diversità dei contesti socio-culturali in cui si effettua l’educazione linguistica implicano una potenziale variabilità dei modelli: non è detto che i modelli glottodidattici debbano cambiare, ma possono essere costretti a farlo;
- c. i modelli cui faccio riferimento hanno *per quanto possibile* una giustificazione interna, logico-formale, ma siccome riguardano la dimensione psicologica, e siccome la conoscenza del funzionamento della mente è ancora limitata, alcuni modelli, quali ad esempio quelli di competenza comunicativa, di motivazione, di percezione e acquisizione, di memorizzazione e così via, possono variare: non è detto che i modelli glottodidattici debbano cambiare, ma possono essere costretti a farlo.

Sopra abbiamo citato alcuni modelli che di fatto vengono considerati definitivi, per quanto passibili di integrazioni; ma ci sono modelli fondamentali per la glottodidattica che sono totalmente *in progress*, come ad esempio quelli offerti dalla linguistica acquisizionale, area di ricerca relativamente giovane, e quelli sulla memorizzazione, laddove si fronteggiano teorie della memoria di natura differente.

Vediamo, seppure per rapidissimi cenni, quali sono i livelli di transitorietà, di incertezza, di perfettibilità in alcuni dei modelli più usati in glottodidattica.

a. Modelli di memorizzazione: la compresenza di modelli e il recupero di modelli che parevano superati

Un *paradigm shift* fondamentale in questo settore si ebbe negli anni Sessanta, quando alla memoria, che veniva vista dal behaviorismo come magazzino riempito secondo procedure quasi meccaniche, si sostituì l'idea di memoria come funzione mentale attiva.

Cardona (2010: 92ss) nota che all'inizio degli anni Settanta c'erano ben 13 modelli a disposizione, accomunati dal tentativo di descrivere una struttura su cui si dava per certa la presenza di una memoria sensoriale, di una memoria a breve termine e di una a lungo termine.

Non è questa la sede per un'analisi dei vari modelli, per i quali rimandiamo al volume di Mario Cardona, ma ne richiamiamo solo alcuni che se adottati comportano significative ricadute glottodidattiche:

- il *modello modale* di Atkinson e Scriffin ipotizzava un ruolo fondamentale del *rehearsal*, della ripetizione, nel trasferire un dato dal magazzino a termine al magazzino stabile; elaborato negli anni Sessanta, il modello modale fu successivamente criticato soprattutto nell'ambito della glottodidattica umanistica, secondo la quale l'acquisizione è legata all'uso significativo della lingua, e certo il *rehearsal* non è una attività di tipo significativo; le ricerche più recenti sulla natura e la funzione dei neuroni specchio (oggetto di un dottorato a Venezia da parte di Simona Morosin, che ora è 'cervello in fuga' e lavora con Schumann a Los Angeles su questo tema) rivaluta significativamente il ruolo della ripetizione: siamo in un caso in cui un modello temporaneamente considerato superato viene recuperato, dimostrando che la provvisorietà è a doppio senso;
- il *modello della profondità di codifica* di Craik e Lockart non nega il ruolo della ripetizione ma lo riduce a favore di quello della elaborazione: più profondamente si ragiona in termini semantici ed associativi più stabile è la traccia mnestica; questa teoria supporta il ricorso ad una riflessione sulla lingua guidata dal docente ma compiuta dal discente e richiama l'attenzione soprattutto sulla necessità di un forte contenuto semantico sia nell'input sia nell'elaborazione che ne consegue, incluse le sezioni di *rehearsal*; è di fatto il modello di riferimento di molta glottodidattica d'oggi;
- il *modello a reti semantiche* di Quillian e Collins, che analizza la memoria umana con la logica di quella artificiale del computer, ha avuto una serie di rielaborazioni, ma la sua ricaduta glottodidattica è essenziale nel ribadire il ruolo delle relazioni semantiche, delle mappe concettuali, dei campi lessicali; il *lexical approach* di Lewis è basato su questo modello di memoria, e lo sono molte delle attività didattiche proposte nelle 'grammatiche' di italiano nelle scuole ai fini dell'allargamento ed affinamento della competenza lessicale, oltre che per l'apprendimento generale;
- le teorie degli *schemi* e degli *script*: non sono modelli in sé ma ne hanno alcune caratteristiche in quanto fanno riferimento a un *modello* di memoria che non è di immagazzinamento e riproduzione, quanto piuttosto di (ri)costruzione ed

organizzazione dell'input che si riceve sulla base di quanto immagazzinato in memoria sotto forma, oltre che sintattica, di schemi concettuali e script socio-pragmatici. Queste due teorie hanno completamente modificato l'idea di 'comprensione' e quindi le attività didattiche usate per sviluppare questa duplice abilità linguistica (ascoltare e leggere).

Tutti questi modelli sono in parte evoluzione di modelli pre-esistenti, in parte importazioni alla riflessione sulla memoria di studi che avvengono altrove, dall'informatica alle neuroscienze alla pragmatica: se consideriamo questi modelli come componenti di un ipermodello unitario di rango superiore, vediamo che forse la transitorietà e provvisorietà delle singole proposte diminuiscono e che le conseguenze glottodidattiche sono chiarissime:

“la memorizzazione richiede lavoro sia di ripetizione sia di approfondimento ma in entrambi i casi esso deve essere contestualizzato semanticamente e pragmaticamente per renderlo significativo e quindi memorizzabile”.

b. Modello gestaltico di percezione: un modello in continuo ritocco ma sostanzialmente stabile

Anche questo è un caso di modello la cui definizione è continuamente in progress e che pure rappresenta un caposaldo per l'azione glottodidattica: mano a mano che le neuroscienze, soprattutto attraverso tecniche di osservazione non invasive, approfondiscono i meccanismi della percezione e della rielaborazione degli input (nel nostro caso, l'input linguistico e quello del paratesto iconografico o multimediale che l'accompagna) si modifica e si integra il modello tradizionale, secondo cui la percezione avviene attraverso tre fasi successive (e la successione è la chiave strutturale del modello di percezione secondo la Gestalt):

- *globalità*: si ha una percezione olistica del fenomeno, che nelle versioni originali del modello veniva attribuita all'emisfero destro del cervello ma che oggi sappiamo coinvolgere l'intero cervello e il cervelletto, sebbene con una priorità delle modalità destre;
- *analisi*: l'input percepito viene recepito attraverso l'analisi delle sue componenti costitutive; oggi l'originaria attribuzione dell'operazione di analisi all'emisfero sinistro (dove risiedono tra l'altro le due aree di Broca e di Wernicke, preposte all'elaborazione linguistica) è assai meno marcata;
- *sintesi* tra i due livelli di percezione, che porta a ritenere in memoria solo quanto pertinente ai fini di chi a *percepito* un input, lo ha *recepito* e intende *acquisirlo* memorizzandolo.

La teoria della Gestalt compirà tra breve un secolo e, come ho accennato, ha subito molte integrazioni e parziali modifiche: ma l'idea che la percezione sia prima olistica e poi analitica e che la sintesi finale sia effettuata solo su quanto interessa al soggetto è fondamentale sia sul piano metodologico, nella presentazione dei testi e nel lavoro

didattico su di essi, sia in ordine alla significatività di quei testi e di quei lavori: se essi non sono significativi la sintesi conclusiva è minima e non porta ad una memorizzazione, quindi non c'è acquisizione.

c. Modelli di acquisizione: un modello provvisorio e, insieme, stabile

A cavallo tra gli anni Cinquanta e Sessanta Chomsky attacca il modello di memoria di Skinner e propone l'esistenza di un organo mentale preposto all'acquisizione linguistica, il *Language Acquisition Device*; negli anni Sessanta la traduzione di Vigotsky e le opere di Piaget e di Bruner accentuano la dimensione relazionale e sociale dell'apprendimento, e in particolare di quello linguistico, e producono un modello integrato in cui al LAD chomskyano si affianca un LASS³³, *Language Acquisition Support System*. Il modello risultante può essere così sintetizzato: l'acquisizione avviene secondo quattro fasi spontanee ed una eventuale fase in contesto educativo (familiare o istituzionale):

- osservazione dell'input linguistico, in cui si selezionano alcune ipotesi di struttura linguistica (l'aspetto chomskyano dell'osservazione) e di valore semantico e pragmatico-relazionale (l'aspetto bruneriano) tra tutte le ipotesi disponibili nella memoria;
- creazioni di ipotesi sul significato dell'input e sui meccanismi grammaticali e sociopragmatici in cui è realizzato;
- verifica delle ipotesi, sia all'interno dell'input (che risulta comprensibile se le ipotesi sono corrette) sia nel contesto;
- fissazione mnemonica, qualora la verifica sia stata positiva, attraverso i vari meccanismi di memorizzazione (vedi sopra, punto 'a');
- (riflessione consapevole, codifica profonda, costruzione di reti semantiche esplicite, ancora secondo il punto 'a' sopra: è una fase messa tra parentesi perché non presente nell'acquisizione spontanea ma solo in quella condotta con la guida di un adulto, sia questo un genitore o un insegnante o un amico con maggiore padronanza linguistica come spesso avviene nella L2).

Questo modello è estremamente semplificato in queste righe; negli anni Chomsky, insieme a Lasnik, ha radicalmente modificato il suo modello LAD a favore di un modello di *principles and parametres*, ma tale evoluzione non ha compromesso la natura del modello integrato secondo Bruner, non ne ha inficiato le grandi potenzialità di uso da parte dei glottodidatti; siamo quindi di fronte ad un ulteriore caso in cui il modello è provvisorio, tant'è vero che il suo creatore lo ha radicalmente evoluto, ma che ai nostri fini può essere considerato stabile, almeno in una visione intermedia come quella sintetizzata sopra.

33 Non sfugga il gioco di parole, spiegato a viva voce da Bruner in una conferenza cui ero presente ma che non ho mai trovato in suoi saggi: secondo lo psicologo, l'idea di un LAD autonomo è miracolistico; per essere generativo (gioco tra il significato di 'generare' frasi e quello di 'procreare') a LAD needs a LASS, un ragazzo (*lad*) ha bisogno di una ragazza (*lass*).

d. Modelli di sequenze acquisizionali: il caso più evidente di modelli in progress

Come abbiamo detto sopra, si tratta di lavori ancora parziali, anche se alcune sequenze possono essere già date per certe e quindi utilizzate nella progettazione di materiali e nell'insegnamento di lingue non native; ad esempio, in tutte le lingue studiate finora in cui è presente l'opposizione aspettuale si nota che il perfettivo viene acquisito prima dell'imperfettivo: quindi questo segmento del modello generale della sequenza di acquisizione delle forme verbali può essere considerato certo stabile, – ma in altri segmenti la certezza è minore, o per la complessità dell'elemento da studiare o per la difficoltà nell'ottenere campioni significativi: siamo quindi di fronte ad un modello 'parzialmente' 'transitorio', in cui sia l'avverbio sia l'aggettivo sono ossimori di 'modello'...

In altre parole, sebbene un modello psicolinguistico come la *zona di sviluppo prossimale* teorizzata da Vygotsky o l'*ordine naturale di acquisizione*, come lo chiamano Corder e Krashen (si tratta di un modello unico sebbene costruito con logiche differenti) sia potenzialmente valido sempre e ovunque, ci mancano ancora molte delle sequenze che consentano di individuare nelle varie lingue il '+1' reso famoso dalla formula di Krashen.

e. Modelli di motivazione: il rischio di confondere descrizioni con modelli

Spesso nozioni condivise con le scienze dell'educazione e con la psicodidattica hanno terminologie che tendono ad essere meno precise di avviene in glottodidattica; lo studio della motivazione è uno di quei campi, e in ambito pedagogico pullulano i pseudo-modelli motivazionali, che in realtà sono molto spesso *descrizioni* della motivazione – estrinseca o intrinseca, funzionale o culturale, razionale o emozionale, individuale o sociale ecc. – ma non *modelli* della sua composizione, cioè dei suoi fattori costitutivi, e del suo funzionamento, modelli capaci di generale procedure comportamentali.

In questi vent'anni ho costantemente fatto riferimento a tre modelli di motivazione all'acquisizione linguistica, ma in realtà il modello di *input appraisal* di Schumann è solo la *descrizione* delle caratteristiche di un'attività motivante ma non è un *modello* motivazionale.

I due modelli che allo stato dell'arte non mi paiono provvisori focalizzano rispettivamente colui che acquisisce e coloro che gestiscono il processo di acquisizione:

- il modello di Renzo Titone è noto come *egodynamic model* e ipotizza che l'acquisizione dipenda dalla volontà dell'ego, dal progetto di sé che esso elabora; sulla base di tale progetto un atto di volizione elabora strategie per raggiungere lo scopo, e queste strategie portano ai momenti operativi ('livello tattico'): se questi danno un feedback positivo sulla strategia si avvia un processo dinamico per cui la motivazione si nutre di se stessa.

Sul piano didattico l'indicazione che proviene da questo modello riguarda l'importanza dell'analisi dei bisogni percepiti dal 'ego' dello studente, cioè delle ragioni per cui studia una lingua, e il costante riferimento a tali scopi durante le fasi 'tattiche'. È un modello limitato, in quanto si applica solo allo studente (di solito adulto, comunque maturo) che ha deciso di migliorare la sua competenza in italiano scritto,

di imparare una data lingua – e studenti che amino l’analisi logica, il latino o il francese non ce ne sono molti in una classe;

- il mio modello, derivato dagli studi del marketing, vede l’insegnante (sempre in senso esteso: da chi progetta il corso e i materiali didattici a chi entra in classe o fa il tutor on line) come un ‘venditore’ (l’immagine non è mia, è un classico di Dewey) che può motivare anche all’analisi grammaticale, al latino o al francese se sa giocare su bisogno, dovere e, soprattutto, piacere (vedere capitolo 8 per una sintesi del modello).

f. Modello di competenza comunicativa in lingua nativa o non nativa

Da decenni la competenza comunicativa è considerata la meta glottodidattica per eccellenza e negli anni Settanta-Ottanta se ne sono offerti vari modelli; a fatica, cambiando e perfezionando, per tentativi ed errori, in questi ultimi 15 anni ho raggiunto un modello potenzialmente valido, che utilizzo per un’esemplificazione nel capitolo 12 e che quindi non descrivo qui.

g. Modello di competenza comunicativa interculturale: un esempio di modello ibrido, cioè in parte un non-modello

In questi anni l’aggettivo ‘interculturale’ è quasi sempre co-locato con *educazione*³⁴, ma sulla *comunicazione* interculturale si riflette poco – ancorché essa sia un cardine della competenza comunicativa, non solo per l’inglese, la lingua globale che dà l’illusione che basti condividere il codice per comprendersi, ma anche per lingue non globali (ad esempio, i problemi di comunicazione tra un italiano che studia tedesco e i tedeschi).

Il modello che ho proposto (nel 1999 e poi nel 2006) è interessante dal punto di vista epistemologico perché è ibrido: la struttura mi pare quella propria di un modello valido sempre e ovunque, in grado di indicare tutti i punti critici della comunicazione interculturale, ma tra i componenti del modello solo due sono *closed systems*, per usare i termini di M. A. K. Halliday, mentre gli altri due sono *open sets* e in quanto tali sono, per loro natura, provvisori, integrabili, modificabili. Il modello ipotizza che le aree critiche siano quattro:

- *i linguaggi verbali*: essi costituiscono un sistema chiuso, con una mappa precisa dei potenziali problemi (fonologici, morfosintattici, lessicali, testuali, socio-pragmalinguistici) dove i punti critici sono individuabili (e quindi insegnabili); su questo aspetto è disponibile un buon corpus di ricerca, ma i dati comunque non coprono tutti i casi e quindi il modello andrà progressivamente integrato, come nel caso delle sequenze acquisizionali;

34 In realtà sono due gli ambiti educativi in cui è inflazionato l’uso di ‘interculturale’:

- l’educazione alla cittadinanza europea, quindi un progetto di natura politica: è l’accezione comune nei progetti e nelle ricerche del Consiglio d’Europa, del European Modern Language Centre di Graz e di tutti gli studiosi che operano nei progetti ‘interculturali’ finanziati dall’Unione Europea;
- l’integrazione degli immigrati nella scuola italiana. Nelle Facoltà di Scienze dell’Educazione sono ormai immancabili le cattedre e i corsi di Pedagogia interculturale.

- *i linguaggi non verbali*: essi costituiscono un sistema chiuso (i problemi possono essere cinesici, prossemici, oggettomici, vestemici) in cui i punti critici sono individuabili (e quindi insegnabili); a questo livello il corpus di ricerca è abbastanza scarso, quindi il modello deve essere integrato, pena il suo rimanere approssimativo in un settore, quello di linguaggi non verbali, che la glottodidattica definisce sempre essenziale ma non studia (quasi) mai;
- *i valori su cui si fonda l'identità culturale*: è un *open set* che varia a seconda dei bisogni di chi apprende; tra gli elementi principali (e presenti in tutti i manuali di comunicazione interculturale) ci sono il senso del tempo e dello spazio, della gerarchia e dello status e dell'espressione del rispetto, del gruppo e della famiglia, della religione e della società, del genere e della dignità della persona – ma a seconda del contesto questa lista va di volta in volta integrata; in molti settori c'è un ottimo corpus di ricerca disponibile;
- *le grammatiche degli eventi comunicativi*: anche questo è un *open set* che può includere eventi come la trattativa, la cena ufficiale, la conferenza accademica, e così via: in questo ambito la ricerca è assai carente.

h. Modelli di competenza nella lettura di testi letterari: la dipendenza da modelli propri di altre branche della conoscenza e dell'educazione

L'educazione letteraria fa parte dell'educazione culturale e non ha relazioni con l'educazione linguistica se non per due ragioni:

- i testi letterari sono testi linguistici, anche se sono scritti in una lingua caratterizzata da molte deviazioni rispetto alla lingua di uso quotidiano;
- per accedere ai testi bisogna saperli leggere individuandone i tratti di letterarietà, e talvolta bisogna superare i problemi delle varietà diacroniche: il secondo punto è quindi di pertinenza dell'educazione linguistica.

Va anche detto che nella scuola secondaria l'insegnante di letteratura di solito coincide, nell'insegnamento dell'italiano come in quello delle lingue straniere e classiche, con l'insegnante di lingua (all'università per le lingue europee, tranne quelle slave, non avviene): quindi è presumibile che in quanto letterato abbia dei modelli di riferimento sulla natura della letteratura e sui suoi meccanismi di funzionamento, da quelli narratologici e semiotici a quelli della stilistica e della retorica.

Nel momento in cui l'insegnante insegna a leggere i testi letterari, deve tradurre quei modelli di teoria letteraria in obiettivi glottodidattici, perché saranno i tratti di letterarietà che dovrà insegnare a individuare e a comprendere.

Il problema è che i modelli di teoria della letteratura, e conseguentemente di modalità di lettura dei testi letterari, sono vari e sono compresenti nella critica (che elabora i modelli) e nella scuola: da quelli strutturalistici a quelli marx-gramsciani, dal mero storicismo ai modelli psicoanalitici, e via elencando – e ogni modello prevede un tipo di lettura testuale differente.

i. Modelli di competenza nelle microlingue scientifiche, disciplinari, professionali: dai modelli semplici a quelli complessi

Molti insegnanti di lingua italiana e straniera trattano anche le microlingue – da quella

della critica letteraria e artistica a quella della riflessione storico filosofica, cioè le discipline dell'educazione umanistica nella scuola e nell'università; da quella dei vari ambiti professionali, negli istituti tecnici ed in alcune facoltà, a quelle proprie del discorso scientifico, come accade a me quando spiego a laureandi e dottorandi le convenzioni proprie del discorso glottodidattico in un genere particolare come la tesi.

