

# Educazione linguistica

## Coordinate epistemologiche ed etiche per una nuova rivista

Paolo E. Balboni

**Abstract** The notion of language education can be defined by focussing on two aspects: the first one is the nature of language education, i.e., the voluntary act of helping a human faculty (the faculty of language, which is specific to *homo loquens*) emerge (the word 'education' derives from the Latin *e ducere*, 'let out, let emerge'); the second one, the fields of language education in school systems, i.e. the teaching of the mother tongue (rather than 'teaching' other terms could be used, such as 'perfecting', 'developing metalinguistic awareness', as the mother tongue has already been acquired when school starts), of modern languages (foreign languages for all students; second and ethnic or community languages, in some cases) and of classical languages (Greek, Latin, Arabic and so on).

**Sommario** 1. Introduzione. — 2. La natura dell'educazione linguistica: l'argomento dei saggi ospitati in questa rivista. — 3. Il (falso) problema della denominazione della scienza che studia l'educazione linguistica, e quindi di questa rivista. — 3.1. Linguistica applicata. — 3.2. Linguistica educativa. — 3.3. Glottodidattica (e glottomatetica). — 3.4. Didattica delle lingue moderne. — 3.5. Didattologia delle lingue-culture. — 3.6. Una sintesi. — 4. L'organizzazione della conoscenza in glottodidattica, e quindi delle sezioni di questa rivista. — 5. L'attenzione alla dimensione etica nell'educazione linguistica: un tratto caratterizzante di questa rivista. — 6. Una nuova rivista, un titolo, una curvatura.

### 1 Introduzione

Queste pagine di apertura di una rivista dal titolo «Educazione linguistica» sono doverose per definire le coordinate che racchiudono lo spazio tematico, ma possono anche offrire una riflessione su una nozione che da una quarantina d'anni viene data per consolidata, e che come tutte le cose troppo consolidate rischia di essere ridotta ad una banale ovvietà.

Nel volume *Conoscenza, verità, etica nell'educazione linguistica*, del 2011, ho cercato di approfondire il tema, e molte delle osservazioni che seguono possono essere approfondite in quel volume: là, tuttavia, il focus era filosofico, qui è invece strettamente mirato a definire un'area di studi e delineare una serie di temi problematici, che forniscono una mappa di riferimento a chi scrive su questa nuova rivista e a chi la studia o, semplicemente, la legge.

Quindi vogliamo cercare:

1. anzitutto, di definire l'educazione linguistica **come è**, individuarne l'**essenza**, enucleando gli elementi che sono **accessori**: questa sezione definisce e circoscrive l'argomento dei saggi che compariranno nella rivista;
2. di muovere dalla teoria, cioè la ricerca della **conoscenza** sull'educazione linguistica, alla **pratica**, cioè all'azione nell'educazione linguistica: questa riflessione spiega la principale suddivisione interna alla rivista, con una doppia tipologia di saggi;
3. di delineare alcuni principi di **etica**, che non può essere elusa nel momento in cui la conoscenza si fa atto: si tratta di una dimensione che nella letteratura italiana sull'educazione linguistica non è stata particolarmente approfondita, se si eccettuano riflessioni degli anni settanta/novanta di carattere politico (e la politica è un aspetto dell'etica) e recentemente in ordine alle certificazioni.

## 2 La natura dell'educazione linguistica: l'argomento dei saggi ospitati in questa rivista

Le cose ci appaiono in un certo modo, attraverso l'esperienza sensoriale, ma non sempre **sono** come **appaiono**: un delfino appare come un pesce, ma non lo è. Kant nota che l'esperienza sensoriale diviene significativa solo se vista attraverso categorie a priori, presenti nel nostro spirito e che trascendono l'esperienza: ma il problema è che molte categorie non sono logiche ma solo tradizionali, e in un settore come l'insegnamento e in particolare quello della lingua, l'esperienza risale ai retori o ai grammatici della classicità e giunge a noi attraverso venticinque secoli, essa ci appare come naturale, trascendente la contingenza dell'*hic et nunc* in cui si è realizzata.

