

Ripensare la ricerca italiana in linguistica educativa: *a modest proposal*

Paolo Balboni

Università Ca' Foscari Venezia, Italia

Abstract This is not a research essay, it is a survey of the characteristics of present-day research essays in Italian educational linguistics. Many weak points are pointed out, most of which concern 'borders', such as the fuzzy epistemological borders between educational linguistics and other scientific areas; the frequent overlapping of different research typologies, which require different methodologies and have different rhetorical structures; confusion as far as implied readers are concerned. The consequence is that sometimes edulinguistic research allows amateurish trips outside educational linguistics, and allows for non educational linguists to take amateurish trips (and sometimes jobs) in the field of educational linguistics. A tentative list of parameters that can be used by referees, editors and evaluators is provided, in order to define the quality of studies before they are accepted in journals and conferences.

Keywords Glottodidactics. Edulinguistics. Educational linguistics.

Sommario 1 I confini. – 2 La qualità. – 3 Emittenti e destinatari. – 4 Conclusione: alcune linee di comportamento.



Edizioni
Ca' Foscari

Submitted 2021-08-14
Published 2021-11-22

Open access

© 2021 |  Creative Commons Attribution 4.0 International Public License



Citation Balboni, P. (2021). "Ripensare la ricerca italiana in linguistica educativa: *a modest proposal*". *EL.LE*, 10(3), 323-340.

DOI 10.30687/ELLE/2280-6792/2021/03/000

323

Sono necessarie due premesse.

La prima: questo contributo non è una *ricerca*, è un *think piece*, una riflessione, una dichiarazione politica, un appello o, come diceva Swift, *a modest proposal*: tuttavia non userò il soggetto 'noi', proprio della ricerca scientifica, bensì 'io', per assumermi la responsabilità di quello che sto per dire - e anche perché spesso farò riferimento a eventi in cui la storia della linguistica educativa (o edulinguistica, o glottodidattica) italiana si è intrecciata con la mia vicenda di vita, di ricerca e di azione accademica. Mi limiterò a indicare alla fine miei studi in cui è possibile approfondire discorsi che qui compaiono solo come affermazioni.

La seconda riguarda il punto di vista da cui possiamo osservare l'oggetto di questa riflessione, la ricerca di linguistica educativa: quello interno degli edulinguisti, quello esterno delle discipline limitrofe.

Vista dagli edulinguisti, la nostra ricerca è *plurale*, aggettivo che ha connotazione positiva - ma tale pluralità costituisce un rischio quando si confonde la transdisciplinarietà con la licenza di volteggiare in aree che è legittimo esplorare per curiosità intellettuale, ma in cui si è dilettanti e, quindi, incapaci di scriverne da specialisti. Fin che si resta in convegni e riviste di edulinguistica ci si può illudere che tale varietà di approcci e percorsi sia una ricchezza, che le escursioni in discipline limitrofe sia opera di colleghi che le padroneggiano. Ma per capire che non è esattamente così basta essere in ASN con quattro colleghi di linguistica generale, oppure essere invitati con colleghi di altre discipline a valutare progetti di ricerca davvero trasversali, o invitare colleghi di discipline limitrofe a tenere una lezione epistemologica ai propri dottorandi.

Con gli occhi (e i commenti) dei colleghi di settori limitrofi alla linguistica educativa (scienze del linguaggio, linguistica delle singole lingue, scienze della comunicazione, dell'educazione ecc.), la nostra ricerca viene spesso vista come nebbiosa, imprecisa, talvolta anche come dilettantesca. Sulla base di questa valutazione, tutti si sentono giustificati a invadere il nostro settore riverniciando i loro temi con nozioni basilari e un po' di terminologia della vulgata glottodidattica più banale e spesso obsoleta. Siamo visti come una disciplina Arlecchino: chi vi arriva per vicende concorsuali o per un momentaneo interesse non cerca di integrarsi con il resto del vestito, rimane orgogliosamente rosso verde giallo e blu, legato ai colori di provenienza, sotto la cui insegna spera di tornare nel passaggio da ricercatore ad associato o, ultima speme, ad ordinario. Una disciplina taxi, in altre parole, in cui la ricerca di chi vuole tornare al suo luogo d'origine orecchia l'edulinguistica, visto che gli tocca di praticarla, ma nel profondo è orientata a tener aperta la porta sui mondi disciplinari cui aspira e ritornare.

Cercherò quindi di offrire parametri che contribuiscano a selezionare per la pubblicazione e per i convegni ricerche:

- a. specificamente edulinguistiche;
- b. che rispettino alcuni parametri di qualità;
- c. che siano rivolte a studiosi, non pensate per la formazione degli insegnanti.

Sono suggerimenti, aperti ad integrazioni, ma che nella loro semplicità potrebbero aiutarci a dare più spessore alla linguistica educativa italiana e a farla rispettare di più da parte di chi ci vede come Arlecchini.

1 I confini

Nel 2019, al convegno organizzato a Malta dalla Società Scientifica di Didattica delle Lingue e Linguistica Educativa (DILLE), presentai un'analisi statistica dei temi delle pubblicazioni riportate nella *Biblioteca dell'educazione Linguistica in Italia, BELI*, che raccoglie la bibliografia edulinguistica italiana dal 1960 a oggi.¹ Vengono incluse nel repertorio le pubblicazioni che rientrano nel perimetro epistemologico indicato nell'introduzione, quindi con l'esclusione di saggi che trattano solo marginalmente di educazione linguistica in discorsi che pertengono ad altre scienze, dalla sociolinguistica alla linguistica acquisizionale, dalla psicolinguistica alle scienze dell'educazione e così via.