Esistono almeno due modelli di competenza microlinguistica:

- il modello della non-ambiguità: le microlingue esisterebbero, secondo questa logica, per evitare l'ambiguità nei testi scientifici, professionali, disciplinari: quindi i principali problemi emergenti da questo modello (che è il più diffuso) sono di ordine terminologico e lì si focalizza la didattica;
- il modello della microlingua come strumento di comunicazione non ambigua e di riconoscimento tra gli appartenenti alla comunità di discorso: è il mio modello, cui ho dedicato un volume nel 2000, e parte dall'ipotesi che, al di là della necessaria ricerca di non-ambiguità (che non è solo lessicale), le microlingue servano ai professionisti di un dato settore per riconoscere i colleghi (in senso profondo e, insieme, lobbyistico) attraverso l'uso dello stile proprio di quell'ambito scientifico o professionale – stile che si caratterizza non solo per il lessico ma anche per la strutturazione testuale, per la relazione tra testo linguistico e paratesto grafico, numerico e formulaico, per l'uso di espedienti retorici, e così via: tutti gli assi della lingua sono coinvolti, per cui preferiamo il termine 'microlingua', che evidenzia la compresenza di un aspetto selettivo ('micro') applicato a tutta la lingua, non solo al lessico.

Il primo modello ha una struttura compiuta, quindi ha bisogno solo di un aggiornamento permanente sui termini delle varie aree disciplinari mano a mano che queste si evolvono; il secondo modello è molto più complesso, quindi richiede ancora una gran quantità di ricerca oltre ai continui aggiornamenti dovuto all'evolversi delle *discourse community* scientifico-professionali.

Questi sono solo alcuni dei modelli cui si fa riferimento nell'educazione linguistica; spesso tale riferimento è implicito o inconsapevole, altre volte è di natura ideologica, altre ancora è frutto di una riflessione specifica, che qualifica lo scienziato glottodidatta in quanto professionista che ricerca la verità (costituita dai *modelli*) e non si limita alla progettazione di *procedure*.

L'elemento rilevante che emerge anche da un rapido excursus esemplificativo come questo è che le conoscenze 'certe' ('certe' nella struttura logica, anche se come abbiamo visto possono essere necessari aggiornamenti continui che tuttavia non inficiano il modello) cui può fare riferimento il glottodidatta sono poche: abbiamo visto modelli transitori, modelli alternativi e compresenti, modelli ibridi, modelli con segmenti definiti ed altri no – e questo spiega perché *la glottodidattica è una scienza che ha bisogno di un costante ripensamento all'interno del paradigma della complessità, evitando di chiudersi in certezze derivate da ambiti scientifici dove la complessità è esclusa per definizione.*

10. L'impossibilità di modelli operativi

Il quarto volume dei *Documenti di glottodidattica* plurilingui del mio dipartimento aveva come titolo *Modelli operativi per l'educazione linguistica* (2007) ed era firmato da me – quindi alla luce del titolo di questo capitolo il titolo del *Documento* è sbagliato.

Se, come ho detto, un modello deve essere valido per descrivere/spiegare *tutte* le occorrenze del fenomeno o dell'oggetto cui si riferisce (anche se in alcuni casi un modello può essere carente, per mancanza di ricerca disponibile), allora molti dei modelli di cui ho parlato in quel *Documento* di natura metodologico-didattica non sono modelli ma semplice *procedure*. Sono procedure ottimali, procedure standard, procedure di riferimento per buone pratiche, certo: ma non sono *modelli* in senso scientifico.

Anzitutto c'è una semplice questione di coerenza con la definizione di modello: questo deve essere *generativo di comportamenti*, come ho detto nella terza dichiarazione del capitolo 8: il mondo dell'azione non è fatto di modelli teorici ma è *il risultato di modelli* definiti dall'approccio e dalle scienze teoriche di riferimento.

Per porre in maniera schematica la questione riprendiamo qui in sintesi nella sezione grigia della tabella il diagramma che abbiamo presentato nel capitolo 6 e svolgiamo l'analisi nello spazio sottostante:

Teorie di riferimento, mondo delle idee	Spazio della ricerca glottodidattica <i>Approccio</i>	Metodologia didattica, mondo dell'azione <i>Metodo</i>
<p>Il mondo delle idee (sia quello delle teorie di riferimento sia l'approccio, cioè il mondo delle idee nell'ambito dell'educazione linguistica) mira, nel limite delle possibilità umane, a <i>cercare la verità</i>, nelle varianti viste nel paragrafo o di questo terzo 'passo'.</p>	<p>Il mondo dell'azione glottodidattica mira a <i>produrre procedure</i> per la gestione, la programmazione, la valutazione ecc., dell'educazione linguistica; le procedure, quando possibile, fanno riferimento a modelli elaborati nel mondo delle idee.</p>	

Per decenni si è parlato – e io ci ho scritto saggi e capitoli – di modello curricolare, di modello dell'unità didattica, di modelli di gestione della classe, e così via: secondo la logica che sto seguendo in questi capitoli, si tratta di *procedure operative*, di *schemi* o *format organizzativi*, non di modelli.

Questa riflessione ci porta ad un'ulteriore domanda: in quali ambiti della glottodidattica sono possibili modelli, cioè verità 'certe'?

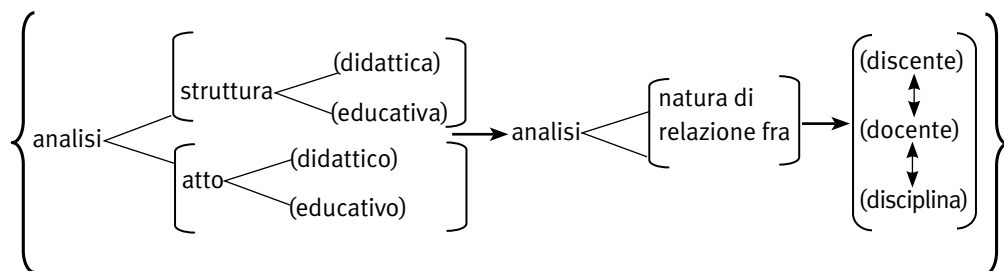
Per rispondere con fondatezza conviene ricorrere ad un modello proprio delle scienze dell'educazione, quello di 'spazio dell'azione didattica' – il che permetterà di vedere ancora una volta, dopo quello che si è visto nel capitolo 8, come l'uso dei diagrammi possa orientare l'interpretazione.

Il modello di spazio d'azione didattica è millenario, lo si trova da sempre nella trattazione dell'educazione.

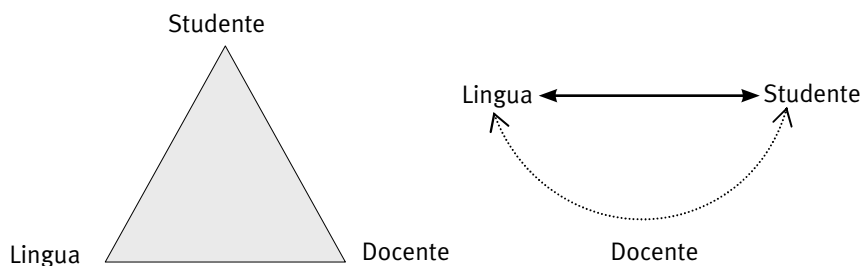
In termini linguistici il modello recita:

“l'analisi di una struttura o di un atto educativi o didattici richiede l'analisi della natura dei tre elementi costitutivi e delle relazioni che intercorrono tra loro: la persona che apprende, la persona che insegna, l'oggetto da apprendere”.

In termini formali il modello si presenta in questo modo:



In termini grafici abbiamo due possibili trasposizioni, che affianchiamo qui sotto: il triangolo tradizionale che si trova in tutti i testi di pedagogia (l'ho usato mille volte anch'io) ed una versione che mi pare più corretta:



Il diagramma classico, a sinistra, dà una visione rigida dei tre poli, che hanno lo stesso rango, anche se la posizione dello studente al vertice riflette la pedagogia contemporanea (“focus on the learner”), mentre un approccio grammatico traduttivo avrebbe posto la lingua al vertice alto (“focus on form”) e un insegnante di latino e greco girerebbe di 180° lo schema, mettendo se stesso e la lingua/cultura classica in alto e considererebbe lo studente una *tabula rasa*, da collocare in basso...

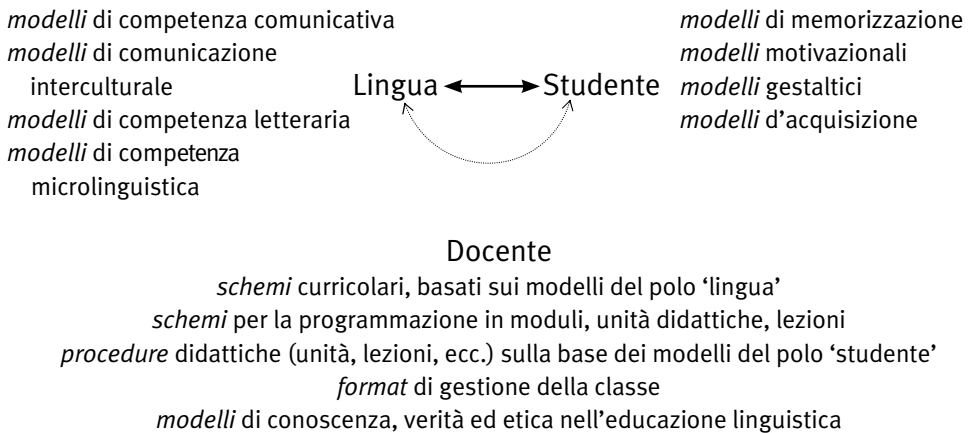
Il secondo diagramma rifiuta l'eccessivo psico-pedagogismo che pone lo studente al centro di tutto e riequilibra il ruolo della lingua e dello studente (non per nulla ‘competenza comunicativa’ è un costrutto diadico: ‘competenza’ riguarda la mente dello studente e ‘comunicativa’ rimanda a quella che qui, sinteticamente, ho chiamato ‘lingua’). In secondo luogo, il diagramma a destra colloca l'insegnante su un piano

diverso e con una relazione diversa da quella che intercorre tra soggetto che studia e oggetto studiato: l'insegnante sta sul(lo s)fondo, aiuta gli altri due poli – che hanno una canale privilegiato, indicato dalla freccia evidenziata – a mettersi in relazione, ma lo fa in una maniera discreta, da 'regista', 'facilitatore', 'tutor', simboleggiata graficamente dalla freccia tratteggiata. Il docente quindi è un veicolo e un gestore di informazioni da un polo all'altro.

Per tornare al tema del capitolo e vedere il ruolo di modelli teorici e procedure didattiche nell'educazione linguistica, collochiamo nel modello di 'spazio dell'azione didattica' i principali modelli di riferimento che abbiamo ricordato nel capitolo precedente, precisando che

- 'lingua' rimanda all'intero complesso della comunicazione, verbale e non, che rientra nella competenza comunicativa, nonché la dimensione culturale che la contestualizza;
- 'studente' indica sia il singolo studente quanto il gruppo e la classe;
- 'docente' è il sistema formativo, chi predispose materiali didattici, le glottotecnologie disponibili oltre che, ovviamente, l'insegnante persona fisica o il tutor nei corsi virtuali.

Il risultato è evidente e non necessita estesi commenti:



L'uso del modello tripolare di spazio dell'azione didattica consente di rendere immediatamente evidente che la dimensione operativa non ha *modelli*, se non come riferimento di fondo: ha *schemi* di curricolo e di programmazione, ha *procedure* per la didattica, ha *format* gestionali – fa riferimento a dei modelli solo per quanto riguarda alla natura epistemologica ed etica della scienza che studia l'educazione linguistica.

Quarto passo:

alla ricerca del bene nell'educazione
linguistica

O. Dalla morale corrente all'etica complessa

*La morale non complexe obéit à un code binaire bien/mal, juste/injuste.
L'éthique complexe conçoit que le bien puisse contenir un mal,
le mal un bien, le juste de l'injuste, l'injuste du juste.*
E. Morin (2004: 60).

Da sempre il pensiero occidentale cerca di definire il vero, il bene, il bello, per usare i termini classici. Del problema della verità, o meglio della 'conoscenza certa', ci siamo occupati nelle pagine precedenti, cercando di vedere in quali ambiti sono possibili tali conoscenze sotto forma di modelli. Qui tenterò di esplorare (e 'tentare' ed 'esplorare', con la loro carica di incertezza sull'esito e di umiltà nel processo, ben indicano il mio timore) non tanto la dimensione *morale*, cioè i *mores* ritenuti buoni dalle nostre società occidentali o quelli derivati dall'"imperativo categorico" di agire seguendo quelle regole di comportamento personali che quella persona accetterebbe di proporre come legge universale, ma la dimensione *etica*, cioè delle azioni ritenute buone oggettivamente in sé, non per tradizione culturale o per morale soggettiva – con tutto il terrore che l'esperienza dello 'stato etico' si porta dietro.

L'etica – cioè la dimensione che Aristotele definisce 'pratica' – non costituisce una riflessione nuova in ambito educativo e glottodidattico.

Le scuole religiose cristiane, ebraiche e islamiche, ad esempio, hanno sempre fatto riferimento ad un'etica derivata da testi sacri o di profeti e vari tipi di 'padri della Chiesa': per le scuole religiose questo riferimento non è 'morale soggettiva' ma, proprio perché di presunta origine divina, è 'etica oggettiva'.

Le scuole di regime, dalla scuola fascista di Bottai alla scuola sovietica, rimandano invece a un preteso Stato 'etico', che definisce ciò che è buono e cattivo sulla base delle riflessioni di una data filosofia politica.

Il pedagogista Damiano (2007) ha fortemente criticato questa 'etica applicata', prodotta all'esterno (in ambito religioso o politico) e poi applicata all'ambito educativo, proponendo invece una riflessione che nasca dall'interno dell'agire didattico e miri ad un'"etica della responsabilità" – ma siamo in un alveo che la riflessione glottodidattica ha tracciato ben dieci anni prima ad opera di Davies (1997)³⁵ e Shoamy (1997) in Gran Bretagna e Galisson (1997, 1998)³⁶ in Francia, quando questi studiosi hanno richia-

35 L'intero numero 3 di *Language Testing* in cui compare anche l'articolo di Davies è dedicato al problema etico nella valutazione e soprattutto nella certificazione linguistica.

36 Alla fine degli anni Novanta in Francia c'è molto lavoro sull'etica glottodidattica, ma quasi sempre in ordine alla dimensione interculturale dell'educazione e al ruolo che vi gioca la lingua, sulla scia di Galisson (1997) e soprattutto di Porcher, Abdallah-Preteceille (1998); si veda ad esempio come interpreta l'etica il *Dictionnaire* di didattica del francese di Cucq (2003, 87):

En didactique des langues et des cultures, la conscience et la compétence éthique permettent de

mato – indipendentemente l'uno dall'altro – alla necessità di contribuire a far nascere quello che Davies chiama “ambiente etico” (tornerà sul tema nel 2008 con una voce dal titolo “Ethics, professionalism, rights and codes” nell'enciclopedia di Shoamy e Hornberger); in un saggio del 1997 e in vari altri successivi Shoamy si interroga sulla dimensione etica del language testing – settore di punta in questo ordine di riflessioni e che fin dal 2000 si è dato un codice etico (reperibile nel sito dell'ILTA, *International Association of Languages Testing*).

Nella glottodidattica italiana – trascurando alcuni miei ingenui tentativi del 1976 e 1977 – il campo della certificazione è il primo in cui ci si è interrogati specificatamente sul piano etico; ciò è avvenuto ad opera di Barni (2005, 2010a) e, sebbene non come problema filosofico ma solo come registrazione di un *paradigm shift* in atto, di Coppola (2005).

Barni è molto chiara nel distinguere, anche nel complesso della sua storia di studiosa, tra

- ricerca della verità: come una certificazione linguistica possa dare risultati veri, sia in ordine a cosa significhi sapere una lingua sia al modo in cui rilevare la competenza,
- riflessione etica: le conseguenze volontarie e non che derivano dall'atto di certificare un dato livello di competenza, sia per la persona certificata sia per coloro che accettano come valida quella certificazione,
- riflessione politica, che è un campo particolare di azione etica; ad esempio, il test di italiano per la concessione del permesso di soggiorno agli stranieri è strumento per l'attuazione dei diritti fondamentali all'espressione o è strumento di marginalizzazione? Si tratta di uno strumento per la conquista del diritto civile alla cittadinanza o è la barriera per escludere le persone dalla sfera dei diritti? (Barni, 2010b).

Da parte mia, sono arrivato alla riflessione etica esplicita in un recente saggio sul concetto di ‘facilitazione’ (in Caon 2010) e da quel contributo prendo lo spunto di partenza per questo ultimo passo.

repérer dans le champ de la réflexion épistémologique les idéologies qui justifient l'action et de distinguer celles qui sont nécessaires et positives (par exemple celles qui favorisent une meilleure compréhension d'autrui et la lutte contre les intolérances), de celles qui sont invalidantes ou négatives (par exemple, celles qui ne tiennent compte que des rapports de force et de domination).

Si staccano da questa visione Puren (1994), che lega la dimensione etica all'ecllettismo metodologico degli insegnanti, e Forestal (2007), anche lui interessato all'etica deontologica, mentre Le Moigne (2005) vede il problema etico in termini più strettamente filosofici.

11. Dalla morale all'etica nell'educazione linguistica

Per tentare di individuare non solo linee di morale soggettiva, basate sui parametri di responsabilità, onestà, correttezza, professionalità condivisi nella nostra cultura, ma di etica oggettiva, dobbiamo chiederci quale sia – ammesso che esista una risposta – la natura di

- a. il 'bene *nella* educazione linguistica' a livello teorico, di approccio: ad esempio, sulla base dell'idea che si adotta di 'studente', quale tipo di educazione linguistica è 'bene' per lui?
- b. il 'bene *nell'atto* di educazione linguistica', cioè a livello operativo, di metodo – atto, si noti bene, che coinvolge sia coloro che producono curricoli, sillabi e materiali didattici, che organizzano l'insegnamento, che entrano quotidianamente in classe, sia coloro che sono insieme destinatari e protagonisti del processo di educazione linguistica, gli studenti, che non sono esclusi dalla responsabilità etica circa il modo in cui vivono la condizione di studenti, come vedremo nell'ultimo capitolo.

Platone postula un bene esterno, supremo, ma Aristotele, la cui *Etica Nicomachea* è il punto di riferimento costante della riflessione etica, definisce un bene molto più immanente, "ciò che rende la vita scegliibile e non bisognosa di nulla", ciò che aiuta a raggiungere la felicità, che è il sommo bene; la felicità può essere raggiunta agendo secondo le "virtù etiche" e, per restare nel nostro ambito, rafforzando le virtù dell'anima razionale (le "virtù dianoetiche") che portano alla "sapienza" attraverso l'interazione tra "intelligenza" e "scienza", dove la prima è la capacità di *intus legere*, leggere dentro la realtà per intuirne la natura e il funzionamento, e la seconda è la capacità di *dimostrare* delle verità).

La Costituzione degli Stati Uniti, frutto maturo dell'illuminismo, rimanda all'idea di politica proposta da Aristotele nella *Etica Nicomachea*, politica intesa come strumento per raggiungere il sommo bene, la felicità, e quindi pone come suo fine la realizzazione di un contratto sociale che consenta a tutti "*the pursuit of happiness*". Gli scettici deridono tale finalità costituzionale e quindi derideranno anche la domanda che mi pongo (e che riprende in ambito ristretto la stupenda affermazione della Costituzione americana): l'educazione linguistica contribuisce alla *pursuit of happiness*, a "rendere la vita scegliibile" e, per quanto possibile, può rendere la vita relazionale, comunicativa, linguistica di una persona "non bisognosa di nulla", come suggerisce Aristotele?

Una prima risposta è presente in uno dei testi fondanti della glottodidattica italiana (Freddi 1970) che faceva scaturire le finalità dell'educazione linguistica dalle tre relazioni base degli esseri umani:

<i>Relazioni di ogni persona</i>	<i>ne deriva una finalità educativa:</i>	<i>ne deriva un'educazione linguistica che consente alla persona di:</i>
io e il mondo, gli 'altri'	culturizzazione	essere accettata nel proprio gruppo (inculturazione) e in altri gruppi dove vuole/deve vivere (acculturazione)
io e i vari 'tu' con cui convivo, collaboro e con-sento	socializzazione	stabilire rapporti e perseguire i suoi fini e senza problemi linguistico-comunicativi
io con me stesso	autorealizzazione, realizzare il progetto di sé (termine di Freddi); io uso 'autopromozione', che include anche il ri-progettarsi, in una logica dinamica di 'muovere in avanti'	mirare all'autopromozione, a realizzare il suo progetto di vita, senza che la lingua (nativa, nel suo ambiente; non nativa in altri contesti) costituisca un ostacolo

Lo schema di legge in questo modo:

un'educazione linguistica è etica e contribuisce alla pursuit of happiness se "rende la vita scegliibile e non bisognosa di nulla", cioè che garantisce livelli di competenza comunicativa (ovviamente diversi tra L1 e lingue non native) adeguati a permettere la culturizzazione, la socializzazione, l'autopromozione nella propria cultura ed altre culture.