Cerchiamo di andare all'essenza dell'educazione linguistica.

'Educazione linguistica' è un costrutto diadico, e 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 ci convince perché stabilisce una gerarchia.

La lingua è essenza dell'*homo loquens*, 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, p. 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 il costrutto 'educazione linguistica' esso va riportato all'eti-

mo e *ducere*, cioè ‘far emergere’, ‘rendere attuale quel che è potenziale’; e quel che è in potenza nell’*homo loquens* è quella facoltà di linguaggio che caratterizza l’essere umano:

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

In questo modo i due elementi, ‘educazione’ e ‘linguistica’, sono legati in una relazione paritetica, espressi come blocchi logici compresi tra parentesi quadre, e non sono espressi con categorie come sostantivo (‘educazione’) e attributo (‘linguistica’):

1. il costrutto va considerato come unitario, per questo è compreso interamente tra parentesi graffe, di rango superiore;
2. il costrutto è composto di due nuclei, compresi tra parentesi quadre, di rango intermedio;
3. 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 costituisce 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 porterebbero a conclusioni errate;

**(attivazione)**

è l’oggetto dell’aiuto: le facoltà umane sono innate, nel nostro caso la facoltà di linguaggio è innata nell’*homo loquens*, come la facoltà di

classificazione è una delle tante che ci rendono *homo sapiens*; 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;

4. il secondo nucleo viene proposto nelle sue due componenti, quella genetica (la facoltà) e quella specifica (il linguaggio), ma ai fini di questo ragionamento si può considerare come unitario, 'facoltà di linguaggio'.

Non ci addentriamo nella descrizione della '**facoltà di linguaggio**' nel suo insieme (una sintesi affascinante è in Chomsky, Hauser, Tecumseh Fitch 2002) e neppure sul dibattito se 'facoltà di linguaggio' e 'grammatica universale' coincidano (ci pare che la seconda sia una componente della prima, ma di diverso avviso è uno studioso del calibro di 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 chomskyani; *acquiring* secondo Krashen) lingue, native e non;
- apprendere a riflettere metalinguisticamente (*cognising* e *learning*, rispettivamente) sulla lingua materna, già acquisita quando inizia l'educazione formale, e sulle lingue acquisite successivamente.

Usiamo quindi l'espressione 'educazione linguistica' per mera comodità, e con tale espressione intendiamo:

il processo in cui una persona geneticamente preordinata all'acquisizione linguistica e (forse) geneticamente dotata di una grammatica universale di riferimento, dopo aver acquisito spontaneamente la lingua materna nella sua dimensione orale (ed altre eventuali lingue «quasi materne» presenti nell'ambiente), entra in un sistema formativo, in cui 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), e dove altre lingue vengono acquisite sotto la guida di adulti specializzati nel loro insegnamento.

I saggi che compariranno in questa rivista dovrebbero quindi riguardare questa 'essenza'. Sono accessorie invece le qualificazioni ulteriori, che però caratterizzeranno parte dei saggi, quali 'lingua materna', 'seconda', 'straniera', 'etnica', 'd'origine', 'classica', 'franca', 'internazionale', 'naturale/artificiale'.

### 3 Il (falso) problema della denominazione della scienza che studia l'educazione linguistica, e quindi di questa rivista

Il problema è irrilevante nel momento in cui è chiaro l'oggetto, come descritto nel riquadro che conclude il primo paragrafo.

Ma bisogna pur chiamare in qualche modo questa scienza. Esistono varie denominazioni correnti, che vediamo di seguito.

#### 3.1 Linguistica applicata

In alcune tradizioni tale scienza si chiama ancor oggi 'linguistica applicata', anche se nessuno la vede più come mera applicazione della linguistica teorica ai contesti di apprendimento/insegnamento; 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 ormai solo *Didactologie des langues-cultures* anziché *linguistique appliquée*.