Lo scopo della ricerca per il convegno di Malta era mappare le aree di interesse della ricerca italiana. Il risultato fu sconvolgente: c'erano alcuni temi quantitativamente forti, ad esempio l'italiano L2, spesso visto nell'ottica dell'inclusione sociale e scolastica, quindi della sociologia dell'educazione e dell'immigrazione e della pedagogia interculturale più che della linguistica educativa; altri temi apparivano legati a eventi contingenti, ad esempio l'enorme quantità di titoli sul CLIL negli anni immediatamente successivi alla sua introduzione obbligatoria: all'inizio si trattava per lo più di descrizione e divulgazione del CLIL, in seguito i primi tentativi di analisi di sperimentazioni, di definizione dei pro e dei contro, per concludere il ciclo in questi anni con un netto calo dell'interesse. Nel complesso, tuttavia, la ricerca documentata dal 2000 al 2018 su *BELI* (7.543 pubblicazioni, con un margine di errore abbastanza basso nel calcolo) non aveva fatto emergere chiare aree di aggregazione che consentissero di tracciare una mappa, a grandi linee ma pur sempre significativa, dei temi cardine della ricerca edulinguistica italiana e del loro mutare in un ventennio (18 anni, per la precisione). Presentai al convegno il PowerPoint con i dati raggruppati come possibile, e poi decisi di non pubblicarli negli atti: davano la fotografia di quella che nell'introdu-

¹ <https://www.unive.it/pag/16976>; <http://www.societadille.it>.

zione ho definito una disciplina Arlecchino, certamente multicolore e affascinante, ma in cui la pluralità di temi e interazioni con altre aree non dava un senso di ricchezza ma piuttosto di mancanza di un nucleo attrattivo, centripeto dal quale sgorgano mille rami, tutti consapevoli del tronco comune, dal quale ricevono linfa e al quale rimandano la loro sintesi clorofilliana.

Quali sono i confini che in qualche modo identificano questo mosaico come unitario, separandolo dalle aree limitrofe?

1.1 Il confine con la linguistica

Il confine più delicato e più importante è quello con le varie aree del settore disciplinare L-LIN01, Linguistica Generale.

Uno dei grandi problemi che ho incontrato dirigendo dapprima *Rivista Itals*, poi *RILA: Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, e oggi *EL.LE: Educazione Linguistica - Language Education*, è spiegare a colleghi che, anche se il punto di partenza ha interesse edulinguistico, il loro saggio non può essere accettato perché pertiene alla ricerca sociolinguistica, psicolinguistica, pragmalinguistica, alla linguistica tipologica o comparativa o acquisizionale, e via elencando tutte le scienze del linguaggio (di cui la glottodidattica fa parte). Spesso la risposta è che sono saggi in cui la sociolinguistica o psicolinguista ecc. sono *applicate* al mondo dell'educazione linguistica e che quindi sono saggi di linguistica educativa. Il fantasma della linguistica *applicata*, cacciato da almeno trent'anni, si aggira ancora nei nostri anfratti...

Se si osservano le riviste e soprattutto le curatele riportate nella *BELI*, si noterà che quasi sempre prima dell'indice dei saggi compare la dicitura «include, di interesse glottodidattico:...», seguito dai saggi che considero (arbitrariamente, ma con un setaccio a maglie molto, molto ampie) appartenere all'area della linguistica educativa.

La delicatezza del rapporto con i linguisti è accentuato dal fatto che la linguistica educativa, quella inclusa nel settore scientifico-disciplinare L-LIN02, condivide con la linguistica generale, L-LIN01, l'Abilitazione Scientifica Nazionale, sia in termini di commissari sia nel fatto che l'idoneità vale per entrambi i settori. La sensazione netta, maturata quando ero commissario dell'ASN, è che molti candidati si collocassero scientemente sul confine tra le due aree allo scopo di tener aperte entrambe le porte, per poter partecipare ai concorsi di entrambe le discipline (sensazione comune anche a molte pubblicazioni che venivano dalle cosiddette 'linguistiche delle singole lingue').

La domanda che mi pongo - e che ho convinto i colleghi di molte commissioni e comitati scientifici a porsi - è semplice: questo saggio *descrive* un fenomeno (la lingua, la sua acquisizione, le sue varietà, compara lingue ecc.) o studia il problema dell'apprendimento/

insegnamento linguistico *per affrontarlo e risolverlo* al meglio? I secondi sono saggi o conferenze di glottodidattica, i primi sono lavori di linguistica o pedagogia o psicologia o sociologia dell'immigrazione e così via, anche se includono dati e riflessioni provenienti dalla ricerca edulinguistica o utili a questa.

1.2 I confini con le aree limitrofe alle scienze del linguaggio (di cui l'edulinguistica fa parte)

La difficoltà a cogliere i confini e di reggere fermo il timone della specificità epistemologica emerge in maniera evidente nei rami che nascono dal tronco edulinguistico per poi intrecciarsi con rami che provengono da altri tronchi. Quattro esempi molto comuni:

- a. c'è un aspetto dell'educazione letteraria che compete alla ricerca edulinguistica (rafforzare l'abilità di comprensione finalizzandola anche all'analisi formale del testo, rafforzare le abilità di riassumere, di parafrasare, di argomentare nei dialoghi tra fautori di tesi opposte ecc.), ma molte ricerche di linguisti educativi presentate alle riviste o nei concorsi spaziano dalla dimensione estetica a quella culturale, dalla psicologia autoriale alla dimensione storica, temi essenziali dell'educazione letteraria ma esterni alla ricerca (e alla competenza) glottodidattica: un saggio sulla selezione tra gli approcci crociano, marxista, strutturale o ermeneutico nell'educazione letteraria è un saggio di critica letteraria, non di linguistica educativa, della quale le dimensioni storica e critica non fanno parte;
- b. la ricerca sulla *comunicazione* interculturale è essenziale in un approccio comunicativo alle lingue non native, dove la competenza sul modo di affrontare, bypassare e, se possibile, superare i punti critici dovuti alle differenze culturali è condizione necessaria per mantenere attivo il flusso comunicativo; ma spesso i saggi e gli interventi nei convegni riguardano l'*educazione* interculturale, tema proprio della pedagogia, o i problemi di psicologia relazionale tra persone appartenenti a culture diverse;
- c. molti saggi riguardano i bisogni *educativi* speciali ma non focalizzano i bisogni *linguistici* speciali inclusi e talvolta responsabili di BES: sono i bisogni *linguistici* speciali, quelli che Dalouis e Melero chiamano *BiLS*, ad essere oggetto di ricerca di linguistica educativa, mentre molti saggi apparentemente glottodidattici sui *BES* hanno un interesse predominante per gli aspetti neuroscientifici, sociologici, psicologici, culturali e pedagogici dei *BES*, che non riguardano l'educazione linguistica ma l'educazione generale - settori, quelli elenca-

ti sopra, dove la competenza specifica dei glottodidatti non è piena e professionale come quella dei colleghi che in quei settori scientifico-disciplinari sono cresciuti, facendone il cardine della loro ricerca;

- d. molti saggi sull'insegnamento dell'italiano L2 a studenti di altra lingua madre sono in realtà studi sui processi di inclusione, sulla necessità integrazione, sulla psicologia dell'identità degli *expats* o *deracinés*, come li si chiama in lingue avvezze da più anni di noi a fronteggiare il problema dell'abbandono o mantenimento o recupero delle origini - temi nobilissimi e fondamentali per una società inclusiva, ma da affidare a specialisti di pedagogia, sociologia e psicologia dell'immigrazione.

Questa tendenza a debordare, a non considerare i confini epistemologici, interpretando l'interdisciplinarietà e la transdisciplinarietà in maniera molto elastica, ha un effetto drammatico sulla percezione esterna della linguistica educativa e degli studiosi che vi si dedicano: come gli edulinguisti sorridono scuotendo la testa quando i pedagogisti si avventurano nella didattica delle lingue o i sociologi danno ricette per l'italiano L2 ai migranti, così psicologi, sociologi, pedagogisti non possono che cogliere il diletterismo degli edulinguisti debordanti, e allargano il loro giudizio di superficialità e diletterismo arlecchinesco a tutto il settore.

1.3 Il confine tra spazio della ricerca e spazio dell'azione

I glottodidatti si occupano di *didattica delle lingue* (denominazione usata dal ministero italiano, che nella versione in inglese usa *educational linguistics*), e questo implica che la ricerca possa oscillare tra l'impianto più teorico («che cosa vuol dire 'sapere una lingua'») e l'operatività più estrema («attività didattiche per sostenere la motivazione di preadolescenti per lo studio del russo»).

In realtà, la conoscenza glottodidattica è stata organizzata la prima volta da Anthony nel 1963 e la sua proposta è stata rilanciata da Allen e Campbell in un libro del 1972 che ebbe vasta diffusione e forte influenza, e poi nel 1987 in un famoso *reader* di Richards e Rogers, e poi ancora negli anni Novanta da Galisson e Puren nella loro proposta della linguistica educativa come *didactologie des langues-cultures*. In molti saggi e volumi ho riproposto l'articolazione di Anthony, anche se modificata: nella conoscenza e nella competenza edulinguistica c'è un primo livello, l'*approccio* (io ritengo più appropriato: *conoscenza* edulinguistica), che include l'aspetto teorico dell'edulinguistica e si valuta sulla scala vero/falso, e un secondo livello, *metodo* (preferisco dire *competenze* edulinguistiche), che si occupa della trasposizione dell'approccio in organizzazione genera-

le dell'educazione linguistica (sillabi, livelli, contenuti, natura e tipologia dei materiali didattici, uso delle tecnologia ecc.); approccio e metodo, o conoscenze e competenze edulinguistiche, costituiscono lo spazio della ricerca nella linguistica educativa.

Gli autori citati sopra proponevano una triade, aggiungendo la dimensione strettamente operativa, le tecniche didattiche, come terzo livello; da decenni io le escludo: le tecniche didattiche appartengono a un grande repertorio studiato dalla metodologia didattica, branca delle scienze dell'educazione: all'interno di questo vasto repertorio il formatore di insegnanti, o l'autore di manuali didattici, o l'insegnante che crea i suoi percorsi, o gli autori di software didattico scelgono le attività, che devono essere *efficaci* per raggiungere gli obiettivi indicati dal metodo e *coerenti* con la filosofia dell'educazione linguistica proposta nell'approccio. Non disprezzo la dimensione strettamente operativa: i miei manuali per la formazione dei docenti includono sempre questo aspetto, ed uno dei manuali più fortunati, *Fare educazione linguistica*, è un repertorio organizzato e commentato di attività, esercizi, tecniche didattiche per l'insegnamento dell'italiano L1, delle lingue straniere e di quelle classiche); ma è *formazione*, non è *ricerca* (ci torniamo nel paragrafo sui destinatari).