La competenza comunicativa è quindi il "bene conseguente" al "bene nell'atto" di insegnare: sono i due livelli di 'bene' nel Libro I dell'*Etica Nicomachea*: un'azione è eticamente buona se è realizzata bene e se ha esiti buoni; le buone intenzioni che portano a esiti negativi sono a loro volta negative sul piano etico.

Le conseguenze operative di un'etica glottodidattica basata sui tre assi relazionali umani, quindi con livelli di complessità ben maggiori del mero perseguimento della socializzazione proprio della vulgata dell'approccio comunicativo, sono enormi e possono portare a considerazioni e valutazioni dirompenti; rivediamo i tre assi relazionali commentandoli con brevi esempi:

a. io e il mondo, gli 'altri': la culturizzazione

un insegnamento della lingua, soprattutto non nativa – seconda, straniera, etnica, classica – che trascuri la dimensione culturale non risulta eticamente accettabile: ciò vale per l'approccio grammatico-traduttivo, per quello strutturalistico, ma anche per quello comunicativo se lo si riduce ai problemi di cultura quotidiana (il *breakfast* con uova e pancetta, il caffè americano, ecc.) e non si introducono i temi di cultura profonda, cioè di civiltà (senso dello stato, della famiglia, ecc.) e di comunicazione interculturale.

È in questa prospettiva che l'equazione tra glottodidattica e linguistica applicata è 'non etica' ed è per questo che nel diagramma delle fonti della nostra scienza che abbiamo proposto nel quinto capitolo una casella è dedicata alle scienze della cultura e della società;

b. io con i vari 'tu' con cui convivo, collaboro e con-sento: la socializzazione tutti gli approcci che mirano alla conoscenza *sulla* lingua e non anche all'uso *della* lingua non rispondono al requisito etico; secondo Aristotele le virtù sono "il giusto mezzo" tra prassi opposte e quindi, per fare un esempio tra i mille possibili, l'eccesso di analisi grammaticale e logica a scapito delle attività di comunicazione non è 'virtù' e quindi l'insegnante è chiamato a un atto di responsabilità etica che consiste nello stabilire un punto di equilibrio tra analisi e uso; la socializzazione è propria dell'insegnamento delle lingue moderne, ma l'educazione linguistica include anche le lingue classiche, che lungi dall'essere lingue 'morte' parlano, e vividamente, con i loro testi: il loro studio non mira a rendere le persone capaci di socializzare in latino, come avveniva nelle università europee fino al XVII secolo o nella Chiesa Cattolica anche dopo, ma a conoscere i meccanismi di socializzazione propri del mondo classico, come chiave per la lettura di testi;

c. 'io con me stesso': l'autopromozione un'educazione linguistica che non sposa riflessione induttiva sulla lingua (l'"intelligenza", virtù dianoetica che abbiamo richiamato sopra) e modellizzazione linguistica (la "scienza" linguistica) non porta "sapienza", cioè non insegna ad imparare, quindi penalizza l'autorealizzazione in situazioni future diverse da quella scolastica. Il titolo di un volume fondante della glottodidattica italiana è *L'educazione linguistica come strumento e come fine* (Arcaini, 1978): la lingua nativa e le altre lingue sono strumentali all'autorealizzazione e autopromozione nelle varie società e culture in cui a una persona capita di vivere, ma sono anche un fine *per se*, sono oggetti di riflessione, di uso estetico e di esperienze matetiche, sono lo strumento della riflessione filosofica, del pensiero – e la felicità suprema è il pensiero che pensa (secondo Aristotele, ma, nel mio piccolo, anche secondo me): *the pursuit of happiness* è quindi facilitato da un'educazione linguistica etica.

Crediamo che queste tre linee, che nascono da un *modello* elementare delle relazioni stabilite da ogni persona ma esplodono poi in una visione complessissima dell'educazione linguistica, possano costituire una prima base per definire un'etica generale dell'educazione linguistica, che si sviluppa *equilibratamente* (è la parola chiave, ancora una volta il "giusto mezzo" del Libro IV *dell'Etica Nicomachea*) sulle tre dimensioni relazionali.

12. Responsabilità etica verso lo studente: la progettazione dell'educazione linguistica

Nel paragrafo precedente ho cercato di proporre delle coordinate per un'educazione linguistica che miri al bene della persona nella sua completezza di relazioni; qui scendo in maggiore dettaglio scegliendo il tema della progettazione all'interno di quelle coordinate come esempio di etica nei confronti dello studente.

Progettare in maniera etica, mirando alla culturizzazione, socializzazione e autopromozione delle persone attraverso la lingua, significa progettare secondo verità, altrimenti si è fuori da una dimensione 'etica', cioè oggettivamente buona, ma ci si colloca in una delle seguenti prospettive:

- a. in una '*morale*' *culturalmente definita* se ci si rifà a delle tradizioni scolastiche e culturali, per quanto consolidate esse siano: le *Dieci tesi* del 1975 denunciano tutt'una serie di limiti e addirittura di danni della "pedagogia linguistica tradizionale", che per almeno un secolo aveva avuto l'avallo dei programmi scolastici e della pedagogia, costituendo quindi un punto di riferimento 'morale', una sorta di *mos maiorum* dell'insegnamento dell'italiano. Ad esso avevano fatto riferimento acritico i pedagogisti e gli autori di manuali (e l'a-criticità per uno studioso è un atteggiamento non etico). Ad esso avevano fatto fiducioso riferimento generazioni di insegnanti, che fino agli anni Settanta erano 'moralmente' giustificati per la loro scelta; ma dopo le riflessioni glottodidattiche di quegli anni, che furono ampiamente divulgate, e dopo le sperimentazioni diffuse sul territorio dopo i Decreti Delegati del 1974 non potevano più essere giustificati se proseguivano nella "pedagogia linguistica tradizionale" (non è mia intenzione attribuire patenti di (im)moralità: ma il discorso etico implicitamente le include);
- b. nell'*arbitrio*, cioè *nella morale soggettiva*, se ci si basa su opinioni: è il caso di molte delle pseudocategorie inventate nei *Livelli soglia* e ampiamente utilizzati per la redazione di manuali di lingua straniera: nelle 22 realizzazioni finora disponibili questi repertori, che hanno natura e struttura diversa tra di loro evidenziando la mancanza di un modello di riferimento, di differenziano perfino nell'individuazione degli atti comunicativi (o *function*), per non parlare delle *notion* – e questo perché una dichiarazione vera, 'sapere una lingua significa sapere *How to do things with words*, per riprendere Austin, è stata tradotta in una serie intuitiva di non meglio definite 'funzioni comunicative', i cui 'esponenti' sono stati selezionati spesso senza alcun fondamento quanto meno statistico in liste di frequenza attendibili. I *Livelli soglia*, grandissima intuizione del J. L. M. Trim e del suo gruppo, sono stati sviliti dall'*arbitrarietà* delle loro realizzazioni – tant'è vero che quarant'anni dopo l'idea di fondo del metodo funzionale-nozionale è rimasta, ma la sua attuazione è stata completamente rivista nella logica delle certificazioni del *Portfolio* europeo e soprattutto dei *Profili* che in questi anni stanno dando sostanza scientifica alla nozione 'saper fare con la lingua'; e l'*arbitrarietà* non si coniuga con un atteggiamento etico;

- c. nella *mera banalità*, come quando si afferma – e lo sentiamo quotidianamente – che la differenza linguistica e culturale di molte classi di oggi è una ricchezza, senza poi indicare in che cosa consista la ricchezza e senza verificare se questa compensa o supera l’impoverimento che l’immissione di immigrati provoca rispetto ad una classe linguisticamente e culturalmente omogenea (io sono convinto che sia un arricchimento, ma ho dedicato pagine e pagine, lezioni e lezioni a cercare di dimostrarlo in maniera falsificabile, non con *banali* affermazioni di principio): spacciare una dichiarazione banale come cosa vera non è certamente etico;
- d. nella *disonestà intellettuale*, quindi nella non-eticità completa, quando si fondano prassi glottodidattiche su affermazioni indimostrabili ed infalsificabili, quali ‘l’analisi grammaticale serve a parlare e scrivere bene in italiano’ (ho dedicato un capitolo del mio manuale di insegnamento dell’italiano L1 alla difesa dell’analisi grammaticale, ma senza mai affermare che serva specificamente a imparare a ‘parlare e scrivere bene l’italiano’).

Progettare (verbo che indica un’azione e quindi rientra nell’ambito dell’etica, oggetto di questo capitolo) *secondo verità* (sostantivo che rimanda alla dimensione epistemologica che abbiamo visto nei primi capitoli di questo libro) *significa scegliere modelli* (presumibilmente) *veri e proporre una traduzione operativa* affidandosi a procedure, a schemi operativi, che non possono essere ritenuti veri in sé ma che devono essere coerenti con gli assunti dell’approccio glottodidattico.

Un esempio – per quanto gli esempi siano potenzialmente fuorvianti in un discorso assolutamente astratto come quello che sto costruendo – può essere utile. Lo costruisco partendo da un modello, quello di competenza comunicativa, che ritengo potenzialmente vero.

I tioletti dei paragrafi indicano le fasi per la traduzione di un modello teorico in un progetto didattico.

12.1 La dichiarazione di partenza

La dichiarazione fondante dell’approccio comunicativo è:

l’obiettivo dell’educazione linguistica è lo sviluppo e il perfezionamento della competenza comunicativa in una lingua

ed è coerente con le finalità di autopromozione, socializzazione e culturizzazione che ho proposto come bussola etica dell’educazione linguistica nel capitolo precedente.

12.2 La definizione dei concetti di sfondo

Primo concetto: Educazione linguistica

In origine la dichiarazione vista in 12.1 si riferiva solo allo “sviluppo” in una lingua non

nativa, soprattutto straniera, perché è in quell'ambito che la nozione di competenza comunicativa si è affermata (anche se nella definizione originale di Dell Hymes il riferimento era alla lingua in generale e, implicitamente, soprattutto a quella materna); l'aggiunta "il perfezionamento" concepisce l'educazione linguistica come processo unitario che include la lingua materna (già acquisita, quindi da perfezionare) oltre alle altre lingue moderne e a quelle classiche, che sono da acquisire.

Faccio notare che questa accezione integrata e complessa di 'educazione linguistica' non è un modello scientifico, è una scelta maturata negli anni Sessanta-Settanta nella glottodidattica italiana.

Secondo concetto: Fine (dell'educazione linguistica)

'Educare' è un verbo telico, che include delle finalità

- a. generali: le ho descritte in termini di culturizzazione, socializzazione ed autopromozione sulla base della gamma delle relazioni umane, cui la lingua contribuisce in maniera preponderante nel *homo loquens*; queste finalità sono condivise dall'educazione linguistica con altre educazioni semiotiche (artistica, musicale, ad esempio) e culturali;
- b. specifiche: il perfezionamento della competenza comunicativa nella lingua materna, da un lato, e lo sviluppo e il conseguente perfezionamento della competenza nelle lingue non native, dall'altro.

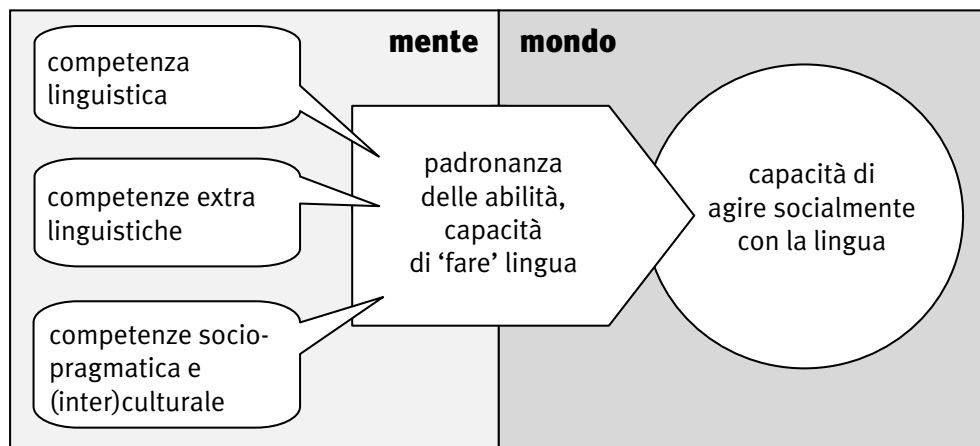
Abbiamo definito 'di sfondo' questi concetti perché si applicano non solo all'approccio comunicativo ma anche ad altri approcci, ad esempio quelli che ponevano come fine la competenza 'linguistica' anziché 'comunicativa'.

12.3 La definizione dei concetti caratterizzanti

L'approccio comunicativo è caratterizzato dalla nozione di 'competenza comunicativa'; per essere fondata sulla verità, la dichiarazione deve fare riferimento ad un modello (quindi una struttura concettuale potenzialmente vera sempre e ovunque) di competenza comunicativa.

Questa nozione arriva nei primi anni Settanta dalla sociolinguistica americana, ma con forti componenti pragmatolinguistiche e di etnometodologia della comunicazione, e innesca la rivoluzione copernicana nell'insegnamento delle lingue straniere (il *paradigm shift* più recente nella storia di questa scienza); l'autore di questa proposta fu Dell Hymes, che si definiva antropolinguista e che riprendeva la nozione chomskyana di 'competenza', un sistema di regole in numero finito che permette di generale un numero infinito di enunciati. Hymes, tuttavia, rilevava come la competenza *linguistica* non garantisse la capacità *comunicativa*, che richiede anche componenti extra/paralinguistiche e socio-culturali. Di fatto Hymes (che si interessava alla competenza comunicativa dal punto di vista dell'etnografia della comunicazione, non della didattica delle lingue) proponeva la nozione ma la manteneva a livello di intuizione, di enunciazione – per quanto fossero le intuizioni e le enunciazioni di un grande studioso.

Ne nacque una serie di interpretazioni, di analisi, di modelli nel mondo e in Italia, dove si condussero analisi di natura assai diversificata che durarono per tutti gli anni Settanta³⁷, per poi essere sostanzialmente poste in ombra dalla riflessione sul *mezzo*, il metodo funzionale-situazionale, per raggiungere il *fine* dell'educazione linguistica. Nei primi anni Novanta all'Università per Stranieri di Siena, dove lavoravo all'epoca, si decise di formalizzare un curriculum di italiano per stranieri e quindi mi posi il problema di recuperare un modello di riferimento, che costruii partendo dalle riflessioni viste nella nota 37 e soprattutto dall'impianto di Elisabetta Zuanelli; attraverso una serie di aggiustamenti successivi sono giunto a un modello (o almeno a quello che fino a prova contraria ritengo un modello in senso proprio) che ho visualizzato in questo diagramma:



37 In Italia la prima a riprendere il modello della competenza comunicativa è Orletti (1973), un anno dopo la pubblicazione del saggio di Hymes, anche se il suo studio ha un taglio metateorico, lontano dalle necessità glottodidattiche. In questa direzione lo riprendono invece Freddi (1977), e poi Arcaini (1978) e, nello stesso anno, Zuanelli (1978; vi tornerà con un volume nel 1981), seguita da D'Addio (1979), nello stesso anno di un volume a più mani di Freddi, Farago e Zuanelli (1979). Tutti questi autore declinano in maniera diversa la nozione di competenza comunicativa.

Zuanelli, che dedica alla competenza comunicativa lo studio più completo, la vede articolata in due livelli: c'è un nucleo *a priori*, che rappresenta una precondizione e include le componenti linguistica, pragmatica, performativa (cioè la capacità di realizzare in concreto le intenzioni comunicative e di agire sull'interlocutore) e testuale, e c'è un secondo gruppo di competenze *a posteriori*, cioè la componente sociolinguistica e quella psicosociale, che trasforma la realtà mentale, il significato, in una realtà sociale ai fini della comprensione.

Differente è l'approccio sia di Arcaini sia di Freddi, che accentuano diversamente i due elementi di 'competenza comunicativa'.

Arcaini riflette sulla *competenza*, che deve cessare di essere pensata in un parlante ideale, come quello di Chomsky, per divenire quella di un parlante reale. Nel momento in cui la competenza viene inserita in un processo di educazione linguistica, essa deve essere vista come un *work in progress*, in continua espansione, e non va giudicata confrontandola con un modello unico di riferimento, bensì va analizzata nel suo processo di evoluzione e trasformazione.

Per Freddi l'accento va su *comunicativa*, di cui egli esplora l'intera potenzialità semiotica: la comunicazione infatti trascende l'aspetto linguistico per allargarsi alla comunicazione sensoriale e oggettuale e include non solo la comunicazione denotativa ma anche quella connotativa.

Lo schema si legge come segue:

- a. la competenza comunicativa è una realtà mentale che si realizza come esecuzione nel mondo, in eventi comunicativi realizzati in contesti sociali dove chi usa la lingua compie un'azione;
- b. nella mente ci sono tre nuclei di competenze (che, in un modello di competenza comunicativa sono sottocompetenze, quindi competenze di secondo *rango*, ma non di *valore* secondario; vedi cap. 7):
 - il nucleo della competenza linguistica, cioè la capacità di comprendere e produrre enunciati ben formati secondo cinque competenze di terzo rango (fonologico segmentale e sovrasegmentale, morfologico, sintattico, lessicale, testuale);
 - il nucleo delle competenze extralinguistiche, cioè la capacità di comprendere e produrre espressioni e gesti del corpo (competenza cinesica), di valutare l'impatto comunicativo della distanza interpersonale (competenza prossemica), di usare e riconoscere il valore comunicativo degli oggetti (oggettemica) e del vestiario (vestemica);
 - il nucleo delle competenze contestuali relative alla lingua in uso: la competenza sociolinguistica, quella pragmalinguistica e quella (inter)culturale;
- c. le competenze mentali si traducono in azione comunicativa quando esse vengono utilizzate per comprendere, produrre, manipolare testi: si tratta delle abilità, che non includono solo le quattro di base più quella interattiva, il dialogo, ma anche abilità manipolative come il riassumere, il tradurre, il parafrasare, il prendere appunti, lo scrivere sotto dettatura; abbiamo (uso il plurale in quanto è il risultato di una riflessione nella mia scuola di dottorato) chiamato 'padronanza' questo meccanismo di attualizzazione della competenza;
- d. i testi orali e scritti prodotti attraverso il meccanismo di padronanza contribuiscono a eventi comunicativi, dove ci sono altri testi da recepire o sezioni di testi, come nel caso del dialogo, che attraverso lo stesso meccanismo raggiungono la mente per essere decodificati e compresi; gli eventi comunicativi sono governati da regole sociali, pragmatiche, culturali.

Se è vero che questo modello spiega il funzionamento della comunicazione linguistica (includendovi la lingua e i linguaggi non verbali e le regole contestuali), allora la dichiarazione iniziale va così riscritta:

il fine dell'educazione linguistica è lo sviluppo e il perfezionamento delle competenze mentali relative ai linguaggi, verbali e non, e all'uso socio-

Wanda d'Addio, infine, concentra la sua riflessione sullo specifico della competenza comunicativa nella lingua straniera, enfatizzando in particolare il ruolo globale giocato dalla competenza testuale: lo sviluppo della capacità di interpretare il *discourse* (nell'accezione di Widdowson) è per la studiosa (che avrà poi la cattedra a Roma Tre) la sola dimensione realisticamente perseguibile a scuola, dove il complesso modello di Hymes non potrà mai essere sviluppato.

pragma-(inter)culturale di tali linguaggi, al fine di attivare la padronanza, cioè il complesso delle abilità, per (inter)agire in eventi comunicativi.