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

1. la linguistica offre descrizioni di una lingua,
2. 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, 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-sociolinguistici 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: basti scorrere volumi recenti come Boers, Lindstromberg 2008, De Knop, De Rycker 2008, i saggi di Brugè e di Giusti in Balboni, 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.

### 3.2 Linguistica educativa

Dall'americano viene *educational linguistics*, usato prevalentemente per la lingua materna (ma per anni, giungendo fino 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*, 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.

Nel 1976 nasce presso la *School of Education* (non quella di scienze del linguaggio) della University of Pennsylvania un Ph.D. intitolato *Educational linguistics*, nel cui ambito sono nati nel 1984 i *Working papers in educational linguistics*; nel 1979 un secondo Ph.D. con lo stesso titolo viene aperto presso la University of New Mexico, questa volta nel dipartimento di linguistica, cui ne sono seguiti vari in altre università americane, prevalentemente nelle *schools of education*. Mentre negli Stati Uniti l'attenzione è focalizzata sulla *literacy* e in generale sull'inglese L1 o L2 per immigrati, in Inghilterra (ad esempio nei Ph.D. 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, ‘etichettata’ come *educational linguistics* da Spolsky nel 1974. 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.

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 linguistico 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 lo 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 seguito e che conferma come questa denominazione abbia assunto vieppiù 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 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» come altra rispetto alla linguistica educativa; anche la lista delle tematiche indica che non c'è una coincidenza piena con le tematiche complessive di quella che nella tradizione italiana chiamiamo '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*.

### 3.3 Glottodidattica (e glottomatetica)

Una rivista polacca edita per la prima volta nel 1949 aveva come titolo *Glottodydaktyka*, e da lì proviene (fino a prova contraria, ma non ci 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* (1968), per contrapporlo a 'linguistica applicata' e poter esaltare l'aspetto (psico)didattico che a lui pareva qualificante nella relazione educativa. 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.

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 e ne abbiamo preso atto, abbandonandola anche noi. 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 è tenuto un corso di «Competenza glottomatetica comunicativa e interculturale», in molti manuali e saggi si dichiara che lo scopo dell'educazione linguistica è, insieme, 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.

### 3.4 Didattica delle lingue moderne

La definizione peggiore è forse quella ufficiale del sistema universitario italiano, «Didattica delle lingue moderne»: da un lato privilegia la dimensione didattica, dall'altro esclude le lingue classiche.

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](http://www.dille.it)) ed elaborando la proposta di una declaratoria diversa, approvata all'unanimità nel novembre del 2009:

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.

Pesa, in tutte queste definizioni, l'assenza delle lingue classiche, che fanno parte dell'educazione linguistica nei licei ma che la tradizione accademica italiana colloca in un altro settore disciplinare.

### 3.5 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 didattica 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 *didactologie*). 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 §2, sebbene prendendo le mosse da Kuhn oltre che da Morin.

È a questa impostazione di fondo che rimanda il nostro manuale *Le sfide di Babele: Insegnare le lingue nelle società complesse*, del 2002. Sulla Di-

dattologia delle lingue/culture, 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, 2001); in Italia si è occupata della Didattologia delle lingue/culture Maddalena de Carlo (2004).

### 3.6 Una sintesi

Sintetizzando, l'atto di aiutare l'emergere della facoltà di linguaggio viene studiato in un ambito scientifico che possiamo chiamare

1. **linguistica applicata**: forma ancora usata in alcune lingue, ma non più corrispondente a quel che oggi si intende per linguistica 'applicata';
2. **linguistica educativa**: termine che focalizza la componente linguistica;
3. **glottodidattica**: termine che focalizza la componente didattica o, ampliando il termine, quella educativa;
4. **glottomatetica**: termine che accentua la facoltà di linguaggio, di acquisizione linguistica, ed è neutro rispetto alla dimensione linguistica o pedagogica;
5. **didattica delle lingue moderne**: termine che accentua la dimensione didattica e che trascura le lingue classiche, parte dell'educazione linguistica;
6. **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 epistemologica la definizione dell'oggetto di una relazione di studio è essenziale, e l'abbiamo definita nel paragrafo 1: quindi è indifferente il termine scelto, purché sia chiaro il concetto (e, possibilmente, venga esplicitato frequentemente per evitare fraintendimenti).