Molte delle ricerche che escludo dalla *BELI* e delle proposte che consiglio agli autori di sottoporre a valutazione formale nelle riviste sono relazioni su buone pratiche didattiche (sono *documentazione*, non sono *ricerca*) o sono discussioni su metodologie (a mediazione sociale, collaborative, cooperative, task-based, project-based, problem solving, testing e così via) che vengono trattate come se fossero temi edulinguistici ma sono solo *applicazioni* all'insegnamento linguistico di metodologie generali. In altre parole: sono saggi che si situano nello spazio dell'azione didattica e non in quello della ricerca glottodidattica.

Se non si ristabilisce il confine tra spazio della ricerca (approccio e metodo) e spazio della didattica (possibile *oggetto* di ricerca, ma non *ambito* di ricerca), se continueremo ad affiancare nelle riviste e nei convegni e nei CV all'ASN riflessioni etiche sulle certificazioni linguistiche o sul concetto di correttezza e relazioni su come ha funzionato il software ludico *Piripicchio* su un campione di 12 ragazzini stranieri nella seconda media della scuola Pascoli di San Biagio Veneto, noi edulinguisti non sapremo più *ubi consistimus* e chi ci osserva (e ci valuta) dall'esterno ci vedrà come incomprensibili studiosi di sabbie mobili e di altri ambienti paludosi.

2 La qualità

La formulazione dei parametri di valutazione della qualità varia nelle procedure di *blind review* delle riviste, delle collane, dei *call for papers*, dei concorsi di vario tipo, ma in linea di massima i parametri usati rispondono alle cinque domande poste come titoli dei paragrafi che seguono.

2.1 C'è consapevolezza del tipo di ricerca che si vuole condurre, delle sue caratteristiche, finalità, strumenti?

Anni fa, durante un momento difficile nel rapporto tra linguisti teorici e linguisti educativi in ASN, mi convinsi che molti giudizi si fondavano su una premessa implicita: «i saggi di ricerca si fanno in questo modo», e siccome molti saggi di glottodidattica erano fatti in altro modo... Feci dunque una ricerca (pubblicata poi su *RILA* nel 2018), studiando le linee guida di vari dipartimenti di scienze del linguaggio nel mondo, di riviste, di *proofreading companies*, oltre che la letteratura sul tema, e individuai quattro tipi di saggio propri delle scienze del linguaggio, tipi con natura, regole strutturali e prassi retoriche ben precise (poi analizzai su quei parametri 40 saggi proposti da 10 linguisti e da 10 edulinguisti, tutti ordinari famosi: molti dei saggi non sarebbero rientrati nelle tipologie richieste da dipartimenti ed editori in giro per il mondo). La tipologia di saggi emersa dalla ricerca è:

- a. *saggi IMReD* (IMRaD in inglese): Introduzione, Metodologia della ricerca, Risultati e Discussione. È il tipo di saggio dominante, quello più 'moderno' e internazionale, punto di riferimento non solo nelle scienze *hard*, dove è usato da Galileo in poi, ma anche nel campione di dipartimenti e riviste di scienze del linguaggio che ho studiato. Questi saggi
 - sono strutturati in 4 parti,
 - focalizzano un elemento ristretto e molto ben definito,
 - hanno una significativa componente sperimentale e quantitativa.

Se si studiano i verbali dell'ASN, si noterà che molte ricerche sperimentali di linguistica sia generale sia educativa vengono giudicate insufficienti proprio per la scarsa competenza sulle metodologie sperimentali: campioni non significativi, spesso minimi dal punto di vista quantitativo e non aggregabili da quello qualitativo, analisi statistiche condotte con buona volontà ma anche con totale inconsapevolezza delle regole base dell'analisi statistica, e così via;

- b. *saggi di natura riflessiva, speculativa*, che nel gergo editoriale delle riviste americane vengono spesso chiamati *think piece* (come il saggio che state leggendo) e che si presentano

in due varianti: saggi teorici, spesso di natura quasi o totalmente filosofica, e saggi in cui si comparano due o più teorie da una posizione di terzietà e non per dimostrare la superiorità dell'una rispetto all'altra (terzietà che non compare negli esempi italiani che conosco, perché in Italia si tende a scrivere per dimostrare la superiorità di una delle prospettive che vengono confrontate); nell'edulinguistica italiana i saggi speculativi sono rarissimi e sono spesso ridotti a interventi brevi di natura giornalistica più che scientifica (ma inseriti nei CV e proposti nei concorsi...);

- c. *saggi di ricognizione* su un tema, considerati semplicissimi ('compilativi') dai giovani inesperti, mentre sono adatti a chi è nella fase di piena maturità scientifica: possono essere
- *survey article*, in cui si riflette sul tema, ad esempio il ruolo delle varietà linguistiche nella progettazione glottodidattica, cercando di trarre una sintesi dagli studi recenti: la grandezza di questo tipo di saggi emerge quando l'autore sa cogliere i *fil rouge* che attraversano la produzione scientifica su quel tema e riesce ad individuare il filo dominante, quello che sarà il focus della ricerca degli anni che seguono;
 - *state of the art articles* che documentano la ricerca su un tema in un determinato momento e luogo. Il valore di questi saggi sta nella definizione dei parametri che regolano la scelta degli studi da inserire nel repertorio, da considerare come protagonisti dello stato dell'arte in un certo ambito.

Gli esempi italiani si articoli di ricognizione e di stato dell'arte sono rari e spesso non distinguono le due forme, fondono la documentazione su un tema (*state of the art article*) e la ricerca di una sintesi su un tema (*survey article*);

- d. *studi diacronici*, cioè la storia delle idee, la storia della ricerca, la storia di una disciplina: nelle fonti citate come riferimento questo tipo di ricerca non viene neppure considerata, se non *passim* (con buona pace della *Storia linguistica dell'Italia unita* di De Mauro e anche di alcune mie storie...).