12.4 Gli atti, e le relative scelte, della progettazione

Se è vera la dichiarazione iniziale così come è stata analizzata nel paragrafo precedente, allora chi progetta un percorso di educazione linguistica e vuole fare il bene della persona, perfezionando o aiutando a sviluppare la sua competenza comunicativa, deve compiere delle scelte, cioè compiere quegli *atti* che aprivano la nostra definizione di educazione linguistica come

{[(atto) di (aiutare) l'(attivazione)][della (facoltà di linguaggio)]}

nel terzo capitolo; ci limitiamo ad alcuni esempi di scelte (e compiere scelte è oggetto di riflessione etica) per ogni voce:

a. scelte da compiere per realizzare le finalità educative generali

riprendiamo le tre voci che abbiamo visto nel capitolo precedente:

- *culturizzazione*: scegliere in quali ambiti sviluppare la capacità di *leggere e rispettare* (e, se lo si ritiene necessario, *infrangere* consapevolmente) i valori culturali che hanno un ruolo nella comunicazione, quali ad esempio la gerarchia, lo status e il rispetto; l'uso comune o individuale del tempo (turni di parola, ad esempio) e dello spazio (interpersonale, gestuale, ecc.); il riferimento ad alcuni argomenti (lutto, malattie, famiglia, ecc.); il senso del gruppo, della famiglia; l'idea di conoscenza; e così via – sia in prospettiva intraculturale, sia in quella interculturale; si tratta di elementi culturali che hanno un ruolo essenziale nel consentire di partecipare ad eventi comunicativi a pieno titolo e senza commettere errori (ben più gravi, nelle conseguenze comunicative, di un congiuntivo sbagliato);
- *socializzazione*: la persona può perseguire i propri scopi pragmatici in un dato contesto socio-culturale se conosce le regole d'uso sociale della lingua proprie di quel contesto: ciò significa scegliere in quali registri, con quali livelli di marcatezza pragmalinguistica e a quale livello di padronanza della lingua presentare agli studenti i vari atti comunicativi, e se farlo solo per le abilità ricettive o anche per quelle produttive;
- *autopromozione*: abbiamo scritto sopra che le regole devono essere comprese e poi rispettate o infrante; non è compito dell'educazione linguistica insegnare se rispettare o infrangere le regole (socio-comunicative, nello specifico), ma non si assolve il proprio compito per il bene della persona se non si danno loro strumenti per *leggere* la realtà comunicativa, per osservare i meccanismi degli eventi interculturali, per fare inferenze e trarne ipotesi su un fenomeno linguistico, sul significato di una parola, su una differenza di registro – cioè se non si stimolano gli studenti imparare ad imparare, per potersi autopromuovere nel mondo e nella vita.

La scelta tra un insegnamento diretto e deduttivo della grammatica o la riflessione induttiva sulla lingua è una scelta che rientra in questa voce, così come la prassi di ricorrere immediatamente al dizionario quando si incontra una parola opaca oppure di provare a costruirsi ipotesi di significato da verificare nel contesto;

b. scelte da compiere per raggiungere le finalità specificamente glottodidattiche
non procediamo ad un'analisi interna delle voci della competenza comunicativa, ci basti ricordare che si devono scegliere sia i contenuti su cui lavorare, sia la graduazione nei vari livelli, sia i meccanismi di correzione in presenza di errori (decidendo anche quali errori correggere a quale livello); in estrema sintesi:

- *competenza linguistica*: scegliere che ruolo e quale priorità assegnare alle varie sottocompetenze: ad esempio, quale equilibrio si propone tra lessico e morfosintassi nelle scuole primarie; ruolo attribuire alla fonetica in generale e alla relazione tra varietà standard e diatopiche rispettivamente in italiano e nelle lingue seconde e straniere; che relazione stabilire tra allargamento e affinamento lessicale; quali tipi e generi testuali privilegiare, se se ne privilegiano alcuni; e così via;
- *competenze extralinguistiche*: la *silent language*, per dirla con Edward T. Hall, viene sistematicamente ridotta al silenzio nella nostra tradizione di educazione linguistica, anche se il fatto che gli italiani gesticolino continuamente è uno dei principali stereotipi comunicativi sul nostro Paese; la gestualità inoltre è uno degli strumenti cui si ricorre soprattutto nelle lingue non native per sopperire a mancanze lessicali o funzionali: è etico proporre un curriculum di educazione linguistica in cui questa dimensione viene dimenticata? e in cui non si lavora a individuare guardando dei film i giusti livelli di distanza interpersonale? e in cui si ignora il valore comunicativo di regali, di fiori, di vestiario formale o casual?

L'attenzione alla dimensione extralinguistica è una delle conseguenze forti della progettazione condotta sulla base di un modello di riferimento come quello visto sopra e non solo della 'morale corrente' nella tradizione scolastica, dove i linguaggi non verbali sono ignorati;

- *competenza socio-pragmatica e (inter)culturale*: ne ho già accennato sopra; qui mi limito a notare che non è possibile *insegnare* la competenza interculturale, ma che è possibile proporre modelli per *osservarla* affinché sia possibile imparare in contesto e per tutta la vita (ho dedicato due libri e molti saggi a questo tema, e ad essi rimando);
- *sviluppo delle abilità*: anzitutto, come abbiamo notato, non sono quattro ma ben di più, e si deve scegliere su quali abilità lavorare a ogni livello di età e di competenza; inoltre, molte abilità si realizzano in più modi, ad esempio si può tradurre dalla o alla lingua straniera, da una varietà antica a quella d'oggi, con o senza strumenti di consultazione, con fini strumentali o con fini estetici: eppure la traduzione è stata semplicemente bandita dai percorsi di educazione

linguistica, perdendo tutta la sua potenzialità di riflessione fine sulla lingua: è etico bandire un'abilità solo per 'vendetta' verso un approccio, quello grammatico-traduttivo, in cui era la tecnica fondamentale?

C'è un'altra scelta importantissima, e quindi di alto spessore etico, riguardante lo sviluppo delle abilità: in inglese si distingue – e Widdowson ci ha lavorato da maestro, sul tema – tra *ability*, cioè l'abilità cognitiva che sottostà al comprendere, allo scrivere, al tradurre e così via, e *skill*, il fatto di comprendere, scrivere o tradurre quel testo in quella lingua: l'educazione linguistica che mira alla socializzazione lavora sulle *skill* ma deve sviluppare anche le *ability* se vuole contribuire all'autopromozione della persona; spesso l'approccio comunicativo ridotto a comunicativismo spicciolo (colpa storica della glottodidattica e dell'editoria linguistica britannica e dei suoi acritici seguaci) ha lavorato e lavora solo sulle *skill*, con buona pace di tutto il parlare che proprio i britannici fanno sul *lifelong learning* che si basa sulle *ability* e non sulle *skill*;

- *capacità di (inter)azione in eventi comunicativi*: quali eventi comunicativi selezionare, per evitare ad esempio unità didattiche per bambini ambientate in stazione (dove mai un bambino avrà il permesso di andare da solo)?; quale equilibrio stabilire tra l'utilizzo di input costituito da testi verosimili, che potrebbero esistere nel mondo ma sono stati creati a fini didattici, e testi autentici, presi di peso dal mondo e portati in contesto didattico?; che ruolo – sostanziale o accessorio – dare alla comunicazione virtuale nell'insegnamento di lingue straniere, cioè di lingue che non sono parlate nell'ambiente in cui avviene l'insegnamento?; e così via.

Questa serie di scelte, cioè di *atti eticamente sensibili*, riguarda solo una delle componenti dell'educazione linguistica, cioè la dimensione linguistica; ma ce ne sono molte altre che derivano dal modello multireferenziale e transdisciplinare di glottodidattica che abbiamo visto nel capitolo 5; ad esempio, ci sono scelte di ordine

- a. *neurolinguistico*: ad esempio, decidere se seguire il modello gestaltico abituando ad una lettura prima globale e poi analitica, bloccando l'uso del dizionario o la richiesta di spiegazioni alla prima parola ignota che si incontra; oppure decidere che ruolo attribuire alla ripetizione, sapendo che giova alla memorizzazione ma è rischiosa sul piano motivazionale;
- b. *psicolinguistico*: ad esempio, la linguistica acquisizionale mostra che l'acquisizione procede attraverso sequenze precise: è possibile rispettarle? e laddove non è possibile, ad esempio nei testi narrativi in cui passati perfettivi ed imperfettivi sono sempre compresenti, come agire didatticamente?
- c. *psicorelazionale*: condurre la riflessione grammaticale secondo procedure costruttivistiche, che richiedono tempo, oppure insegnare la grammatica secondo la tradizione trasmissiva, che fa risparmiare tempo e porta subito a schemi completi e corretti?
- d. *psicodidattico*: una motivazione basata sul valore pragmatico, utilitaristico dell'inglese lingua franca, quindi sulla socializzazione, contribuisce all'autopro-

mozione e alla culturizzazione? che ruolo attribuire alla considerazione delle diverse forme di intelligenza, dei diversi stili cognitivi, delle diverse strategie d'apprendimento compresenti in classe?

- e. *metodologico didattico*: è eticamente corretto scegliere tecniche didattiche che, pur essendo neutre in sé, vanno in contrasto con le scelte di rango superiore come tutte quelle viste sopra? In quali fasi del testing si privilegia l'efficacia comunicativa e in quali, se ve ne sono, l'accuratezza formale e l'appropriatezza socio-pragmatica?

Per riprendere con corsivi quanto ho scritto all'inizio di questo paragrafo: se una dichiarazione, ad esempio quella di base dell'approccio comunicativo che abbiamo visto (sebbene solo per cenni), è vera o può essere ritenuta tale fino a prova contraria, allora un'educazione linguistica *etica* deve trarne tutte le conseguenze, andando oltre la *morale* corrente basata sulla tradizione glottodidattica, evitando elementi *arbitrari* e *banalizzazioni* indimostrabili ed infalsificabili.

È a questo livello, cioè nel processo di traduzione del *vero* dell'approccio nel *bene* del metodo, che la dimensione etica diventa fondante per una educazione linguistica di qualità.

13. Responsabilità etica verso gli insegnanti: l'uso dei termini glottodidattici

Abbiamo richiamato fin dall'inizio la massima di Condillac secondo il quale “une science est une langue bien faite”: Condillac si pone il problema della verità, cioè della corrispondenza biunivoca tra un concetto ed un termine e quindi della non-ambiguità degli enunciati scientifici; ma l'uso delle parole non ha conseguenze solo nei confronti di chi le usa, non si limita a rendere più o meno attendibile il suo discorso a seconda delle scelte terminologiche che opera, ma presenta ricadute anche nell'azione di chi le riceve e precisamente, nel caso che scelgo come esempio, dei docenti che realizzano quotidianamente l'educazione linguistica e degli studenti universitari che si preparano a divenire docenti: cioè le persone che vengono formate dagli studiosi di glottodidattica.

Si tratta di un pubblico destinatario che non ha strumenti critici sufficienti – non sono studiosi, non sono epistemologi – e che compiono un atto di fede nelle parole che trovano in libri, saggi, lezioni, aggiornamenti prodotti dagli specialisti. Su questi ricade dunque la responsabilità etica di ciò che le loro parole provocano come conseguenza nella prassi quotidiana dell'educazione linguistica, nella scelta dei materiali, nel modo di gestire i corsi e le classi, di valutare gli esiti.

Un esempio di uso irresponsabile delle parole riguarda quello che viene chiamato ‘approccio umanistico-affettivo all'insegnamento delle lingue’ e che – al di là del fatto di non essere un ‘approccio’ ma semplicemente una metodologia psicodidattica, come visto nel capitolo 6 – ha portato a prassi didattiche non accettabili.

Alla base di questa impostazione ci sono il personalismo e la psicologia umanistica di Allport, Maslow, Bruner, che ha raggiunto il grande pubblico dei formatori e degli insegnanti con due opere degli anni Novanta:

- a. *Emotional Intelligence* di Goleman (1996) in cui la scelta di definire ‘intelligenza’ quella parte dell'attività mentale che di solito è considerata antitetica all'intelligenza, cioè alla razionalità, fu sovversiva;
- b. *Descartes' Error* di Damasio (1994) che ha fatto dell'errore di Cartesio un luogo comune. Che, come molti luoghi comuni, è sbagliato, se non altro perché si limita al *Discours sur la méthode* e dimentica *Les passions de l'âme*, dove Cartesio riconosce il ruolo delle emozioni: secondo il filosofo belga la *res extensa*, cioè il corpo, cui sono legate le emozioni, comunica attraverso la ghiandola pineale con la *res cogitans*, la mente, che astrae e sistematizza il mondo delle emozioni. Cartesio non nega il ruolo essenziale delle emozioni, ma si limita a sostenere che esse non devono influenzare il pensiero razionale, logico, formale.

Con un titolo ad effetto, Damasio attacca un presunto errore di Cartesio per attaccare, in realtà, la tradizione greco-latina e poi rinascimentale di attribuire un primato alla

logica, al *logos*, anziché porlo in equilibrio con la dimensione emozionale, il *pathos* (che oggi noi interpretiamo nel linguaggio comune solo come emoziona negativa, mentre in greco indica l'intero spettro emozionale).

Il titolo *Descartes' Error* è un titolo-slogan eticamente scorretto perché induce in errore: il titolo di un volume è un genere testuale particolare che funge da chiave interpretativa e quindi l'autore che sceglie un titolo deve porsi non solo il problema della correttezza concettuale della sua scelta (il 'vero'), ma anche di garantire la correttezza interpretativa da parte del destinatario, di non fuorviarlo (il 'bene'). Su Amazon, nelle bibliografie, negli scaffali di una libreria il titolo appare a grandi lettere (e nell'edizione originale rilegata e poi in quella paperback i caratteri del titolo *Descartes' Error* sono davvero grandi, in testa alla copertina) e per molti quel titolo sarà il solo contatto con l'opera di Damasio: è un titolo volto ad agganciare l'attenzione del lettore e ad indurlo ad acquistare il libro più che a sintetizzare il contenuto di un volume scientifico (a questo provvede il sottotitolo: *Emotion, Reason and the Human Brain*, in cui si parla di *brain* anche se molto del volume riguarda *mind*).

Tradizionalmente le persone che frequentano librerie e biblioteche o che esplorano Amazon legano il nome di Descartes alla 'logica cartesiana', con cui si intende un modo di pensare condotto secondo un metodo stringente, e un titolo sull'*errore* di Cartesio, con un sottotitolo che nulla ha a che fare né con una spiegazione di quale errore si tratti né di cosa c'entri Cartesio, finisce per significare che è errata la (presunta) preminenza accordata da Cartesio al pensare sul sentire, che è sbagliata la logica cartesiana, sinonimo popolare di 'razionalità'.

Damasio non ha tenuto conto del fatto che un titolo è un testo autonomo rispetto al testo del volume e che un titolo viene raccolto, e potenzialmente memorizzato, non solo dai lettori impliciti cui si rivolge l'autore, cioè gli studiosi o gli operatori dell'educazione che muovono dal testo-titolo al testo-libro, ma anche da una massa assai maggiore di lettori che non procedono oltre il testo-titolo; tra questi ci sono i divulgatori che non nutrono un particolare interesse scientifico, come è il caso di molti di coloro che tengono corsi di formazione di base nelle scuole, nelle associazioni di insegnanti, nei movimenti pedagogici, e così via: in questi contesti le argomentazioni dell'autore nel testo-libro (Damasio, ad esempio) sono spesso note indirettamente attraverso saggi riassuntivi, wikipedia, slide di powerpoint e appunti di corsi di formazione per formatori, e finiscono per trasformarsi in slogan operativi raccolti sotto l'egida del testo-titolo: 'Cartesio ha sbagliato'.

La conseguenza è che l'errore di Cartesio è citato in molta pubblicistica divulgativa (e non solo) sulla glottodidattica 'umanistico(-affettiva)' destinata agli insegnanti ed è diventato uno slogan, quindi un concetto ripetuto e non più riflettuto. Ma l'errore è di Damasio, non di Cartesio, ed è una azione non etica e sia sul piano concettuale, imperdonabile per uno studioso che pone in ombra *les passions de l'âme*, sia sul piano dei risultati, in quanto porta delle persone ad errare.

Veniamo ora ad una scelta ben più devastante, legata all'errore di Damasio e alla divulgazione psicologica: la scelta di 'affettivo', 'emozionale', 'relazionale' in aggiunta a 'umanistico'.

Sul piano della verità il discorso della scuola umanistica in psicologia (e poi in psicodidattica) è corretto: l'uomo non è solo pensiero ma anche emozione e dall'interazione tra queste due realtà nasce la volontà di compiere o non compiere un atto.

Sul piano etico la scuola umanistica è chiara: il bene, cioè un atto buono, deriva da un equilibrio tra le indicazioni del pensiero e quelle dell'emozione; un atto basato sul solo pensiero è 'disumano', come spesso diciamo confermando inconsapevolmente la psicologia umanistica; un atto basato sulla sola emozione è 'inconsulto', non ha consultato la razionalità.

Nel momento in cui un impianto psicologico genera o viene usato per generare un impianto psicodidattico le cose cambiano: la psicologia è una scienza teorica, vuole conoscere la natura ed il funzionamento della mente, così come la linguistica vuole conoscere la natura ed il funzionamento della lingua; la psicodidattica è una scienza teorico-pratica, esattamente come la glottodidattica, che da un lato propone delle teorie sui processi psicologici nell'apprendimento, dall'altro elabora dei metodi per organizzare e gestire l'apprendimento/insegnamento.

Nel momento in cui l'approccio genera un metodo (o una metodologia, come si dice in psicodidattica), gli atti didattici che questo produce sono buoni, realizzano cioè il bene della persona, se

- a. *fanno interagire* meccanismi mentali emozionali e razionali ai fini dell'acquisizione e dell'apprendimento;
- b. *rispettano le caratteristiche soggettive*: un'intelligenza logico-matematica ed una linguistica, nei termini di Gardner, realizzano equilibri diversi tra le componenti razionali ed emozionali, e allo stesso modo operano stili cognitivi e matetici astratti e concreti, olistici e analitici; alcuni tratti della personalità sono di natura prevalentemente emozionale, ad esempio ottimista/pessimista, introverso/estroverso, altri sono più legati alla sfera razionale, ad esempio dipendente/indipendente dal campo, tollerante/intollerante per l'ambiguità. Quindi un metodo eticamente valido non realizza l'equilibrio tra emozione e ragione in astratto, ma deve essere tale da potersi adattare alla differenziazione soggettiva (in ambito glottodidattico queste riflessioni sono sviluppate in Torresan 2008 e Caon 2008);
- c. *tengono in considerazione le variabili oggettive* della persona, ad esempio l'età (la psicodidattica andragogica non può avere le stesse basi di quella pedagogica), la cultura in cui è collocata (il concetto di conoscere, di saper fare, di scuola e di apprendere varia tra le culture), la struttura didattica che funge da contesto situazionale (un corso di inglese al liceo è diverso da quello in un campo estivo; un corso di ceramica in un istituto d'arte è diverso da quello in una bottega artigiana).

Ora, nei primi anni Novanta, qualcuno ha voluto rendere 'più chiaro' il messaggio della psicodidattica umanistica estrapolando quello che secondo lui (magari per influsso del filtro 'affettivo' di Krashen) era il punto forte dell'innovazione di Rogers e seguaci, cioè il recupero della dimensione affettiva: la glottodidattica che tiene in alta consi-

derazione la psicologia umanistica è diventata ‘glottodidattica umanistico-affettiva’, e ho letto (e scritto!) più volte di un ‘approccio umanistico-affettivo’. Cerchiamo di sondare le origini di questi concetti.

La riflessione sistematica e fondante sulla cosiddetta ‘glottodidattica umanistica’ è del 1990, nel volume di Stevick *Humanism and Language Teaching*, dove la parola *affective* non compare mai né nel testo né nella bibliografia in funzione qualificante di un approccio glottodidattico, ma è usata solo per criticare Dulay, Burt e Krashen che scrivono:

what psychologists call ‘affect’ consists of the learner’s motives, needs, attitudes and emotional states (1982: 46).