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; gli altri due termini, simmetrici ed opposti nell'accentuazione di linguistica e didattica, sono egualmente insoddisfacenti: se preferiamo '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; ma la cosa rilevante è il *signifié*, l'atto di aiutare l'emergere della facoltà di linguaggio, qualunque sia il *signifiant*.

(Per un approfondimento si veda il nostro volume epistemologico del 2011).

#### 4 L'organizzazione della conoscenza in glottodidattica, e quindi delle sezioni di questa rivista

Nel definire pensiero il 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, p. 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; 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. Vediamo quali.

Se è vero che la glottodidattica si occupa di attivare la facoltà di linguaggio (cap. 3), allora abbiamo tre elementi di base che consentono di individuare aree scientifiche di riferimento per la formazione della conoscenza glottodidattica:

1. 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);
2. le **persone che si occupano di far emergere la facoltà di linguaggio**: è un fattore complesso 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);
3. 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 dobbiamo aggiungere:

4. 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 non native.

Tradizionalmente, fin da Freddi (1991) e Galisson (1990, 1995), che avevano riflettuto a lungo sulle aree di riferimento della glottodidattica, la direzionalità era chiara: dall'esterno verso la glottodidattica. Nel modello grafico che proponiamo (modificandolo rispetto a quello del 2006, che restava nell'alveo freddiano), i contributi sono bidirezionali: dalle varie scienze alla glottodidattica, da questa, dalle sue riflessioni, dalla sua esperienza sul campo, alle scienze di riferimento:

#### **Che cosa - 1**

Scienze che studiano la facoltà di linguaggio e il suo prodotto, la lingua

#### **Che cosa - 2**

Scienze che studiano l'uso della lingua nel contesto socioculturale



**Scienza**  
Educazione linguistica



#### **Chi, la persona che acquisisce**

Scienza del cervello e della mente

#### **Come**

Scienze dell'educazione e dell'insegnamento

Come si organizza questa conoscenza?

Negli Stati Uniti Anthony propone un modello già nel 1963, reso popolare nel mondo da Richards e Rogers (1987), e qualcosa di molto simile avviene nella fase di definizione della *didactologie des langues-culture* in Francia negli anni ottanta. La conoscenza viene articolata su tre livelli, approccio (cioè 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), metodo (cioè la traduzione dell'approccio in procedure operative per mezzo delle quali organizzare e realizzare le indicazioni dell'approccio) e tecnica, che però a nostro avviso esula dal campo di studio della glottodidattica (anche se ci possono essere riflessioni su quali tecniche meglio raggiungano obiettivi di educazione linguistica) e sono pertinenti alla metodologia didattica, branca delle scienze dell'educazione.

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



La rivista che stiamo introducendo ha

1. una prima sezione che riguarda la parte sinistra del modello, cioè
  - la relazione tra glottodidattica e le scienze di riferimento,
  - i vari approcci, le varie idee di educazione linguistica,
  - gli elementi costitutivi degli approcci: l'idea di lingua, di studente, di conoscenza e competenza, e così via, nell'educazione linguistica,
  - la relazione tra gli elementi dell'educazione linguistica (studente, lingua/cultura, docente) sia in presenza sia mediata dalle glottotecnologie,
  - eccetera;

2. una seconda sezione che riguarda la parte destra, del modello:
- i diversi metodi che realizzano gli approcci,
  - la progettazione dell'educazione linguistica, dal *curriculum design* alla natura dei materiali,
  - le diverse metodologie, dal CLIL alla mediazione sociale,
  - la verifica, valutazione e certificazione delle competenze,
  - la riflessione su sperimentazioni ed esperienze sul campo (senza sconfinare nella dimensione metodologico-didattica).