Ognuno di questi generi ha natura, fini, strumenti, struttura e stile propri - ma, dall'esperienza della *Rivista Itals*, di *RILA*, di *EL.LE*, di mille revisioni per ANVUR e altre riviste, di innumerevoli concorsi fino all'ASN, mi pare che non ci sia sempre la consapevolezza della differenza strutturale tra tipo e tipo, per cui visti da fuori (soprattutto dai linguisti, che al contrario sono molto consapevoli di queste strutture) almeno metà dei nostri saggi sono vestiti di Arlecchino, un po' *survey article* e un po' storia, un po' IMReD e un po' proclami filosofici.

2.2 C'è consapevolezza della ricerca già effettuata sul tema?

Tale consapevolezza è ampia nel tempo e nello spazio o è obsoleta e provinciale? È aperta alle varie scuole di pensiero oppure è di parte? È cartacea o include il mondo digitale?

Tutti i tipi di saggio indicati nel precedente paragrafo muovono dall'analisi della letteratura esistente. Ma molti saggi italiani muovono dall'analisi della letteratura della propria parte accademica, della propria corrente o cordata o 'scuola', ammesso che esistano *scuole* glottodidattiche in Italia (ne intravedo un paio, al massimo). Questa prassi mi pare un ossimoro rispetto alla parola 'qualità'.

Molte bibliografie sono italoentriche (meglio: semi-italoentriche: includono gli accademici italiani della cordata accademica dell'autore escludendo gli altri: anni fa circolò una mail della curatrice di un volume che suggeriva ai colleghi di non citarmi...), anche se citano qualche mostro sacro straniero. Ormai la produzione edulinguistica italiana è nettamente divisa in due: quella italoentrica e quella attenta alla dimensione internazionale, e quest'ultima tendenza pare emergente, portando un tocco di respiro e di qualità nel panorama che sto descrivendo.

Infine, per molti ricercatori italiani (l'età non pare una variabile significativa) la 'letteratura' è di carta, mentre da almeno da dieci anni la letteratura significativa è online, in Academia.edu, in Reserchgate.com, in Scholar.archive.org, nelle riviste online, nelle collane che stanno spostandosi sul web, in molti casi in open access. È sufficiente osservare le bibliografie: i saggi accompagnati da link sono pochissimi.

2.3 Rispetto a quanto noto, c'è un contributo originale nel contenuto o nella metodologia della ricerca? O, quanto meno, il saggio individua nuove domande di ricerca, anche se non offre risposte?

È la domanda chiave per la valutazione di un saggio, e il panorama della ricerca che conosco non mi permette di fare un discorso generale.

La chiave è l'apporto innovativo rispetto alla letteratura precedente, soprattutto a quella recente. È evidente che la massa di pubblicazioni cui abbiamo assistito prima sull'integrazione linguistica del migranti, poi sul CLIL, oggi sui BES domani chissà su cosa ha poco di nuovo, di originale: se i saggi sul CLIL avessero avuto ciascuno l'1% di originalità, la massa complessiva di saggi avrebbe innovato in poco tempo il 100% di quanto studiato sul CLIL dalla *educational linguistics* mondiale... In molti mondi accademici internazionali vige il principio darwinistico *publish or perish*, è ben vero, ma fortunatamente

in Italia il meccanismo non è altrettanto perverso, non è obbligatorio pubblicare e pubblicare e pubblicare (quindi con l'impossibilità fisiologica di originalità tra un saggio e il successivo). Separare la ricerca che introduce conoscenze o metodologie o domande nuove da quella fatta per 'dovere' diventa il mandato fondamentale per i *referee* di riviste e convegni e per i commissari dei concorsi e delle idoneità.

C'è un altro fattore che spiega la scarsa originalità in alcuni (perdonabili) casi. È un meccanismo che tutti conosciamo per esperienza diretta e che chiamerò *il guru e il mantra*: per fare un esempio, negli anni Novanta ero l'unico che studiava la comunicazione interculturale nell'approccio comunicativo, quindi per anni sono stato invitato da riviste e convegni e volumi 'a cura di' a trattare quel tema - quindi l'originalità era nulla o minima in ogni nuovo saggio, ero un *guru* che ripeteva un *mantra*. È sufficiente aprire la *BELI* e usare la funzione "Trova" scrivendo il nome di un ricercatore: si scopre che alcuni autori trattano da anni gli stessi temi, ma in molti casi questo non dipende dal meccanismo *guru/mantra*. Sono gli autori stessi che sottopongono saggi-clone o relazioni-clone a riviste e *call for papers*. I revisori di saggi per riviste (e spesso di abstract per convegni) lavorano in modalità *blind review*, quindi non possono verificare su *BELI* se si tratta di un riciclo di ricerche già pubblicate dallo stesso autore, quindi il compito di bloccare saggi-clone ricade sul direttore della rivista, che conosce il nome dell'autore.

2.4 Gli strumenti utilizzati (analisi linguistica, analisi statistica, ricerca-azione ecc.) sono padroneggiati, o sono solo orecchiati, improvvisati sulla base del buon senso?

Una disciplina transdisciplinare come la nostra rischia di pretendere l'onniscienza: condurre una ricerca-azione longitudinale per vedere come intervenire per migliorare l'uso degli articoli da parte di studenti arabi in Italia rispettivamente da 1, 2 e 3 anni richiede la conoscenza della metodologia della ricerca-azione, del sistema degli articoli in arabo, degli strumenti di analisi quantitativa, della letteratura edulinguistica circa gli interventi correttivi, della docimologia in ordine alla rilevazione e al feedback, e così via. Una persona che padroneggi tutto ciò non esiste: basta però sfogliare la *BELI* per notare che le ricerche condotte da *équipe* sono ancora pochissime, soprattutto in confronto alla ricerca del settore L-LIN01, dove i saggi a molte mani sono ormai la prassi.