Stevick cita le definizioni di *affect* nell’*American College Dictionary* (“*psych.*: feeling or emotion”) e nel *World Book Encyclopedia Dictionary* (“*psych.*: the felt or emotional component of a stimulus or motive to action”) e conclude:

to give their own meaning to the word ‘affect’ as these writers have done, tends to create lexical confusion in the mind of the reader (Stevick, 1990: 49),

e creare confusione nel lettore è non-etico.

Nel suo testo base Krashen usa ‘affettivo’ in una sequenza opposta rispetto alla tradizione che si affermerà in Italia: lo fa individuando la categoria delle *affective-humanistic activities*, definendole come un

attempt to involve students’ feelings, opinions, desires, reactions, ideas and experiences (Krashen, Terrell 1983: 100).

L’aggettivo ‘affettivo’ giunge in Italia dapprima nei saggi di divulgazione e di critica a Krashen, ma quasi sempre in maniera autonoma rispetto a ‘umanistico’: ad esempio Titone parla di ‘dimensione affettiva’ in Freddi 1987, e nello stesso modo viene ripreso da Bertè in Titone 1990; a metà degli anni Novanta, tuttavia, per percorsi che non riesco a documentare, la coppia ‘umanistico-affettiva’ è ormai affermata come un possibile attributo per ‘glottodidattica’.

Chi per primo ha usato la coppia degli aggettivi in italiano ha compiuto due atti, uno di selezione e uno di connotazione:

- a. *selezione*: la psicologia umanistica considera le emozioni come uno dei fattori propri della *humanitas* e come uno dei motori, insieme alla cognizione, per la volizione, cioè per la decisione di compiere atti: la possibile formula è *umanistico = cognitivo + emozionale*.

Chi ha selezionato l’aspetto affettivo all’interno di tutta la gamma delle emozioni ha compromesso l’equilibrio originario trasformando la formula vista sopra in: *umanistico = cognitivo + emozionale + affettivo*. Plutchik (2002) individua emozioni positive (gioia, approvazione, sorpresa, attesa) e quattro negative

(paura, dispiacere, rabbia, disgusto), così come Goleman (1996) (gioia, amore, sorpresa; collera, tristezza, paura, disgusto, vergogna). È accettabile, sul piano della *verità*, l'atto di scegliere una parola connotata positivamente, *affettivo*, trascurando la metà negativa del ventaglio emozionale, che nel suo complesso caratterizza la psicologia umanistica? e quali conseguenze etiche ha, nel momento in cui un insegnamento troppo razionale e cartesiano diviene troppo affettivo?

- b. *connotazione*: 'affettivo' è connotato positivamente, sia nei dizionari³⁸ sia nel linguaggio comune, quello parlato dai destinatari ultimi della riflessione psicodidattica, gli insegnanti. Ma il lessico scientifico – se si considera la glottodidattica una scienza – dovrebbe per definizione escludere la dimensione della connotazione.

La conseguenza di questo *atto* di scelta lessicale è stata nociva: ricordo come una delle grandi divulgatrici della rivoluzione 'umanistico-affettiva', Mary Finocchiaro, ripetesse costantemente ai giovani insegnanti-formatori del PSL (che avrebbero poi formato oltre il 50% degli insegnanti italiani di lingue) "you must *love* your students": l'impressione che ne ricavano i formatori (c'ero, in quei gruppi) era che l'affettività era il cardine dell'insegnamento 'moderno', 'nuovo'.

Muovendo dai fattori sintetizzati nella riflessione fondante di Stevick³⁹ possiamo vedere

38 Il dizionario di Dardano dà come prima accezione di 'affetto' *impulso dell'animo, sentimento amoroso suscitato da persona o cosa* e solo come seconda accezione allarga l'affettività al complesso delle emozioni. Il dizionario di Tullio De Mauro parla di 'affetto' come *sentimento positivo di tenerezza*; entrambi definiscono 'affettivo' come *relativo all'affetto* e poi, in accezioni ulteriori, come *relativo alle emozioni*. Il Collins attribuisce *affective* alla microlingua della psicologia, anche in questo caso l'aggettivo è *related to affects, concerned with or arousing the emotions* (quindi nell'accezione ampia) *or affections*, ma *affection* è definita come *feeling of fondness or tenderness*.

39 Stevick (1990) indica cinque caratteristiche che definiscono la glottodidattica umanistica; di una di queste, l'*autorealizzazione*, abbiamo già trattato nel capitolo o di questo quarto passo. I quattro rimanenti fattori che permettono di delineare una glottodidattica umanistica riguardano anzitutto la necessità di considerare l'equilibrio tra

a. *sentimenti* (cioè emozioni stabili, non momentanee) suscitati dalla lingua oggetto di studio (quante persone definiscono 'brutto' il tedesco? è un'emozione negativa che crea un filtro affettivo), dai materiali didattici (Schumann nota che tra le componenti della motivazione c'è la qualità estetica dei materiali), dalle attività didattiche svolte (il filtro affettivo krasheniano è costituito fondamentalmente dalla paura di non riuscire, dall'ansia da prestazione);

b. la *ragione*, che vuole capire, categorizzare, sistematizzare, scoprire, verificare;

e, in secondo luogo, l'attenzione particolare che viene posta su:

c. la *responsabilità*: inizialmente ricordavamo che la mente svolge tre funzioni: sente (le emozioni e i sentimenti del punto 'a'), conosce (l'intelletto del punto 'b'), vuole: l'atto di assunzione di responsabilità nel processo di apprendimento è il 'senso del dovere', che rappresenta l'aspetto etico del ruolo di studente; l'*amore* della Finocchiaro per gli studenti non è etico se non include anche richiamo e sanzione laddove lo studente non si assume la responsabilità del suo apprendere;

d. la *relazione* con docenti e compagni: essa costituisce il contesto in cui si sviluppano le emozioni (punto 'a'), si esercita il pensiero (punto 'b') e si assumono responsabilità (punto 'c'); la cura della relazione è responsabilità etica di entrambi i poli dell'atto didattico, docente e discenti, ma il regista, colui su cui ricade la maggiore responsabilità della relazione in classe, è il docente.

come la definizione vulgata di glottodidattica *umanistico-affettiva*, con l'evidenziazione dell'affettività, abbia portato ad alcune degenerazioni quali la tendenza a

- a. non sanzionare o ad attutire la sanzione di fronte alle mancate assunzioni di responsabilità degli studenti (la disattenzione, il non fare i compiti, il dimenticare a casa i libri, l'interrompere un ragionamento con una battuta che distrae, e così via);
- b. considerare le metodologie a mediazione sociale (apprendimento cooperativo e collaborativo, lavoro di coppia e gruppo, costruttivismo, e così via) come un valore, un fine in sé, e non come strumenti per sviluppare una relazione positiva al cui interno esercitare e sviluppare la competenza comunicativa;
- c. vedere la metodologia ludica e l'uso di canzoni e film, attività che suscitano emozioni positive, come positive in sé e non in quanto consentono un equilibrio tra la dimensione emozionale e quella razionale ai fini dell'acquisizione linguistica: quante volte ho visto docenti che in una sessione di aggiornamento raccontano del successo di un'ora di lezione basata su una canzone rimanere in silenzio di fronte alla domanda "con quale obiettivo linguistico?", dimostrando in tal modo che hanno valorizzato solo la dimensione affettiva e non quella cognitiva;
- d. valorizzare la competenza pragmatica, l'efficacia della comunicazione, che dà il piacere (emozione positiva) di portare a conclusione un *task*, di completare un'attività di *problem solving*, senza poi (il 'poi' è basato sulla psicologia della gestalt, che pone la sintesi a conclusione del processo) procedere a valorizzare anche l'accuratezza morfosintattica, fonologica, testuale, lessicale, cioè la parte dello studio di una lingua che è meno piacevole, che richiede sforzo, tempo, applicazione – assunzione di responsabilità da parte dello studente e di un ruolo meno 'amabile' da parte del docente.

La scelta di 'affettivo' è quindi non solo errata sul piano teorico (disequilibra l'equazione originaria *umanistico = razionale + emozionale*) ma induce a prassi didattiche sbagliate, ed è quindi un buon esempio di superficialità etica nella scelta lessicale. Ciò detto, ammetto di aver usato 'umanistico-affettivo' in molti saggi dal 1995 e oggi, l'ho lasciato usare ai miei allievi, l'ho inserito in molti strumenti di formazione on line: non sono senza peccato e quindi lanciando questa pietra so che essa ricade anzitutto su di me.

Superficialità nella scelta dei termini e conseguenti esiti negativi sono frequenti anche in altri casi, ad esempio:

Sul tema, un saggio magistrale su cui approfondire la riflessione è Brumfit, 1982. In Italia, oltre alle opere citate di Freddi e Titone, si vedano Pinto e Danesi 1993 e Porcelli 2004.

Una versione recentissima, che usa anche un modello diagrammato, definisce questa scuola glottodidattica "cognitivo-emozionale" ed è opera di Mario Cardona (2010).

- a. *la mitizzazione dell'aggettivo 'autentico'* accoppiato con 'materiale' (nelle lingue straniere) e con 'comunicazione' (in italiano L2 oltre che nelle lingue straniere); i materiali 'autentici' non sono più tali una volta decontestualizzati e usati per fini eterogenei rispetto a quelli per cui sono stati prodotti: ma 'autentico' è una parola con una connotazione fortemente positiva, mentre il termine più adatto, 'verosimile', non ce l'ha: quindi l'accento continuo sulla autenticità porta insegnanti a scaricare dalla rete articoli di giornali, brani sonori, clip pubblicitarie, canzoni e così via, privi di qualunque autenticità glottodidattica in termini di graduazione acquisizionale e si possibilità dello studente di trarre benefici rapportabili allo sforzo che gli si richiede.
- Quanto alla comunicazione 'autentica' (in presenza e via skype) con parlanti nativi della lingua oggetto di acquisizione, nella coppia si realizza una tale dissimetria che di autentico c'è solo il sottile sadismo di chi organizza questi incontri, a meno che il nativo non sia adeguatamente preparato a fornire una lingua... inautentica;
- b. *lo svuotamento del termine 'comunicazione'*, ridotto ad una dimensione vagamente pragmatica che bada solo alla funzionalità di un messaggio nel veicolare informazioni e non alla qualità dei messaggi (accuratezza, appropriatezza, fluenza, selezione lessicale, strutturazione strategica, interazione con altri strumenti semiotici): il risultato di molto insegnamento 'comunicativ(istic)o' è quello che fin dagli anni Settanta il glottodidatta belga Jos Nivette definiva *un anglais d'handicapés*;
- c. *la restrizione del termine 'grammatica' alla sola morfosintassi*, che fa dimenticare ad insegnanti e studenti che le grammatiche coinvolte nella comunicazione sono anche testuali (di struttura, tipo e genere), sociolinguistiche, pragmatiche, culturali, cinesiche, prossemiche, e che ogni evento comunicativo è regolato da una sua grammatica ben più stringente e cogente di quelle viste sopra, che dall'evento dipendono e nell'evento si realizzano; la conclusione è un insegnamento delle lingue straniere e classiche ridotto, come dice la vulgata, a 'parole e regole di grammatica' e un insegnamento della lingua materna che ignora tutto ciò che non sia analisi grammaticale e logica, integrato con qualche tema (argomentativo o referenziale, ma senza indicare le grammatiche di questi tipi testuali) e abbondante lettura di testi letterari (spesso senza focalizzare la grammatica della letterarietà);
- d. *l'ipersemplificazione del termine 'abilità'*, ridotto a comprendere, leggere, parlare e scrivere, dove 'parlare' viene interpretato come 'dialogare', mentre nella quadripartizione delle abilità primarie significa 'monologare' – ma siccome 'parlare' nella formazione è presentato come 'dialogo', nessun insegnante cura il monologo, anche se poi la valutazione si fa nelle interrogazioni con micro-monologhi in risposta ai quesiti del docente. Le 'quattro abilità' sono un altro esempio di scelta lessicale, 'quattro', falsa e generatrice di mala educazione linguistica: le abilità primarie sono *quattro*, ma ci sono *due* abilità integrate

(dialogare, scrivere sotto dettatura,) dove interagiscono la comprensione e la produzione: il dialogare viene curato in lingua straniera ma non in italiano L1, il dettato viene confuso, terminologicamente prima ancora che concettualmente, con una ‘tecnica’ e non viene curato come abilità.

La confusione tra abilità e tecnica diviene vera perversione nel caso della parafrasi, del riassunto, della traduzione e della raccolta di appunti, cioè nelle abilità manipolative, in cui c’è un testo di partenza ed un testo d’arrivo formalmente differente dal primo; la parafrasi viene praticata come ‘esercizio’ morfosintattico e lessicale, dimenticando che può essere un’abilità strategica fondamentale per la competenza comunicativa quando permette di attutire la marcatezza pragmatica di un enunciato o quando sopperisce a lessico mancante in lingue non native; il riassunto e la traduzione (quasi sempre scritti, mentre possono combinare in tutti modi le modalità orale/scritto) sono degradati a tecniche didattiche, ad esercitazioni, anche se recentemente si sta riscoprendo che la traduzione è un’abilità fondamentale per la competenza linguistica e culturale a livello elevato; quanto all’abilità di raccolta di appunti, non rientra tra le *quattro* abilità, quindi non la si insegna, pur essendo uno dei cardini dell’abilità di studio, insieme al riassunto.

Eppure io, come molti miei allievi che fanno i formatori e come, credo, molti dei miei lettori abbiamo spesso aggiunto ‘quattro’ davanti ad ‘abilità’ ed abbiamo quindi indotto nella competenza professionale dei docenti sia l’idea che le abilità siano quattro (e che ‘parlare’ significa ‘dialogare’), sia che riassunto, traduzione, dettato, parafrasi siano ‘tecniche’, *skills* anziché *abilities* (ho molto lavorato sul tema nel manuale di italiano L1 del 2006 e in *Fare educazione linguistica* del 2008);

- e. *la confusione tra ‘mediatore’ e ‘facilitatore’*, nell’insegnamento dell’italiano L2, ha fatto danni enormi, e in alcuni casi ha creato situazioni sindacali e professionali che non hanno soluzione e quindi continuano a produrre danni (una buona analisi in Serragiotto 2009);
- f. la confusione indotta nelle menti dei ragazzini da *scelte terminologiche non coerenti tra loro*, quando ad esempio un insegnante usa ‘aggettivo’ e ‘avverbio’ e il collega ‘qualificatori’, quando un insegnante usa ‘preposizioni’ e ‘congiunzioni’ e il collega ‘connettori’ e via elencando: si crea confusione, non conoscenza (profondissimo il saggio di Lo Duca 2010);
- g. *l’inflazione dell’aggettivo ‘ludico’*, usato non solo per indicare una attività autotelica e finzionale, caratteristiche che con accortezza metodologica possono essere inserite in molte attività di classe, ma inteso e lasciato intendere come ‘basato sul gioco’, spesso come ‘serie di giochetti’. L’accento continuo su ‘ludico’ ha portato molti docenti a ritenerlo un valore in sé, anziché funzionale, insieme ad altre tecniche, all’acquisizione di determinate strutture o di determinato lessico.

Potrei continuare, ma questa breve lista basta a notare come l'*atto* di scegliere un termine anziché un altro, di restringerne/allargarne il significato potenziale, di farne un termine-chiave, uno slogan, un marchio, abbia conseguenze sull'azione degli insegnanti e conseguentemente sull'educazione linguistica, e quindi sia valutabile eticamente.

14. Responsabilità etica degli studenti

Un discorso sull'educazione linguistica fatta da uno studioso che si interessa (anche) all'azione didattica finisce inevitabilmente per focalizzarsi su quel che deve fare o non fare l'insegnante. Ma il modello di spazio d'azione didattica che abbiamo ripreso nel capitolo 10 ricorda che c'è una seconda persona nell'azione didattica, lo studente (o il gruppo di studenti).

Nell'ultima nota del capitolo precedente ho ripreso i parametri di Stevick per la definizione di una glottodidattica umanistica, e quelli 'b' e 'c' riguardano anche la responsabilità dello studente: la sua responsabilità nel modo in cui si svolge il lavoro di studenti e quella del modo in cui ci si relaziona con i compagni, creando il gruppo-discente, e con l'insegnante.

Abbiamo ricordato sopra che lo studente è responsabile del suo impegno, della sua serietà come 'studente'. Ma ci sono settori in cui le responsabilità di insegnante e studente si intersecano come ad esempio quello della facilitazione: essa ha come agente l'insegnante, ma si riflette sullo studente in quanto responsabile del suo percorso di studio – responsabilità che la facilitazione, a seconda di come è condotta, può rafforzare o minare. L'atto di 'facilitare', infatti, può essere svolto in maniera da

- a. *rafforzare* lo studente, cioè da rendere autonomo più efficiente nell'apprendimento attraverso la scelta di sollevarlo da alcune delle difficoltà di un compito, in modo che l'eccesso di difficoltà non lo deprima e lo blocchi;
- b. *viziare* lo studente, dandogli l'illusione che imparare non richieda impegno e, sovente, fatica;
- c. *illudere* lo studente di stare imparando, o da dare l'illusione che quella che sta imparando è la lingua autentica e non solo una sua versione semplificata per facilitarlo.

Recentemente è stato pubblicato un volume collettivo dedicato alla facilitazione (Caon 2010), in cui la tesi di fondo del curatore è che 'facilitare' significhi essenzialmente (a costo di banalizzare 50 pagine di saggio):

- a. rispettare per quanto possibile le caratteristiche neurologiche, psicologiche, cognitive e matetiche di *tutti* gli studenti del gruppo proponendo attività che non privilegino solo una tipologia di persona – e questo è responsabilità dell'insegnante;
- b. rendere *significativo* l'apprendimento che si propone loro – l'insegnante può selezionare materiale adeguato, ma è lo studente che deve renderlo significativo, che deve attribuirgli significato acquisizionale, derivando dalla sua motivazione l'energia necessaria per tale processo (in questo si viene ad attuare il modello motivazionale egodinamico di Titone che ho richiamato nel capitolo 9 e che attribuisce al docente la responsabilità della fase tattica ma dà allo studente la responsabilità ultima);

- c. allargare la nozione di *insegnante* del modello di spazio didattico fino ad includervi, attraverso metodologie di interazione sociale, anche i compagni e gli strumenti presenti nel contesto: è lo studente che si assume il compito di essere *peer tutor* dei suoi compagni, di costruire insieme a loro la conoscenza anziché di farsela trasmettere dall'insegnante. Questa prospettiva è quella approfondita o esemplificata dal maggior numero dei contributori del volume.

Il fatto che nell'ipotesi di Caon due azioni su tre siano a carico dello studente è interessante perché contrasta il significato intuitivamente chiaro di 'facilitazione' con il suo ovvio agente, l'insegnante, e il suo altrettanto ovvio destinatario, lo studente – e non sempre quel che è intuitivamente *appare* vero lo è effettivamente, come ho ricordato nel capitolo 1.

In realtà la parola 'facile' è alquanto ambigua: l'insegnante sa quel che è facile per lui, ma non è necessariamente *vero* che quel che è facile per lui lo sia per gli studenti; quindi una prima condizione perché la facilitazione sia possibile, cioè diventi *vera*, è che l'insegnante si decentri, esca da sé; ma per il resto le responsabilità ricadono sullo studente, che deve affrontare alcune difficoltà oggettive e soggettive:

- a. 'facile' ha un valore *oggettivo* che rimanda a 'semplice' (il sistema degli articoli in inglese è più semplice di quello italiano ed entrambi sono più semplici di quello tedesco) e un valore *soggettivo* che rimanda a 'familiare' (una lingua basata sui casi, come il latino o il greco, è più facile per uno studente slavo o tedesco che non per uno di lingua neolatina): acquisire il semplice e il familiare è più facile di quanto non lo sia acquisire il complesso e il non familiare – ma la lingua è quella che è: non può essere semplificata per renderla più 'facile' e lo studente deve accettare il fatto che non esistono scorciatoie, che la complessità va affrontata come tale, che è sua responsabilità non recedere di fronte alla difficoltà. La facilitazione dell'insegnante si realizza come sostegno allo studente nell'assunzione di responsabilità, non come eliminazione (fittizia e temporanea) delle difficoltà insite in una data lingua;
- b. 'facile' rimanda all'*attitudine* del singolo studente nell'apprendimento linguistico, che in vari volumi dal 2007 in poi ho indicato come la risultante dell'interazione tra intelligenze multiple gardneriane (intelligenza linguistica, logico-matematica, spaziale, musicale, interpersonale ecc.), stili cognitivi, stili di apprendimento, tipi di motivazione; l'attitudine esiste ma non è un dato fatale ed immutabile, è una realtà che può essere modificata: on line, nella sezione 'Materiali' di www.italy.it, è disponibile una scheda di auto-osservazione in cui ciascuno dei componenti dell'attitudine che abbiamo citato sopra è descritto in termini comportamentali, il che permette allo studente di osservarsi e, dove rileva punti deboli e fattori critici, di modificarsi. La facilitazione dell'insegnante si realizza come sostegno allo studente nell'assunzione della responsabilità di scoprire se stesso (almeno come apprendente) e di rafforzare i suoi punti deboli, avendo il docente come compagno di percorso ma non come agente che lo sostituisce nel lavoro.