## 5 L'attenzione alla dimensione etica nell'educazione linguistica: un tratto caratterizzante di questa rivista

L'etica - cioè la dimensione che Aristotele definisce «pratica» - non costituisce una riflessione nuova in ambito educativo - anzi, per decenni ha dominato e forse fuorviato la pedagogia.

In glottodidattica la riflessione si fa esplicita, ancorché non sistematica, con Davies (1997; il saggio è l'asse portante del numero 3 di *Language testing* in cui compare e che è interamente dedicato a riflessioni etiche nella valutazione) e Shoamy (1997) in Gran Bretagna e Galisson (1997, 1998) in Francia, quando questi studiosi hanno richiamato - 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 il campo della certificazione è il primo in cui ci si è interrogati sistematicamente sul piano etico ad opera di Barni (passim in molti saggi, specificamente 2010) 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 rilevarla,
- 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 gli stranieri è strumento per l'attuazione

dei diritti fondamentali all'espressione o è strumento di marginalità? 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).

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

1. 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 buona per lui?
2. il 'bene **nell'atto** di educazione linguistica', cioè a livello operativo, di metodo - atto, si noti bene, che coinvolge sia coloro che producono curricula, 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 Costituzione degli Stati Uniti, frutto maturo dell'illuminismo, rimanda all'idea di politica proposta da Aristotele, 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: può l'educazione linguistica contribuire 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 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:

<b>Relazioni di ogni persona</b>	<b>ne deriva una finalità educativa:</b>	<b>ne deriva un'educazione linguistica che consenta alla persona di:</b>
lo e il mondo, gli 'altri'	culturizzazione	essere accettata nel proprio gruppo (inculturazione) e in altri gruppi dove vuole/deve vivere (acculturazione)
lo e i vari 'tu' con cui convivo, collaboro e con-sento	essere accettata nel proprio gruppo (inculturazione) e in altri gruppi dove vuole/deve vivere (acculturazione)	stabilire rapporti e perseguire i suoi fini e senza problemi linguistico-comunicativi
lo 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 si legge in questo modo:

l'educazione linguistica è etica e contribuisce alla *pursuit of happiness*, se «rende la vita scegliibile e non bisognosa di nulla», cioè 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 dirimpenti; rivediamo i tre assi relazionali commentandoli con brevi esempi.

1. **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;

2. **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;

3. **'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. Per quanto possibile, in questa rivista tratteremo in questa luce temi di etica, soprattutto in settori come:

1. **la progettazione dell'educazione linguistica**, la progettazione quindi di curricula, di sillabi, e così via, che tengano conto delle tre mete superiori che abbiamo indicato sopra, che non banalizzino la comunicazione ad una socializzazione che socializza solo informazioni sull'orario dei treni, che non banalizzino la culturizzazione al *bacon and eggs*, che non banalizzino l'autopromozione all'inglese necessario per trovar lavoro in un'agenzia turistica;
2. **la realizzazione di materiali didattici** pensati per gli studenti che li useranno e non per i docenti che li adottano, di software educativi pensati per l'educazione linguistica e non per mettere in mostra le potenzialità tecnologiche mirabolanti delle scatole di plastica e silicio di fronte alle quali passiamo ore della nostra vita;
3. **procedure di verifica, valutazione e certificazione** che non si degradino a mera burocrazia scolastica o al business certificatorio, ma cerchino di approfondire sempre più il senso dell'espressione 'sapere una lingua' e riflettano sull'impatto umano e sociale dei punteggi e dei livelli che attribuiscono;
4. **la politica linguistica** nei sistemi scolastici e sociali, ambito in cui gli studiosi devono sentire il bisogno di 'sporcarsi le mani';
5. **la relazione** con gli studenti, basata su parametri educativi e non solo di metodologia glottodidattica, perché gli insegnanti sono sì dei tecnici della didattica linguistica ma anche degli educatori, dei punti di riferimento per persone ancora in formazione.