In un panorama non esaltante come quello che stiamo dipingendo, tuttavia, le ricerche di gruppi in cui compaiono autori specializzati in altri settori sono in continuo aumento; una annotazione: sono tutte di tipo IMReD.

2.5 L'impianto comunicativo (struttura, stile linguistico e bibliografico ecc.) è consapevole delle norme della *speech community* degli studiosi di edulinguistica?

Questo fattore della qualità è delicatissimo sul piano delle relazioni umane ed accademiche: tutti sono convinti di saper fare un indice, una bibliografia, un abstract e di saper scrivere. Se vogliamo migliorare la qualità della ricerca tuttavia è necessario che 'a monte' operino i mentori, i maestri, i colleghi più esperti cui i giovani sottopongono i loro saggi, e 'a valle' intervengano i redattori delle riviste e i curatori di libri a più mani. La prima situazione è più semplice: il dottorando, il giovane ricercatore accettano i consigli dei docenti più anziani; la seconda situazione mette in campo delicate relazioni tra pari - ma i *referee* sono anonimi, e quindi hanno in mano un forte strumento educativo: il commento da girare all'autore perché corregga il suo saggio.

Da anziano direttore di riviste (ho incominciato nel 1992...) ho appreso a leggere il 'biglietto da visita' dei saggi: l'indice e la bibliografia. Superati questi scogli, vado all'abstract.

Un indice di buona qualità concretizza l'architettura concettuale di un saggio, quasi fosse una cattedrale del pensiero: i capitoli con un solo numero danno la struttura: a croce greca, latina, a pianta circolare, a basilica, con o senza cupola, con nessuna o tre o cinque navate ecc.; i paragrafi a due numeri mostrano la struttura in dettaglio: quanti archi e di che stile, quante colonne e dove, i punti luce ecc.; gli eventuali paragrafi a tre numeri, non sempre necessari, mostrano i dettagli, le decorazioni, le vetrate ecc. Un indice quindi è un'architettura concettuale - ma basta guardare gli indici per rilevare che spesso capitoli, paragrafi e sottoparagrafi non rispondono a una struttura concettuale ma sono messi *ad libitum*.

La bibliografia è un atto di politica scientifica e, nei saggi di dubbia qualità, di politica accademica. La domanda chiave è: gli autori citati sono lì perché effettivamente hanno contribuito alla conoscenza sul tema? Quelli che mancano, pur avendo contribuito, sono assenti per una scelta consapevole (ad esempio: si citano solo testi successivi al 2010, si citano solo testi disponibili online, ecc.) oppure sono assenti per ignoranza o, peggio, per esclusione accademica degli autori di altre scuole?

Quelli visti sopra sono aspetti di qualità, ma ce n'è uno più semplice ed evidente che dà l'idea dell'attenzione e della professionalità di un autore: la coerenza formale. Anche studiosi di lunga e profonda esperienza inviano alle redazioni bibliografie in cui ogni voce fa storia a sé, con punto, senza punto, editore-città e subito dopo città-editore ecc. I lettori non vedono queste mancanze di qualità, perché i redattori e i curatori pazientemente omogeneizzano il tutto alle regole di stile: forse sarebbe meglio rinviare all'autore tale

compito, risparmiando il proprio tempo e educando l'autore ad un maggiore rispetto.

Un'altra spia di scadente qualità è l'autocitazione: è diffusissima, 10 saggi del giovane ricercatore che propone il saggio, 5 del suo mentore, 5 per tutto il resto dell'universo mondo: come ben sanno i revisori esperti, la *blind review* non esiste, basta vedere chi è citato 10 volte su 20 riferimenti per scoprire l'autore. Anche in questi casi, maestri, redattori, *referee* e curatori dovrebbero rinviare il testo per un ripensamento della bibliografia, strumento di ricerca e non di autoglorificazione.

Confesso che dopo queste analisi non sempre affronto l'abstract (altro genere comunicativo con regole retoriche e strutturali stringenti: c'è una vasta bibliografia sul tema), e passo direttamente a una mail di gentile rifiuto.

Nei saggi in cui invece affronto il testo, spesso trovo attribuzioni ingiustificate di (de)meriti («Balboni, il miglior/peggior glottodidatta italiano»: su che basi?), valutazioni personali («purtroppo», «fortunatamente», «ci si augura che»), metafore letterarie per 'nobilitare' l'arido testo scientifico... I linguaggi settoriali non accettano questa personalizzazione dello stile, e ancora una volta i maestri, i redattori di riviste e i curatori di libri a più mani potrebbero fare di più.

3 Emittenti e destinatari

Abbiamo visto sopra quelli che Jakobson chiama argomento, forma e canale del messaggio. L'emittente e il destinatario sono altrettanto rilevanti per cercare di ripensare la ricerca in edulinguistica.

3.1 Emittenti

Ogni studioso è in certo modo un *unicum*: in una disciplina che si colloca al centro di relazioni incrociate con le scienze del linguaggio, della società e della cultura, della mente e del cervello, dell'educazione e della metodologia didattica, ciascuno dei membri della DILLE o del SSD L-LIN02 costruisce una combinazione unica e originale tra queste fonti di conoscenze.