‘Facilitare’, in questo senso, significa rendere autonomo lo studente, cioè stimolarlo ed obbligarlo all’autonomia e allo stesso tempo sostenerlo e guidarlo nel divenire autonomo; significa metterlo in grado di attivare con le sue forze processi di apprendimento o di analisi della lingua– ma anche autonomo nel comprendere quando il compito è superiore alle sue forze e quindi deve chiedere sostegno. La discriminante etica nell’atto di richiesta di sostegno da parte dello studente corre lungo la linea di demarcazione tra la consapevolezza della propria incapacità nel superare quel dato ostacolo e la semplice pigrizia: la responsabilità educativa dell’insegnante sta nel far scoprire allo studente, spesso inconsapevole, da quale parte della linea di demarcazione è partita la sua richiesta di aiuto.

Facilitare un compito, cioè renderlo (più) fattibile semplificandolo dove possibile e presentandolo in modi tali per cui ogni persona del gruppo trovi spazi in cui applicare al meglio le sue competenze e caratteristiche, è un atto che aiuta gli studenti a crescere solo se non falsifica la realtà.

15. ‘Sporcarsi le mani’: un imperativo etico?

Il titolo del paragrafo riprende una frase idiomatica italiana che ben esprime il rapporto tra teoria e pratica nella nostra tradizione: il vero studioso sta nella torre d’avorio, non si ‘sporca le mani’ zappando il territorio che la circonda.

Nella tradizione filosofica ‘sporcarsi le mani’ significava non limitarsi a speculare sull’etica, ma entrare personalmente nel settore più nobile, secondo i greci e i latini, dell’etica stessa: la politica. Platone più che sessantenne, ormai da vent’anni signore incontrastato della vita culturale dell’Accademia e del mondo greco, riceve una lettera da Dione, il suo allievo siracusano, che gli comunica la morte del tiranno che, per punire Platone per le sue idee politiche sulla necessità dei re-filosofi, l’aveva fatto vendere come schiavo a Egina. Dione invita Platone ad andare a Siracusa perché il nuovo tiranno, Dionigi il giovane, è desideroso di apprendere la dottrina. Nella *Settima lettera* Platone racconta il suo secondo e fallimentare viaggio a Siracusa (dove tornerà ancor più anziano, e in maniera ancor più fallimentare, nel 360) e confessa le sue titubanze prima di mettersi in viaggio: la decisione di salpare la prende a fatica e la spiega in questi termini: “mi vergognavo molto di apparire *solo parola* di fronte a me stesso”. Platone non vuole pensarsi a se stesso come un uomo capace solo di parole: ‘sporcarsi le mani’ intervenendo nella politica è per lui un imperativo etico; allo stesso modo Seneca si sporcò le mani con Nerone, e in tempi più recenti Erasmo, Marx, Mazzini, e in tempi recentissimi De Mauro e Cacciari si sono messi personalmente in gioco per non essere solo “parola di fronte a me stesso”.

Non per tutti è così: Socrate, Aristotele, o più recentemente Hobbes, Hegel, Rousseau, scrivono di politica, ma non scendono in campo. Nell’*Etica nicomachea* il maestro di Alessandro il Grande spiega che

chi vuol rendere migliori gli uomini, molti o pochi che siano, mediante la sua cura, deve cercare di diventare esperto della scienza del legislatore, se è per mezzo delle leggi che possiamo divenire uomini dabbene. Infatti mettere una qualunque persona, di fatto colui che ci è proposto, in una condizione moralmente buona non è alla portata del primo venuto; ma, se spetta a qualcuno, spetta a chi possiede scienza. [...]

Tuttavia non sembra che l’esperienza apporti un aiuto di poco conto: ché essi non sarebbero diventati uomini politici senza una consuetudine con la politica. Per questo coloro che aspirano ad avere conoscenza della politica sembra che abbiano inoltre bisogno di esperienza (p. 887 nell’edizione BUR del 1986).

Per Aristotele il filosofo si occupa della *scienza*, mentre l’*esperienza*, lo ‘sporcarsi le mani’, può essere utile (scrive “sembra”, non “è necessario”) a “coloro che aspirano ad avere *conoscenza* della politica”. Socrate è maestro di politici quali Alcibiade e Crizia e Senofonte, ma non fa mai politica attiva; Aristotele è maestro di Alessandro e dei suoi dodici compagni, ma non fa mai politica attiva, pur vivendo in Macedonia mentre Filippo organizza la conquista della Grecia; entrambi educano la classe dirigente, trasmettono loro la scienza, le *conoscenze* della politica, ma non si ‘sporcano le

mani' (anche se Socrate pagherà con la vita l'aver educato gli 'atei eversivi' del periodo post-pericleo). Platone invece è un collaborazionista dei Trenta Tiranni (e rischia la vita al ritorno dei democratici); viene venduto schiavo (a Egina, dove il solo fatto di essere ateniese implicava la condanna a morte: cavarsela con la semplice schiavitù è quindi un enorme successo) dopo essere stato a Siracusa da Dionigi il vecchio per guidarne la politica, e rischia ancora la morte con Dionigi il giovane, salvandosi per il suo prestigio, mentre il suo discepolo Dione, che lo aveva chiamato a Siracusa e si era 'sporcato le mani', si salva solo fuggendo in esilio.

Nella storia del pensiero, 'sporcarsi le mani' non quindi è un imperativo sentito da tutti.

Noi glottodidatti, che operiamo in una scienza teorico-pratica, abbiamo una scelta, al pari dei filosofi che si occupano di un'altra scienza teorico-pratica, la politica: speculare sulla natura nell'educazione linguistica, come ho fatto in questo saggio, ragionare di etica dell'educazione linguistica o della progettazione curricolare o della certificazione, conducendo ricerche sul campo ma a fini di conoscenza ("coloro che aspirano ad avere *conoscenza* della politica", come Aristotele), oppure 'sporcarci le mani', il che può avvenire in tre modi:

- a. partecipando personalmente all'*elaborazione della politica linguistica* nella scuola di un Paese;
- b. impegnandosi nella progettazione, nell'organizzazione e nella pratica della *formazione dei docenti*;
- c. realizzando *materiali didattici*.

15.1 L'elaborazione della politica linguistica nella scuola

È indubbiamente la dimensione più politica della glottodidattica.

Partecipare personalmente alle commissioni ministeriali o regionali preposte all'elaborazione della politica linguistica nella scuola comporta una serie di scelte di rilevanza etica nel momento in cui si devono accettare o respingere tutti o alcuni di quei compromessi politici e amministrativi che sono impliciti nella definizione dei curricoli generali della scuola – compromessi rilevanti sul ruolo, lo spazio, gli orari che vi hanno l'insegnamento della lingua materna e di quelle non native.

Definita l'architettura curricolare, lo spazio attribuito all'educazione linguistica va riempito di obiettivi e contenuti attraverso la definizione dei programmi, anno per anno (almeno nella concezione classica di 'programma'): e questa è una dimensione ancor più politica, quindi sottoposta alla valutazione etica.

Alcuni dei miei colleghi e io abbiamo accettato di 'sporcarci le mani' nella Commissione Brocca negli anni Ottanta, nel Comitato Scientifico del progetto Italiano L2 del Ministro Moratti, nell'Osservatorio sull'integrazione degli immigrati durante il secondo governo Prodi, nel Comitato Ministeriale per l'introduzione dell'inglese nelle scuole primarie e la formazione dei maestri e in quello per l'introduzione del CLIL nelle scuole

superiori; altri (che ho la fortuna di non annoverare tra colleghi che conosco) hanno compiuto lo scempio dei programmi Bertagna nel 2004, altri ancora (anche qui: non tra i miei colleghi) che siedono nel Consiglio Universitario Nazionale hanno approvato le tabelle delle classi di laurea dove si formano i futuri docenti di educazione linguistica, ignorando o quasi la dimensione glottodidattica nella formazione dei maestri e degli insegnanti di italiano. Sono scelte che hanno effetti pluriennali, che delincono l'educazione linguistica di generazioni – e se è vero che l'educazione linguistica fornisce alle personalità in formazione gli strumenti e le abilità linguistico-cognitive che contribuiscono alla capacità di studio, e che le lingue straniere sono quelle che consentono di relazionarsi con il mondo al di fuori dei propri confini e di studiare materiali in lingue non native, allora la responsabilità culturale e sociale della partecipazione a commissioni programmatrici è uno 'sporcarsi le mani' preguo di problemi etici. È uno 'sporcarsi le mani' che non porta più alla morte come rischiò Platone e successe a Seneca, ma – per quel po' che conta – può ancora portare al pubblico ludibrio, come quello che cerco di gettare nelle note sull'anonimo estensore della sezione dei programmi della Commissione Bertagna della Riforma Moratti all'italiano⁴⁰ e alle

40 I 'programmi' Bertagna spostano indietro l'orologio di mezzo secolo, a cominciare dalla struttura: laddove la Riforma Falcucci degli anni Ottanta spiegava perché non si potevano dare indicazioni anno per anno, qui troviamo obiettivi precisissimi, elencati dalla prima classe via via fino alla terza media.

Riportiamo a mo' di esempio il guazzabuglio disordinato di obiettivi, contenuti, strategie, tipologie testuali, semiotica ecc. che dovrebbe essere l'educazione linguistica in *prima* elementare: basta una rapida scorsa per vedere come la volontà di una palingenesi della scuola si traduca nel mero tentativo di distanziarsi ad ogni costo da quanto è stato fatto in precedenza (nel nostro caso, dai programmi della scuola media del 1979, da quelli Falcucci della scuola elementare del 1985, da quelli della Commissione Brocca del 1986) e lasci emerge una profonda ignoranza delle più elementari e condivise acquisizioni della glottodidattica degli ultimi trent'anni del xx secolo:

- Comunicazione orale: concordanze (genere, numero), tratti prosodici (pausa, durata, accento, intonazione), la frase e le sue funzioni in contesti comunicativi (affermativa, negativa, interrogativa, esclamativa).
- Organizzazione del contenuto della comunicazione orale e scritta secondo il criterio della successione temporale.
- Tecniche di lettura.
- Alcune convenzioni di scrittura: corrispondenza tra fonema e grafema, raddoppiamento consonanti, accento parole tronche, elisione, troncamento, scansione in sillabe.
- I diversi caratteri grafici e l'organizzazione grafica della pagina.
- La funzione dei segni di punteggiatura forte: punto, virgola, punto interrogativo.
- Lettura e scrittura in lingua italiana.
- Mantenere l'attenzione sul messaggio orale, avvalendosi del contesto e dei diversi linguaggi verbali e non verbali (gestualità, mimica, tratti prosodici, immagine, grafica).
- Comprendere, ricordare e riferire i contenuti essenziali dei testi ascoltati.
- Intervenire nel dialogo e nella conversazione, in modo ordinato e pertinente.
- Narrare brevi esperienze personali e racconti fantastici, seguendo un ordine temporale.
- Utilizzare tecniche di lettura.
- Leggere, comprendere e memorizzare brevi testi di uso quotidiano e semplici poesie tratte dalla letteratura per l'infanzia.
- Scrivere semplici testi relativi al proprio vissuto.

lingue straniere⁴¹ nella scuola primaria.

15.2 L'organizzazione e la pratica della formazione dei docenti

Professionalmente, quasi tutti gli accademici del settore “Didattica delle lingue moderne”, insieme a molti loro allievi variamente precari nel mondo accademico, si occupano di formazione di docenti attraverso tre tipi di attività:

-
- Organizzare da un punto di vista grafico la comunicazione scritta, utilizzando anche diversi caratteri.
 - Rispettare le convenzioni di scrittura conosciute”.

L'autore del testo, ed il pedagogo Bertagna che l'ha accolto e fatto proprio, hanno responsabilità etiche enormi: non si sono ‘sporcati le mani’, hanno sporcato l'educazione linguistica sulla pelle dei fanciulli (come avrebbe detto la Falcucci).

41 Le ‘indicazioni’ della Riforma Moratti per l'inglese sono stese da ‘esperti’ assolutamente ignari della ricerca glottodidattica italiana e internazionale, del *Quadro Comune Europeo*, di quanto già recepito dalla maggioranza degli insegnanti di lingue. Riporto a mo' di esempio le indicazioni (tuttora in vigore!) per la *prima* elementare:

- “- Formule di saluto.
- Espressioni per chiedere e dire il proprio nome.
- Semplici istruzioni correlate alla vita di classe quali l'esecuzione di un compito o lo svolgimento di un gioco (go, come, show, give, point, sit down, stand up).
- Ambiti lessicali relativi a colori, a numeri (1- 10) a oggetti di uso comune e a animali domestici.
- Comprendere e rispondere ad un saluto.
- Presentarsi e chiedere il nome delle persone.
- Comprendere ed eseguire istruzioni e procedure.
- Identificare, abbinare colori, figure, oggetti, animali.
- Eseguire semplici calcoli.
- Riconoscere e riprodurre suoni e ritmi della L2”.

Come si nota, le ‘funzioni’ o ‘atti’ comunicativi (denominati i vari modi: “formule”, “espressioni”, oppure con la sola descrizione) sono mescolati ad obiettivi lessicali (inclusi i numeri 1-10, mentre quelli 11-50 verranno studiati in seconda elementare), ad obiettivi non pertinenti (i “semplici calcoli”) o non comprensibili (cosa significa “riconoscere” suoni e ritmi di una lingua? A che fini “riprodurli”, fuor di contesto, senza scopo comunicativo? Si noti che “suoni della L2” è previsto per le classi seconda e terza dove, in una voce separata, si torna ancora “riconoscere e riprodurre suoni”, senza specificare di che tipo); infine, su sette verbi inglesi uno è sbagliato (*point* non esiste da solo ma va accompagnato da *at*, così come di due verbi successivi che sono preposizionalizzati).

Ancor più vieto è il concetto di cultura (viene usato l'apparente sinonimo ‘civiltà’): nel programma della media ci sono queste voci:

- “- Civiltà: approfondimenti su aspetti della cultura anglosassone: tradizioni e festività [prima e seconda media];
- Riconoscere le caratteristiche significative di alcuni aspetti della cultura anglosassone e operare confronti con la propria [prima e seconda media];
- Civiltà: aspetti culturali più significativi del paese straniero relativi a istituzioni, organizzazione sociale, luoghi di interesse artistico, paesaggistico e storico-culturale [terza media].
- Individuare e confrontare abitudini e stili di vita nelle diverse culture [seconda lingua comunitaria]”.

Un commento non pare necessario.

- a. *nell'università ci occupiamo di formazione di potenziali insegnanti* nei corsi di laurea e nei master, ce ne siamo occupati nelle ex-Siss e ce ne occupiamo negli attuali T_{FA}; alcuni di noi hanno fatto parte di commissioni di abilitazione di insegnanti di italiano e di lingue straniere e classiche o hanno organizzato, a Siena, Perugia e Venezia, certificazioni in didattica dell'italiano a stranieri;
- b. organizziamo e teniamo *corsi di formazione in servizio* nonché corsi di *riqualificazione*, come i corsi di inglese per gli insegnanti della scuola primaria che il Ministro Moratti (con un atto eticamente qualificabile solo come criminale) ha voluto per trasformare in poche ore e con un miserevole livello B1 maestri generalisti in docenti di inglese; come gli apprezzabili corsi di formazione dei docenti di italiano L2 dei due progetti ministeriali (1999-2001 e 2003-2006); come i corsi per formare i docenti C_{LIL} previsti dalla riforma Gelmini, che rischiano di far rimpiangere per serietà quelli della scuola primaria di cui sopra; come i corsi che hanno cercato di avvicinare gli insegnanti alle tecnologie informatiche e multimediali, in alcuni dei quali l'immoralità è economica più che professionale, come ad esempio nell'investimento per la formazione all'uso delle lavagne interattive che poi gli insegnanti formati non hanno a disposizione nella scuola;
- c. molti di noi infine pubblicano manuali per la formazione universitaria e per l'autoformazione dei docenti, collaborano a riviste come le gloriose ma cessate *Lingua e civiltà*, *Italiano & oltre*, *Le lingue del mondo* o le ancora attive *Scuole e lingue moderne*, *Lingue e nuova didattica*, *In.It*, *Itals: didattica e linguistica dell'italiano per stranieri* e così via. Questi manuali, volumi, saggi, articoli implicano un atto di onestà etica in termini di scelta di contenuti e linguaggio: il lettore implicito, quello cui si rivolge l'autore, deve essere l'insegnante in (auto)formazione, non i colleghi della comunità glottodidattica italiana.

La formazione dei docenti prevede una serie significativa di scelte che comportano assunzione di responsabilità etica.

La scelta primaria riguarda *l'idea di fondo che si ha di insegnante* di italiano, di lingue moderne, di latino e greco, di italiano L2: è un professionista dell'insegnamento, quindi un operatore pratico, o è in parte anche un ricercatore che studia l'aspetto teorico oltre a quello operativo della glottodidattica? Sui tratta di una scelta fondamentale sul piano della politica scolastica, che comporta costi diversi e quindi impone di scegliere se formare pochi insegnanti-ricercatori o molti insegnanti operativi – un po' come nella politica universitaria, laddove un Ministero serio deve decidere se dare finanziamenti a pioggia a tutte le università oppure privilegiare le *research universities* rispetto alle *teaching universities*.

L'insegnante in formazione chiede tecniche didattiche, formazione operativa, vorrebbe 'ricette didattiche', e non gradisce quelle che percepisce come 'chiacchiere' accademico-scientifiche; chi organizza un corso e chi tiene le lezioni deve però decidere se è etico limitarsi a dare i pesci o se non sia un imperativo etico insegnare a pescare, o quanto meno (è la scelta che ho operato io) fare intuire, mentre offro 'ricette' e formazione operativa, che esiste una dimensione teorica di sfondo che è accessibile a chi lo desidera attraverso ulteriori corsi o per mezzo di letture mirate: apro all'inse-

gnante-operatore spiragli sulla possibilità di diventare insegnante-ricercatore, informo che l'insegnante in servizio può seguire un dottorato ricevendo lo stipendio, spingo a impegnarsi nel *peer training* all'interno delle associazioni di insegnanti e nelle loro riviste. Vista dall'esterno, la mia è una scelta codarda: anziché imporre la mia convinzione (un insegnante dovrebbe essere anche ricercatore, nei limiti del possibile), apro fessure che fanno intravedere una formazione diversa da quella meramente operativa, e poi lascio all'insegnante e alla sua etica professionale la responsabilità di contattarmi per intraprendere un eventuale percorso di approfondimento.

È etico gettare sulla figura professionale più debole (l'insegnante, con i suoi orari estesi e lo stipendio basso) la scelta di mirare all'approfondimento teorico e non solo all'operatività, scelta che l'accademico non compie per non essere contestato dalla maggioranza dei docenti che gradiscono ricette didattiche?

La conseguenza della definizione della figura dell'insegnante, cioè mero operatore oppure anche ricercatore, è duplice:

- a. da un lato *la scelta dei contenuti* del corso di formazione, dell'equilibrio da realizzare tra i vari temi, dello spazio da attribuire a ciascuno di essi, del livello di approfondimento;
- b. dall'altro quello delle *modalità di formazione* (l'equilibrio tra frontale e seminariale) e del *livello di formalizzazione linguistica*, nel continuum tra divulgazione e microlingua scientifico-professionale.

Scelta di contenuti e di linguaggio devono essere coerenti con la scelta, etica perché politica, implicita nel concepire l'insegnante come operatore o come ricercatore.

15.3 La realizzazione di materiali didattici

Alcuni studiosi hanno messo il proprio nome ed il proprio prestigio sulla copertina di manuali scolastici, come hanno fatto Francesco Sabatini, Giovanni Freddi e alcuni altri, incluso chi scrive.

Il tema dei materiali didattici delinea due momenti in cui la responsabilità etica è forte:

a. la preparazione di manuali e altri materiali

Per l'editore i manuali scolastici sono prodotti commerciali: devono piacere agli insegnanti che li adottano; se poi fanno anche bene allo studente, tanto di guadagnato. Le redazioni dei grandi editori sono feroci nell'aggredire l'accademico con dati di marketing, sondaggi e ricerche di mercato più o meno autentiche ed affidabili – strumenti cui lo studioso che ha accettato di 'sporcarsi le mani' predisponendo un manuale non può opporre altro che la propria convinzione etica nel rifiutare gli eccessi degli editori, nell'imporre un certo tasso di coerenza tra quel che si predica nei libri scientifici e nelle lezioni accademiche e nei corsi di formazione e quel che s'ha da razzolare nell'editoria scolastica;

b. la valutazione dei materiali didattici nei concorsi universitari

C'è un problema etico che riguarda il tradizionale rifiuto di considerare degni di attenzione i materiali didattici nelle valutazioni comparative per il reclutamento dei ricercatori o il passaggio a professore associato e ordinario – prassi che ho seguito anch'io come commissario in alcuni concorsi, principio che ho insegnato ai miei allievi quando stendono il loro CV per partecipare a concorsi.

Se è vero che la glottodidattica ha due dimensioni, l'approccio teorico e il metodo operativo, e se è vero che lo spazio dell'azione glottodidattica (quello in cui ci situa la predisposizione dei materiali didattici per l'educazione linguistica) si colloca, stando al diagramma del capitolo 6, tra metodo (dimensione operativa della glottodidattica) e metodologia didattica (al cui interno scegliere le metodologie, le attività, le tecniche didattiche), è eticamente corretto escludere dalla valutazione i materiali didattici?

Provocatoriamente, mi chiedo e chiedo ai miei colleghi: non sarebbe eticamente corretto premiare nel reclutamento o negli avanzamenti di ruolo coloro che hanno osato tradurre in materiali operativi le loro ricerche teoriche, cioè coloro che si sono 'sporcati le mani'?

E chiedo a me stesso: se è vero che considero la stesura di materiali didattici parte legittima della professionalità di uno studioso dell'educazione linguistica, non sarebbe un atto di coerenza etica da parte mia inserire i materiali didattici nella lista delle mie pubblicazioni?

Constatato che oggi la scelta di integrare la lista delle mie pubblicazioni scientifiche con quelle didattiche (che sono il prodotto delle riflessioni scientifiche) non è accettata dal sistema ministeriale U-GOV per la valutazione della ricerca, convinto che susciterebbe reazioni negative o quanto meno perplessità tra i miei colleghi, non è un imperativo etico per me cercare quanto meno di indurre il ministero e la mia comunità scientifica a cambiare opinione?

Riferimenti bibliografici

Il mio percorso bibliografico in questi temi

Come anticipato nell'introduzione, non mi sono auto-citato; molti dei miei lettori conoscono la mia produzione, chi vuole un elenco lo trova in www.paolobalboni.it oppure, inserito nella cronologia, in *BaBELI* (cioè; *Balboni: Bibliografia dell'Educazione Linguistica in Italia*) in www.unive.it/centrodidatticalingue disponibile dal 1960 a oggi e aggiornata annualmente. Qui indico solo saggi e volumi in cui ho affrontato in maniera significativa i temi trattati poi in questo libro.

a. Epistemologia e glottodidattica

Negli ultimi anni Settanta pubblico su *Scuola e lingue moderne* un saggio di filosofia dell'educazione linguistica diviso in più numeri, ma si tratta di un lavoro acerbo – che però attesta come il tema mi sembrasse interessante 40 anni fa; il primo intervento sulla linea che poi svilupperò negli anni successivi fino a giungere a questo volume è

- 1985, “Linguistica e glottodidattica: un rapporto paritetico”, in PERINI N. (a cura di), *Linguistica e glottodidattica*, numero monografico di *Scuola e lingue moderne*, n. 2-3,

ma la prima riflessione glottodidattica a vasto raggio a cui lavoro è in un libro che curo insieme a G. Porcelli e il cui nucleo è la rassegna del rapporto tra glottodidattica e varie scienze ‘affini’

- 1991, *Glottodidattica e università. La formazione del Professore di Lingue*, Padova, Liviana.

L'anno successivo compare il primo dei saggi che porta a questo volume, e riguarda il modello di Anthony di cui ho parlato nel capitolo 6:

- 1992, “Teoria, approccio, metodo, tecnica in glottodidattica”, in *Scuola e Lingue Moderne*, n.1,

in cui lo schema è quello a tre livelli gerarchizzati, che poi riprendo, con leggere variazioni, anche in due dei manuali che ho scritto per la formazione di docenti:

- 1994, *Didattica dell'italiano a stranieri*, Roma, Bonacci;
- 2002, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, UTET Libreria. (Nella nuova edizione del 2008 e nella terza, totalmente ripensata, del 2011 il modello di organizzazione della conoscenza è quello che si trova nel capitolo 6).

Nel volume sull'italiano del 1994 e in *Le sfide di Babele* del 2002 la relazione tra glottodidattica e scienze di riferimento, che qui abbiamo visto in un diagramma nel capitolo 5, è vista come i quattro ‘petali’ di una margherita al cui centro, nell'area di intersezione tra gli ovali che rappresentano le varie scienze, si situa la glottodidattica: una sorta di luogo ‘geografico’ dove altre aree convergono e si sovrappongono; il ‘fiore’ si trasformerà in uno schema diverso nei *Documenti plurilingui* del 2006, che vedremo sotto.

Il tema del rapporto tra la glottodidattica e le scienze esterne di riferimento è anche al centro di tre saggi dei primi anni del secolo:

- 2000, “Glottodidattica: un saggio politico”, in CARLI A., TOTTOSSY B., VASTA N. (a cura di), *Amant alterna Camenae*, Alessandria, Edizioni dell’Orso;
- 2001, “Cinderella might find Prince Charming, at last: New perspectives for language teaching methodology as an autonomous science”, in DI NAPOLI R., POLEZZI L., KING A., (a cura di), *Fuzzy Boundaries? Reflections on Modern Languages and the Humanities*, Londra, CILT;
- 2003, “Didattica e linguistica dell’italiano a stranieri: una prospettiva integrata”, in *ITALS. Didattica e linguistica dell’italiano come lingua straniera*, n. 1.

Tutti questi temi vengono ripresi nel primo dei *Documenti di Didattica delle Lingue* del Dipartimento di Scienze del linguaggio (gloriosa e prestigiosa struttura cancellata dalla Riforma Gelmini...):

- 2006, *The Epistemological Nature of Language Teaching; Nature épistémologique de la didactique des langues, La naturaleza epistemológica de la metodología de la enseñanza de la lengua*, Perugia, Guerra.

Qui il diagramma che rappresenta la natura transdisciplinare della glottodidattica, il ‘fiore’ cui abbiamo fatto cenno sopra richiamando volumi del 1994 e 2002, diviene simile a quello del capitolo 5, con l’unica differenza che le frecce sono monodirezionali, provengono dalle scienze di riferimento e giungono alla scienza dell’educazione linguistica – direzionalità che diverrà doppia nel presente volume, come spiegato commentando il grafico.

Per quanto riguarda la riflessione sulle le relazioni tra glottodidattica e le scienze di riferimento: essa inizia con i saggi del 1985 e 2003 già riportati sopra e poi continua con

- 2003, “Scienze della comunicazione e glottodidattica”, in BORELLO E., BALDI B. *Teorie della comunicazione e glottodidattica*, Torino, UTET Libreria;
- 2008, “Linguistica acquisizionale e glottodidattica”, in GRASSI R., BOZZONE COSTA R., GHEZZI C. (a cura di), *Dagli studi sulle sequenze di acquisizione alla classe di italiano L2*, Perugia, Guerra.

Un progetto che comportò l’analisi del rapporto tra educazione linguistica ed educazione semiotica ha originato il volume, scritto insieme a Maria Cecilia Luise,

- 1994, *Interdisciplinarietà e continuità nell’educazione linguistica*, Roma, Armando,

tema che viene ripreso, per la dimensione semiotica dell’insegnamento dell’italiano come lingua materna o nazionale, in

- 2006, *Italiano lingua materna. Fondamenti di didattica*, Torino, UTET Università.

Infine, il primo dei contributi che ho cercato di dare ad una visione epistemologica unitaria e completa della scienza che studia l’educazione linguistica è in questo volume che, con notevole innovazione per gli anni, aveva anche una versione ipertestuale su disco ed era (ed è tuttora) collocato on line nel sito www.italis.it:

- 1999, *Dizionario di glottodidattica*, Perugia, Guerra.

b. Modellizzazione in glottodidattica

Avevo parlato di ‘modelli’ epistemologici in tre *Documenti* trilingui del mio Dipartimento, editi da Guerra, Perugia:

- 2006, vedi punto ‘a’;
- 2006, *Intercultural Communicative Competence: A Model; La compétence communicative interculturelle: un modèle; La competencia comunicativa: un model*: ci torneremo, ma qui va registrato perché produce un modello in linea con quanto teorizzato nel presente volume;
- 2007, *Operational Models for Language Education; Modèles opérationnels pour l'éducation linguistique; Modelos operativos para la educación lingüística*: oggi sono giunto alla conclusione che non esistono *modelli* operativi (capitolo 10) e quindi il titolo di questo *Documento* è concettualmente sbagliato, anche se le *procedure* che vi ho descritto mi paiono corrette.

In realtà la confusione tra modelli e procedure aveva radici ben più lontane: non solo compare in tutti i miei manuali citati sopra, ma specificamente perfino nella titolazione in

- 1988, “Un modello operativo per la glottodidassi” in BALBONI P. E. *et al.*, *Inglese, francese, tedesco: Modelli operativi*, Brescia, La Scuola;
- 2005, “I modelli operativi di una didattica umanistico-affettiva”, in PAVAN E. (a cura di), *Il ‘lettore’ di italiano all’estero. Formazione linguistica e glottodidattica*, Roma, Bonacci;
- BALBONI P. E. 2007, “Operational Models for Classwork: Module, Teaching Unit, Learning Unit”, in *Mosaic*, n. 4.

Dopo questo articolo e con il *Documento* del 2007 citato sopra comincia a balzarmi agli occhi la contraddittorietà dell’idea di ‘modello operativo’ e quindi inizio lo studio la Teoria dei Modelli, da cui nascono

- 2008, “Una scienza dell’educazione linguistica basata sulla teoria dei modelli”, in MOLLIKA A., DOLCI R., PICHIASSI M. (a cura di), *Linguistica e glottodidattica*, Perugia, Guerra;
- 2010, *Language Teaching Research based on the theory of models; Une didactique des langues basée sur la théorie des modèles; Una glotodidáctica basada en la teoría de los modelos*, Perugia, Guerra: è un *Documento* in cui propongo, al pubblico internazionale, parte dei contenuti del presente volume, soprattutto del secondo e terzo capitolo.

È in c.d.s. nel primo numero di *Redinter. Journal de intercompréhension* un saggio sulla natura epistemologica dei percorsi di intercomprensione.

c. Altri percorsi di modellizzazione

Ho detto nel capitolo 9 che tra i modelli di riferimento necessari per l’educazione linguistica non c’è solo quello relativo alla competenza comunicativa, ma ne servono altri; a questi percorsi di modellizzazione (cedendo talvolta alla tentazione di affiancare ai

modelli teorici dei presunti modelli operativi) ho lavorato in molti saggi; qui cito solo i volumi relativi ai modelli di competenza letteraria, di competenza microlinguistica e di competenza comunicativa interculturale:

- 1999, *Parole comuni, culture diverse. Guida alla comunicazione interculturale*, Venezia, Marsilio;
- 2000, *Le microlingue scientifico-professionali: natura e insegnamento*, Torino, UTET Libreria;
- 2004 (a cura di), *Educazione Letteraria e nuove tecnologie*, Torino, UTET Libreria;
- 2006, vedi punto 'b';
- 2007, *La comunicazione interculturale*, Venezia, Marsilio.

d. La dimensione filosofica in glottodidattica

Come ho detto nell'introduzione, l'occasione per un discorso di natura filosofica meno occasionale e più sistematico mi è stato offerto dalla richiesta di contributi ad una serie di *Festschrift* per i colleghi Katerinov, Freddi, Porcelli, Cambiaghi e Ambroso: considerando i libri in onore di un collega come testi destinati alla comunità scientifica, quindi testi in cui è possibile non includere tra i lettori impliciti gli studenti e i docenti in formazione, ho colto l'occasione per riflessioni che in parte sono rifluite in questo volume.

Il testo per Katerinov, del 2008, è stato citato nel punto 'b'; quello per Freddi, del 2010, sarà citato al punto 'f'. Gli altri saggi sono in stampa.

Riporto qui due saggi 'filosofici' già usciti in volumi curati da due allievi che, interessati a questa prospettiva, mi hanno chiesto saggi per loro *readers*:

- 2009, "La mediazione linguistica e culturale: un approccio filosofico", in SERRAGIOTTO G. (a cura di), *La facilitazione e la mediazione linguistica nell'italiano L2*, Venezia, Studio LT2;
- 2010, "Un approccio etico alla facilitazione dell'apprendimento linguistico", in CAON F. (a cura di), *Facilitare l'apprendimento dell'italiano L2 e delle lingue straniere*, Torino, UTET Università.

e. La concezione integrata dell'educazione linguistica

La mia consapevolezza della natura integrata dell'educazione linguistica nasce in 'sostanza' in un progetto di studio, curato da Elisabetta Zuanelli nei primi anni Ottanta, e per 'accidente' per vicende biografiche: ho insegnato francese e inglese nella scuola, sono entrato a Ca' Foscari come esercitatore e poi come docente a contratto di Lingua Inglese: nasco quindi come studioso dell'insegnamento e apprendimento delle lingue straniere ma nei primi anni Ottanta, come ho detto, partecipo al progetto "Italiano, dialetto e lingue straniere"; sono gli anni in cui comincio ad avere un contratto di insegnamento di Sociolinguistica, che mi porta a studiare casi di lingue minoritarie

anche dal punto di vista della politica linguistica e dell'insegnamento.

A metà anni Ottanta un progetto CNR mi porta a lavorare tre anni sull'italiano a stranieri, mentre interessi culturali personali mi attraggono sempre più verso il mondo classico; all'inizio degli anni Novanta vinco un concorso all'Università per stranieri di Siena e mi trovo ad occuparmi della temerarie legata all'immigrazione e quindi all'italiano L2. L'idea di educazione linguistica come 'paniere di lingue' è dunque biografica oltre che scientifica. Dopo i vari saggi in volumi curati da Zuanelli relativi al progetto di cui sopra, questa dimensione entra nei miei scritti in

- 1988, la prima storia dell'educazione linguistica che scrivo, riportata in 'f';
- 1990, *Educazione linguistica funzionale: Italiano, Dialetto, Lingue Straniere*, inserto monografico in *Scuola e Didattica*, n. 4;
- 1990, "Verifica e valutazione nell'educazione linguistica", in SCAGLIOSO C. (a cura di), *Educazione linguistica e funzioni della lingua*, Brescia, La Scuola;
- 1994, con M. C. LUISE, riportato al punto 'a';
- 1993 (a cura di), *Educazione bilingue. Un progetto per le scuole equiparate dell'infanzia in Val di Fassa*, Vigo di Fassa, Istituto Culturale Ladino;
- 1998, *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica. Italiano, lingue straniere, lingue classiche*, Torino, UTET Libreria;
- 2004, educazione letteraria integrata, citato in 'c';
- 2006, "Apprendere il latino, apprendere l'inglese", in AA.VV., *Il latino e l'inglese. Una storia lunga un secolo*, Parigi, Union Latine;
- 2008, *Fare educazione linguistica*, Torino, UTET Università.

f. La dimensione diacronica

La ricerca di carattere storico è uno dei contributi che ho cercato di dare al definirsi della glottodidattica come scienza autonoma:

- 1988, *Storia degli insegnamenti linguistici nella scuola italiana dall'Unità ai nostri giorni*, Padova, Liviana;
- 2009, *Storia dell'educazione linguistica in Italia. Dalla Legge Casati alla Riforma Gelmini*, Torino, UTET Università;
- 2010, "Storia dell'insegnamento dell'italiano L2", in MEZZADRI M. (a cura di), *Le lingue dell'educazione in un mondo senza frontiere*, Perugia, Guerra;
- è in c.d.s. in un volume curato da Matteo Santipolo un saggio sulla *Storia dell'insegnamento della lingua straniera nella scuola elementare*.
- è in c.d.s. in un volume curato da Nicoletta Maraschio e Fabio Caon un saggio su *150 anni di insegnamento dell'italiano*.

Ho anche cercato di tracciare una storia della 'scuola glottodidattica veneziana' in

- 2010, "La glottodidattica veneziana: una 'scuola'?", in BALBONI P. E., CINQUE G. (a cura di), *Seminario di Linguistica e Didattica delle Lingue. Scritti in onore degli ottant'anni di Giovanni Freddi*, Venezia, Cafoscarina.

Riferimenti bibliografici ad opere di altri autori

Non inserisco i riferimenti ad autori classici, intendendo come tali non solo Platone e Aristotele, ma anche Chomsky e Morin, Vygotsky e Popper e altri maestri del xx secolo.

- ALLWEIN G., BARWISE J. (a cura di), 1996, *Logical Reasoning with Diagrams*, New York, Oxford University Press.
- ANTHONY E., 1963, "Approach, Method and Technique", in *English Language Teaching*, n. 17 (spesso citato come 1972, anno in cui fu ripreso e diffuso in ambito di ricerca in ALLEN H., CAMPBELL R. (a cura di), *Teaching English as a Second Language*, New York, McGraw-Hill.
- ARCAINI E., 1967, *Principi di linguistica applicata*, Bologna, Il Mulino.
- ARCAINI E., 1968, *Dalla linguistica alla glottodidattica*, Torino, SEI.
- ARCAINI E., 1978, *L'educazione linguistica come strumento e come fine*, Milano, Feltrinelli-Bocca.
- ARCAINI E., 1988, "Epistemologia dei linguaggi settoriali", in CLUC (a cura di), *Il linguaggio delle scienze e il suo insegnamento*, Brescia, La Scuola.
- ARCAINI E., 1991, "Competenza linguistica e culturale: fondamenti teorici dell'applicazione", in PORCELLI G., BALBONI P. E. (a cura di), vedi sotto.
- ATIENZA, J. L., 2001, "Didactique des langues et théories de la science: parcours croisés", in *Revue de didactologie des langues-cultures*, nn. 3-4.
- BARNI M., 2010, "Etica e politica della valutazione", in LUGARINI E. (a cura di), *Valutare le competenze linguistiche*, Milano, Angeli.
- BARNI M., c.d.s., "Diritti linguistici, diritti di cittadinanza: l'educazione linguistica come strumento contro le barriere linguistiche", negli Atti del XLIV Congresso SLI del 2010 a Viterbo.
- BERRETTA M., 1977, *Linguistica ed educazione linguistica. Guida all'insegnamento dell'italiano*, Torino, Einaudi.
- BERRUTO G. (a cura di), 1977, *Scienze del linguaggio e educazione linguistica*, Torino, Stampatori.
- BERTOLDI F., 1965, "Il contributo di due scienze nuove all'insegnamento delle lingue", in *Pedagogia e vita*, n. 3.
- BOERS F., LINDSTROMBERG S. (a cura di), *Cognitive Linguistic Approaches to Teaching Vocabulary and Phraseology*, Berlino, Mouton de Gruyter.
- BORELLO E., BALDI B., 2003, *Teorie della comunicazione e glottodidattica*, Torino, UTET Libreria.
- BERNINI G., 2009, "La linguistica acquisizionale e l'insegnamento delle lingue", in FERRERI S. (a cura di), 2009, *Le lingue nelle facoltà di lingue. Tra ricerca e didattica*, Viterbo, Sette Città.
- BOSISIO C., 2001, "La 'linguistica dell'acquisizione' e la glottodidattica", in *Rassegna italiana di linguistica Applicata*, n. 1.
- BROWN, J. D., 1988, *Understanding Research in Second Language Acquisition*, Cambridge, CUP.
- BRUMFIT C. J., 1982, "Some Humanistic Doubts about Humanistic Language Teaching", in EARLY P. (a cura di), *Humanistic Approaches: An Empirical View*, Londra, The British Council.
- BRUMFIT C. J., 1992, "Pedagogical Linguistics", in BRIGHT W. (a cura di), *International Encyclopedia of Linguistics*, Oxford, Oxford University Press.