Tale pluralità deve essere una sintesi sapiente, consapevole, voluta, costruita pazientemente e faticosamente da una persona che ha scelto la linguistica educativa come ambito cui dedicare la sua vita di studio, altrimenti essa si trasforma in caos o, per riprendere la metafora usata sopra, diventa un vestito di Arlecchino, si rivela una misera applicazione dilettantesca della vulgata glottodidattica da parte di letterati, di esperti delle singole lingue, di linguisti teorici, di pedagogisti. Spesso si leggono proposte di saggi o si ascoltano relazio-

ni a convegni in cui si ha la sensazione che siccome tutti sono stati a scuola, tutti hanno imparato lingue moderne e classiche, e tutti hanno figli a scuola, tutti possano scrivere di educazione linguistica...

Per migliorare la qualità della ricerca e l'immagine del nostro ambito scientifico è indispensabile che contributi di edulinguisti *fake* non vengano chiesti da chi cura libri a più mani, non siano accettati nei convegni, non trovino spazio nelle riviste di qualità, a costo di incomprensioni tra colleghi.

Come già visto sopra, quindi, un ruolo chiave, ineludibile, nel ripensare i modi e i termini della ricerca in linguistica educativa rimanda ai *referee* di saggi e di abstract proposti ai convegni, agli autori di libri a più mani, ai responsabili di riviste e collane scientifiche. Sapendo che la loro azione complicherà le relazioni interpersonali.

3.2 Destinatari

Il destinatario è il *lector in fabula glottodidactica*, è l'*implied edulinguistic reader*, per giocare sui concetti di Eco e di Iser. Il destinatario è l'elemento fondamentale per distinguere due tipi di pubblicazione, entrambi dignitosi e necessari, ma diversi: le pubblicazioni scientifiche e le pubblicazioni divulgative:

- a. *i saggi pensati per gli studiosi di glottodidattica* si caratterizzano per il forte ruolo che attribuiscono alla competenza implicita, data per nota, non spiegata, al massimo richiamata sinteticamente; sono saggi in cui
 - Chomsky e Dörney, Krashen e De Mauro, Titone e Schumann non sono riportati in bibliografia: chi legge li conosce e coglie il riferimento, per cui nel testo basta una precisazione come «nell'accezione di Dörney», «secondo il modello di Vygotsky», o simili;
 - nella rassegna della letteratura di riferimento ci sono sintesi del pensiero degli autori riportati, non citazioni estese; il lettore esperto capisce il punto senza bisogno di leggere il testo riferito, se vuole approfondire sa dove cercare nella biblioteca personale o di dipartimento oppure online: ha gli strumenti concettuali e operativi, non ha bisogno delle 10 righe di citazione testuali - a meno che quelle 10 righe non siano il punto cardinale del discorso che l'autore intende fare o per confutare l'ipotesi riportata in quelle righe o per mostrare che cosa sta aggiungendo, quale passo in avanti offre nella conoscenza di un fenomeno;
- b. *i saggi che hanno come destinatari gli insegnanti* non creano nuovi percorsi di conoscenza come i saggi scientifici, ma divulgano conoscenze già attestate dalla comunità scientifica cui si fa riferimento: divulgare è un'azione sacrosanta, meri-

tevole, perno della democratizzazione della scienza e dovrebbe essere un obbligo morale per ogni studioso (io ho obbedito per tutta la vita a tale obbligo): ma non è ricerca scientifica. Quindi, i contributi a convegni scientifici, i saggi in riviste scientifiche o in libri 'a cura di' dovrebbero o escludere le proposte divulgative o collocarle in sezioni separate dalla sezione di ricerca.

Se si vuole ripensare la ricerca edulinguistica, a in particolare l'immagine che abbiamo del nostro settore e quella che proiettiamo all'esterno, è necessario separare le sedi di pubblicazione tra saggi scientifici e saggi per la formazione, divisione semplice nelle riviste ma ben più complessa per le collane, che spesso si reggono economicamente (nessuna collana editoriale sopravvive se non si regge economicamente) proprio sulle opere divulgative, acquistate dagli insegnanti che vogliono formarsi o adottate nei corsi universitari o in quelli di formazione: qui la responsabilità del direttore della collana riguarda la cosiddetta 'quarta di copertina', cioè la descrizione del volume sul retro dello stesso. Una soluzione di mediazione (che non sempre è possibile, non sempre funziona) è quella di separare ricerca e divulgazione o formazione in due sezioni differenti della rivista o del volume, identificate con chiarezza anche nella quarta di copertina.

Lo stesso discorso vale per i convegni dedicati alla condivisione di nuove conoscenze, ai *survey* di ampio respiro, alle sintesi innovative di conoscenze esistenti: in realtà, se coinvolgono solo gli studiosi, sono degli ampi seminari (se anche partecipassero *tutti* i membri e gli idonei del settore L-LIN02 ci sarebbero una settantina di persone), ma aprendoli al mondo della scuola diventano convegni che più facilmente ricevono la sponsorizzazione di case editrici, agenzie straniere, produttori di hardware e software per l'insegnamento delle lingue - tutte istituzioni che offrono gratuitamente anche relatori specializzati nella divulgazione, visto che i loro destinatari non sono gli studiosi ma gli insegnanti. In questi casi (assai frequenti), bisogna separare con chiarezza, esplicitandolo anche nei programmi, le sessioni scientifiche da quelle mirate alla formazione dei docenti. E chi partecipa deve essere richiamato a considerare, nella sua esposizione, i destinatari di quella sessione: studiosi o docenti in formazione.

4 Conclusione: alcune linee di comportamento

‘Ripensare’ non significa solo riflettere di nuovo su qualcosa, ma anche trarre le conseguenze del ripensamento.