- CAMPS A., 1998, "La especificidad del área de la didáctica de la lengua", in MENDOZA FILLOA A. (a cura di), *Conceptos clave en didáctica de la lengua y literatura*, Barcellona, Horsori.
- CAON F., 2006, *Pleasure in Language Learning*, Guerra, Perugia.
- CAON F. (a cura di), 2010, *Facilitare l'apprendimento dell'italiano L2 e delle lingue straniere*, Torino, UTET Università.
- CARDINALE U. (a cura di), 2006, *Essere e divenire del classico*, Torino, UTET Libreria.
- CARDINALE U. (a cura di), 2008, *Nuove chiavi per insegnare il classico*, Torino, UTET Università.
- CARDONA M., 2010, "L'approccio cognitivo-emozionale e il visconte dimezzato", in CAON F. (a cura di), vedi sopra.
- CHOMSKY N., 1966, "Linguistic Theory", in MEAD R. G. (a cura di), *Language Teaching: Broader Contexts*, Middlebury (VT), NECTFL.
- CHOMSKY N., HAUSER M. D., TECUMSEH FITCH W., 2002, "The Faculty of Language: What Is It, Who Has It, and How Did It Evolve?", in *Neuroscience*, n. 298.
- CINQUE G., 1984, "Teoria linguistica e insegnamento delle lingue", in *Annali della Facoltà di Lingue e Letterature Straniere di Ca' Foscari*, n.1.
- CINQUE G., 1991, "Linguistica e glottodidattica", in PORCELLI G., BALBONI P. E. (a cura di), *Glottodidattica e università. La formazione del professore di lingue*, Padova, Liviana.
- COOK V., WEI L. (a cura di), 2009, *Contemporary Applied Linguistics*, Londra, Continuum.
- CORDER S. P., 1973, *Introducing Applied Linguistics*, Harmondsworth, Penguin.
- CUCQ J.-P. (a cura di), 2003, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et langue seconde*, Parigi, Clé Internationale.
- D'ADDIO W., 1979, "Competenza linguistica ed insegnamento delle lingue", in *Lingua e Nuova Didattica*, n.2.
- D'ADDIO W., 1991, 'Dalla ricerca teorica all'applicazione didattica: l'anello mancante', in PORCELLI G., BALBONI P. E. (a cura di), vedi sotto.
- DAKOWSKA M., 2003, *Current Controversies in Foreign Language Didactics*, Varsavia, WUW.
- DALOISO M., 2005, "Il ruolo delle neuroscienze nell'epistemologia della glottodidattica", in *Annali di Ca' Foscari*, nn. 1-2.
- DALOISO M., 2007, "Teoria ed epistemologia della glottodidattica per l'infanzia", in *Annali di Ca' Foscari*, n. 46.
- DALOISO M., 2009, "Il principio dell'implicazione nell'epistemologia della glottodidattica", in *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, n. 1.
- DAMASIO A., 1994, *Descartes' Error. Emotion, Reason, and the Human Brain*, New York, Putnam Adult Education.
- DAMIANO E., 2007, *L'insegnante etico. Saggio sull'insegnamento come professione morale*, Assisi, Cittadella.
- DANESI M., 1991, "Neurolinguistica e glottodidattica", in PORCELLI G., BALBONI P. E. (a cura di), vedi sotto.
- DAVIES A., 1997, "Demands of Being Professional in Language Teaching", in *Language Testing*, n. 3.
- DAVIS K.A., 1995, "Qualitative Theory and Methods in Applied Linguistics Research", in *TESOL Quarterly*, n. 4.
- DE CARLO M., 2004, *Ricerca e formazione in didattica delle lingue straniere. Omaggio a Robert Galison*, Cassino, Università di Cassino.

- DE KNOP S., DE RYCKER T. (a cura di), 2008, *Cognitive Approaches to Pedagogical Grammar*, Berlino, Mouton de Gruyter.
- DE MAURO T., 1989, "Appunti su alcuni problemi scientifici e didattici dell'insegnamento dell'italiano come L2", in *Culturiana*, n. 2.
- DE MAURO T., FERRERI S., 2005, "Glottodidattica come linguistica educativa", in VOGHERA M., BASILE G., GUERRIERO A.R. (a cura di), *E.LI.CA. educazione linguistica e conoscenza per l'accesso*, Perugia, Guerra.
- DESIDERI P., 2005, "Linguistica e glottodidattica dalla fine dell'Ottocento al primo trentennio del Novecento", in *Itinerari*, nn. 1-2.
- DESIDERI P., 2006, "La fonetica come fondamento della glottodidattica nel tardo Ottocento", in *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata*, n.1.
- DÖRNYEI Z., 2007, *Research Methods in Applied Linguistics*, Oxford, OUP.
- DUFF P. A., 2002, "Research approaches in applied linguistics", in KAPLAN R. (a cura di), *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*, Oxford, OUP.
- DULAY H., BURT M., KRASHEN S. D. (a cura di), 1982, *Language Two*, Oxford, Oxford University Press.
- FERGUSON C. A., 1975, "Applications of Linguistics", in AUSTERLITZ R. (a cura di), *The Scope of American Linguistics*, Lisse, De Ridder.
- FORESTAL C. (2007), "La dynamique conflictuelle de l'éthique. Pour une compétence éthique en didactique des langues-cultures", in *Etudes de linguistique appliquée*, n. 145.
- FREDDI G. (a cura di), 1967, *Strutturalismo e didattica delle lingue*, Bergamo, Minerva Italica.
- FREDDI G., 1970, *Didattica delle lingue moderne*, Bergamo, Minerva Italica.
- FREDDI G., 1974, "La proposta di Robert Lado per una didattica scientifica delle lingue", in LADO R., *Per una didattica scientifica delle lingue*, Bergamo, Minerva Italica.
- FREDDI G., 1977, "Dei metodi situazionali", in *Lingue e civiltà*, n. 1-2.
- FREDDI G., FARAGO LEONARDI M., ZUANELLI E., 1979, *Competenza comunicativa e insegnamenti linguistici*, Bergamo, Minerva Italica.
- FREDDI G. (a cura di), 1987, *Lingue straniere per la Scuola Elementare*, Padova, Liviana.
- FREDDI G., 1991, "La glottodidattica tra scienze del linguaggio e scienze dell'educazione", in PORCELLI G., BALBONI P. E. (a cura di), vedi sotto.
- FREDDI G., 1999, *Psicolinguistica, sociolinguistica e glottodidattica. La formazione di base dell'insegnante di lingue e di lettere*, Torino, UTET Libreria.
- FRY D., 1977, *Homo Loquens*, Cambridge, CUP.
- GALISSON R., 1994a, "Un espace disciplinaire pour l'enseignement/apprentissage des langues-cultures en France. Etat des lieux et perspectives", in *Revue française de pédagogie*, n. 108.
- GALISSON R., 1994b, "Formation à la recherche en didactologie des langues-cultures", in *Etudes de linguistique appliquée*, n. 95.
- GALISSON R., 1995, "Implications or applications versus relevancy of linguistics to second language teaching", in *Revue de l'ACLA*, n. 2.
- GALISSON R., 1990, "De la linguistique appliquée à la didactologie des langues-cultures en France. Vingt ans de réflexion disciplinaire", in *Études de linguistique appliquée*, n. 60.
- GALISSON Robert, 1997, "Les concepts fondateurs de la didactologie sont-ils des passeurs de gué légitimes", in *Études de Linguistique Appliquée*, n. 105.
- GALISSON R., 1998. "A la recherche de l'éthique dans les disciplines d'intervention", in *Etudes de linguistique appliquée*, n. 109.

- GENSINI S., 2005, *Breve storia dell'educazione linguistica*, Roma, Carocci.
- GISCCEL, 1975, "Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica", in GISCCEL, *L'educazione linguistica*, Padova, Cleup.
- GOLEMAN D., 1996, *Emotional Intelligence*, Londra, Bloomsbury.
- GRASSI R., BOZZONE COSTA R., GHEZZI C. (a cura di), 2008, *Dagli studi sulle sequenze di acquisizione alla classe di italiano L2*, Perugia, Guerra.
- GROSBOIS M., 2007, "Didactique des langues et recherche expérimentale", in *Les Cahiers de l'ACEDLE*, n. 4.
- HULT M. F. (a cura di), 2010, *Directions and Prospects for Educational Linguistics*, Dordrecht, Springer.
- JOB R., 1991, "Psicolinguistica e glottodidattica", in PORCELLI G., BALBONI P. E. (a cura di), vedi sotto.
- JORDAN, G., 2004, "SLA research needs a multi-method approach", in JORDAN G. (a cura di), *Theory Construction in Second Language Acquisition*, Amsterdam, Benjamins.
- JUAN S., 1999, *Méthodes de recherche en sciences sociohumaines*, Parigi, PUF.
- KRASHEN S. D. 1985 *The Input Hypothesis*, New York, Longman.
- KRASHEN S. D., 1981, *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford, Pergamon.
- KRASHEN S. D., 1983, *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Oxford, Pergamon.
- KRASHEN S. D., TERRELL T., 1983, *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*, Hayward, Cal., Alemany Press.
- KUHN T., 1962, *The Structure of Scientific Revolutions*, Chicago, University of Chicago Press.
- KUMARAVADIVELU B., 2006, *Understanding Language Teaching: From Method to Postmethod*, Mahwah, NJ, Erlbaum.
- LE MOIGNE J.-L., 2005, "Les enjeux éthiques de la didactique des langues et des cultures n'appellent-ils pas un 'nouveau discours sur la méthode des études de notre temps'?", in *Etudes de Linguistique Appliquée*, n. 140.
- LO DUCA M. G., 2003, "Sulla rilevanza glottodidattica dei dati di acquisizione di lingue seconde: 'narrare' in Italiano L2", in GIACALONE RAMAT A. (a cura di), *Verso l'italiano. Percorsi e strategie d'acquisizione*, Roma Carocci.
- LO DUCA M. G., 2007, "Competenze linguistiche e programmazione didattica: dalle scienze del linguaggio al sillabo di italiano L2", in JAFRANCESCO E. (a cura di), *La formazione degli insegnanti di italiano L2: Ruolo e competenze nella classe di lingua*, Atene, Edilingua.
- LO DUCA M. G., 2010, "Quale lessico per facilitare la riflessione formale sull'italiano L2?", in CAON F. (a cura di), vedi sopra.
- MARRADI A, 2007, *Metodologia delle scienze sociali*, Bologna, Il Mulino.
- MENDOZA FILLOA A., CANTERO SERENA F. J., 2003, "Didáctica de la lengua y literatura: aspectos epistemológicos", in MENDOZA FILLOA A. (a cura di), *Didáctica de la lengua y literatura para primaria*, Madrid, Pearson España.
- MOLES A. A., ROHMER E., 1990, *Les sciences de l'imprécis*, Parigi, Seuil.
- MORIN E., 1973, *Le paradigme perdu*, Parigi, Seuil.
- MORIN E., 1990, *Introduction à la pensée complexe*, Parigi, Esf.
- MORIN E., 1994, « Interdisciplinarité et transdisciplinarité », in *Transversales, Science, Culture*, n. 29.

- MORIN E., 2004, *Éthique (La méthode 6)*, Parigi, Seuil.
- MORIN E., 2006, "Le complexe, qui est tissé ensemble", in BENKIRA R. (a cura di), *La Complexité, vertiges et promesses: 18 histoires de science*, Parigi, Le Pommier.
- NICOLESCU B., 1996, *La transdisciplinarité: manifeste*, Parigi, Rocher.
- NUNAN, D., 1992, *Research Methods in Language Learning*. Cambridge, CUP.
- ORLETTI F., 1973, "Linguaggio e contesto. Verso una teoria della competenza comunicativa", in *La critica sociologica*, n.26.
- PALLOTTI G., ZEDDA A. G., 2006, "Le implicazioni didattiche della Teoria della Processabilità", in *Revista de Italianística*, n. 12.
- PALTRIDGE B., PHAKITI A. (a cura di), 2010, *Continuum Companion to Research Methods in Applied Linguistics*, Londra, Continuum.
- PIAGET J., 1967, *Logique scientifique*, Parigi, Gallimard.
- PIENEMANN M. et al., 2005, "Processability, Typological Distance and L1 Transfer", in PIENEMANN M., *Cross-linguistic Aspects of Processability Theory*, Amsterdam, Benjamins.
- PINTO M. A. (a cura di), 1987, *Le scienze sociali e la glottodidattica*, Milano, ISFAP.
- PINTO M. A., DANESI M. (a cura di), 1993, *L'approccio umanistico nelle scienze del linguaggio. Studi in onore di Renzo Titone / Humanism in Linguistics. Studies in Honour of Renzo Titone*, Milano, ISFE.
- PLUTCHIK R., 2002, *Emotions and Life: Perspectives from Psychology, Biology, and Evolution*, Washington, American Psychological Association.
- POGGI I. (a cura di), 1987, *Le parole nella testa: Guida a un'educazione linguistica cognitivista*, Bologna, Il Mulino.
- PORCELLI G. (a cura di), 2009, *La linguistica applicata oggi*, numero monografico di *Rassegna italiana di linguistica applicata*, nn.1-2.
- PORCELLI G., 2004, *Comunicare in lingua straniera: il lessico*, Torino, UTET Libreria.
- PORCELLI G., 2005, "La Glottodidattica come scienza interdisciplinare", in *Synergies France*, n. 4.
- PORCELLI G., 2008, "Per una glottodidattica où tout se tient", in ANILS, *Scuola e lingue nella società interculturale*, Reggio Calabria, Artemis.
- PORCELLI G., BALBONI P. E. (a cura di), 1991, *Glottodidattica e università. La formazione del professore di lingue*, Padova, Liviana.
- PORCHER L., ABDALLAH-PRETCEILLE M., 1998, *Éthique de la diversité et éducation*, Parigi, P.U.F.
- POSTMAN N., WEINGARTNER C., 1966, *Linguistics: A revolution in Teaching*, New York, Dell.
- PUREN C., 1994, "Éthique et didactique des langues", *Les Langues Modernes*, n. 3.
- PUREN C., 1997, "Concepts et conceptualisation en didactique des langues : pour une épistémologie disciplinaire", in *Etudes de Linguistique Appliquée*, n. 105.
- PUREN C., 1998, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Nathan-CLE International.
- PUREN C. (a cura di), 2001, "De la méthodologie à la didactologie. Hommage à Robert Galisson", in *Etudes de linguistique appliquée*, n. 120.
- PUREN C., 2009, "La didactique des langues-cultures en France entre maturité disciplinaire et dépendances multiples", <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2009f/>
- RASTELLI S., 2009, *Che cos'è la didattica acquisizionale*, Roma, Carocci.
- RICHARDS J.C., ROGERS T.S., 1987, *Approaches and Methods in Language Teaching*, Cambridge, CUP.

- ROTHMALER, P., 2000, *Introduction to Model Theory*, Amsterdam, Gordon and Breach.
- SANTIPOLO M., 2002, *Dalla sociolinguistica alla glottodidattica*, Torino, UTET Libreria.
- SCAGLIOSO C., 1991, "Pedagogia e glottodidattica", in PORCELLI G., BALBONI P. E. (a cura di), vedi sopra.
- SCHUMANN J., 1997, *The Neurobiology of Affect in Language*, Oxford, Blackwell.
- SCHUMANN J., 2004, *The Neurobiology of Learning. Perspectives from Second Language Acquisition*, Los Angeles, Erlbaum.
- SELIGER, H., SHOAMY, E., 1989, *Second Language Research Methods*, Oxford, OUP.
- SERRA BORNETO C. (a cura di), 1998, *C'era una volta il metodo*, Carocci, Roma.
- SERRAGIOTTO G. (a cura di), 2009, *La facilitazione e la mediazione linguistica nell'italiano L2*, Venezia, StudioLT2.
- SHOAMY E., 1997, "Testing methods, testing consequences: are they ethical?", in *Language Testing*, n. 3.
- SHOAMY E., HORNBERGER S. (a cura di), 2008, *Encyclopedia of Language and Education*, Berlino, Springer.
- SINHA S. D., 2010, *Pedagogical Linguistics*, New Delhi, Atlantic.
- SPOLSKY B. (a cura di), 1999, *Concise Encyclopedia of Educational Linguistics*, Oxford, Pergamon.
- SPOLSKY B., HULT F. M. (a cura di), 2007, *The Handbook of Educational Linguistics*, Boston, Blackwell.
- STEVICK E.W., 1990, *Humanism in Language Teaching*, Oxford, OUP.
- STREVENS P., 1992, "Applied Linguistics: An Overview", in GRABE V., KAPLAN R. B. (a cura di), *Introduction to Applied Linguistics*, New York, Holt, Reinhart & Winston.
- STRIDHAR S. N., 1993, "What Is Applied Linguistics", in *International Journal of Applied Linguistics*, n. 1.
- TITONE R. (a cura di), 1981, *Avamposti della psicolinguistica applicata*, Roma, Armando.
- TITONE R., 1966, "Tesi di glottodidattica", in AA.VV., *L'educazione linguistica in Italia*, Roma, Palombi.
- TITONE R. (a cura di), 1990, *La lingua straniera*, Milano, Fabbri.
- TITONE R., 1970, *Psicolinguistica applicata*, Roma, Armando.
- TITONE R., 1971, *Psicolinguistica applicata: introduzione psicologica alla didattica delle lingue*, Roma, Armando.
- TITONE R., 1991, 'Psicologia e glottodidattica', in PORCELLI G., BALBONI P. E. (a cura di), vedi sopra.
- TORRESAN P., 2008, *Intelligenze e didattica delle lingue*, Bologna, EMI.
- VEDOVELLI M., VILLARINI A., 2003, "Dalla linguistica acquisizionale alla didattica acquisizionale: le sequenze sintattiche nei materiali per l'italiano L2 destinati agli immigrati stranieri", in GIACALONE RAMAT A. (a cura di), *Verso l'italiano. Percorsi e strategie d'acquisizione*, Roma Carocci.
- WIDDOWSON H. G., 1979, *Explorations in Applied Linguistics*, Oxford, Oxford University Press.
- WILKINS D. A., 1972, *Linguistics in Language Teaching*, Londra, Arnold.
- ZUANELLI E., 1984, *Lingue, scienze del linguaggio, educazione linguistica*, Padova, CLESP. Ripreso nel 2009 con il titolo *Glottodidattica. Dalle scienze del linguaggio all'educazione plurilingue*, Roma, La Nuova Cultura.
- ZUANELLI E., 1978, *Competenza comunicativa. Precondizioni, conoscenze e regole per la comunicazione*, Venezia, Cafoscarina.
- ZUANELLI E., 1981, *La competenza comunicativa*, Torino, Boringhieri.
- ZUANELLI E., 1990, *Linguistica applicata ed educazione plurilingue*, Padova, Unipress.

Finito di stampare nel mese di Settembre 2011
da Grafiche CMF - Foligno (PG)
per conto di Guerra Edizioni Guru srl - Perugia