I mentori e i maestri che accompagnano i giovani, i revisori anonimi delle riviste e delle collane, gli organizzatori dei convegni che invitano studiosi e quelli che valutano gli abstract nei *call for papers* dovrebbero quindi essere precisi nell’informare i partecipanti sui criteri di valutazione, i membri delle valutazioni ufficiali in concorsi di varia natura, dall’accesso ai dottorati alle progressioni di carriera, dovrebbero riflettere se non sia opportuno avere come guida i parametri che abbiamo visto sopra, che in sintesi sono:

1. *il tema*: il nucleo della ricerca riguarda l’educazione linguistica, oppure l’educazione linguistica è lo spunto o il contesto per approfondire temi pertinenti alle altre scienze del linguaggio, alle scienze dell’educazione, della comunicazione, della mente e così via?
2. *il tipo di ricerca*: c’è consapevolezza che IMReD, *survey*, *state of the art*, sintesi storica e *think piece* hanno natura, strumenti, scopi e, quindi, strutture diversi, pur essendo tutti accettabili come forme di comunicazione scientifica? La proposta di relazione o di saggio si iscrive in una tipologia oppure è un’amalgama di vari tipi? L’indice presenta un’architettura cognitiva coerente con la tipologia di saggio prescelta? Gli strumenti di analisi necessari per i vari tipi di saggio sono diversi: sono padroneggiati dall’autore o, quanto meno, sono affidati a un collaboratore di ricerca specializzato in tali strumenti, oppure è l’autore stesso che si improvvisa specialista?
3. *il lettore implicito*: chi scrive si rivolge ad un lettore ideale esperto di linguistica educativa con il quale condividere nuove conoscenze o nuovi dubbi, oppure si rivolge a un pubblico di insegnanti da formare e divulga conoscenze già condivise nel mondo della ricerca?
4. *la letteratura di riferimento*: l’autore sa quali conoscenze sono da ritenersi condivise tra gli specialisti di linguistica educativa, quali autori sono dei ‘classici’ i cui contributi sono dati per noti, per cui non serve metterli in bibliografia? La bibliografia è internazionale, aggiornata, attenta anche alle pubblicazioni online? Propone fonti pertinenti o mira alla quantità?
5. *originalità*: è il parametro dirimente, quello più complesso da valutare – quindi è da considerare solo se i precedenti parametri vengono soddisfatti, altrimenti si può cassare la proposta senza questo approfondimento, e cioè: il saggio porta conoscenze nuove? (Ricordo che anche un *survey article* o uno *state of*

the art article portano nuova informazione, se rivisitano in modo originale quanto è stato fatto dai colleghi di tutto il mondo).

Approfondimenti

Nel testo ho fatto molte dichiarazioni nette e dirette; chi volesse approfondire che cosa c'è dietro, può farlo in questi studi che ho pubblicato negli ultimi 10 anni:

- 2020** «Conoscenze e competenze nell'educazione linguistica». *EL.LE: Educazione Linguistica – Language Education*, 9(3), 333-44. <http://doi.org/10.30687/ELLE/2280-6792/2020/03/001>.
- 2020** «A Non-Culture-Bound Theory of Language Education». *EL.LE: Educazione Linguistica – Language Education*, 9(1), 5-23 <http://doi.org/10.30687/ELLE/2280-6792/2020/01/001>.
- 2018** *A Theoretical Framework for Language Education and Teaching*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars.
- 2018** «La strutturazione concettuale e comunicativa dei saggi di linguistica teorica ed educazionale: un'analisi comparativa». *RILA: Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 1, 17-26.
- 2017** «Ricerca *hard* e *soft*, empirica e speculativa, quantitativa e qualitativa: un cambiamento di paradigma nella ricerca sull'educazione linguistica?». *RILA: Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 1, 7-21.
- 2017** «Le linee della glottodidattica Italiana oggi». *RumeliDE – Journal of Language and Literature Studies*, 3, 22-9.
- 2016** «Linguistica, linguistica applicata, linguistica educativa, glottodidattica, didattologia delle lingue/culture». *RILA: Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 2-3, 7-21.
- 2015** «Il contesto della rivoluzione copernicana degli anni Settanta nell'insegnamento delle lingue straniere». Landolfi, L. (a cura di), *Living Roots – Living Routes*. Napoli: L'Orientale, 19-39.
- 2014** «Etica nell'approccio, nel metodo e nelle azioni dell'educazione linguistica». *Euro-American Journal of Applied Linguistics and Languages*, 1, 1-14. <http://dx.doi.org/10.21283/2376905X.1>.
- 2012** «Educazione linguistica: coordinate epistemologiche ed etiche per una nuova rivista». *EL.LE: Educazione Linguistica – Language Education*, 1(1), 9-31. <http://doi.org/10.14277/2280-6792/2p>.
- 2012** «Un approccio filosofico alla glottodidattica». Bonvino, E.; Luzi, E.; Tamponi, A.R. (a cura di), *(Far) apprendere, usare e certificare una lingua straniera. Studi in onore di Serena Ambroso*. Roma: Bonacci, 19-32.
- 2011** *Conoscenza, verità, etica nell'educazione linguistica*. Perugia: Guerra.
- 2011** «Lo studioso di glottodidattica come 'scienziato'». Bosisio, C. (a cura di), *Ianua linguarum reserare. Saggi in onore di Bona Cambiaghi*. Firenze: Le Monnier, 146-53.
- 2010** *Language Teaching Research Based on the Theory of Models*. Perugia: Guerra. https://www.researchgate.net/publication/309610209_Language_Teaching_Research_based_on_the_theory_of_models.