(Un approfondimento su questi temi nella quarta parte del nostro volume del 2011, cui tutto questo saggio fa riferimento anche testuale).

## 6 Una nuova rivista, un titolo, una curvatura

Ci sono varie riviste di glottodidattica, ed in particolare ne esiste una telematica, *Studi di glottodidattica*, diretta da Patrizia Mazzotta e Mario Cardona, dell'Università di Bari ([ojs.cimedoc.uniba.it/index.php/glottodidattica/index](http://ojs.cimedoc.uniba.it/index.php/glottodidattica/index)), ne esiste una pubblicata da 10 anni dal gruppo che afferisce al Centro di Didattica delle Lingue di Ca' Foscari, *Itals. Didattica e linguistica dell'italiano a stranieri*, ed esiste, sempre a cura dello stesso gruppo, una collana di piccole monografie, con cadenza semestrale, in tre lingue, che può essere paragonata a una rivista e che formalizza alcuni aspetti della scuola veneziana di glottodidattica (*Documenti di glottodidattica*, Guerra Edizioni come la rivista *Itals*), i cui tratti caratterizzanti abbiamo evidenziato nel nostro saggio in Balboni, Cinque 2010. Inoltre, *RILA. Rassegna italiana di linguistica applicata* dedica almeno un monografico l'anno a temi glottodidattici, e altri saggi, con una curvatura più divulgativa e relativi alle lingue seconde e straniere, trovano spazio in *Lingua e Nuova Didattica* e in *Scuola e Lingue Moderne*, rispettivamente note come *LEND* e *SELM*.

Non c'era dunque bisogno di un ulteriore spazio editoriale e di riflessione, quanto meno sul piano quantitativo.

La giustificazione per questa nuova rivista sta, a nostro avviso, nella volontà di vedere come unitario l'intero spettro dell'educazione linguistica, incluse le lingue etniche, quelle d'origine e soprattutto quelle classiche, che una sventurata decisione del 1982 ha enucleato dall'ambito accademico della glottodidattica creando due settori scientifico-disciplinari, «Didattica delle lingue moderne» e «Didattica delle lingue classiche».

Inoltre, vogliamo caratterizzare questa rivista per l'attenzione epistemologica, di cui questo saggio introduttivo è testimone, per un impianto transdisciplinare (che, nei paradigmi di Edgar Morin sulla complessità, ci pare aggettivo più adatto di 'interdisciplinare') e per una particolare focalizzazione etica.

### Riferimenti bibliografici

- Anthony, E. (1963). «Approach, method and technique». *English Language Teaching*, 17. Poi in: Allen, H.; Cambell, R. (ed.), *Teaching English as a second language*. New York: McGraw-Hill, 1972.
- Arcaini, E. (1978). *L'educazione linguistica come strumento e come fine*. Milano: Feltrinelli; Bocca.

- Balboni, P.E. (2002). *Le sfide di Babele: Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: UTET Libreria.
- Balboni, P.E. (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*. <http://lear.unive.it/handle/10278/2284>.
- Balboni, P.E. (2011). *Conoscenza, verità, etica nell'educazione linguistica*. Perugia: Guerra.
- Balboni, P.E., Cinque G. (a cura di) (2010). *Seminario di linguistica e didattica delle lingue: Scritti in onore degli ottant'anni di Giovanni Freddi*. Venezia: Cafoscarina.
- Barni, M. (2010). «Etica e politica della valutazione». In: Lugarini E. (a cura di), *Valutare le competenze linguistiche*. Milano: FrancoAngeli.
- Barni, M. (2012). «Diritti linguistici, diritti di cittadinanza: L'educazione linguistica come strumento contro le barriere linguistiche». In: Ferreri, S. (a cura di), *Linguistica educativa = Atti del XLIV Congresso internazionale di studi della Società di linguistica italiana (SLI) (Viterbo, 27-29 settembre 2010)*. Roma: Bulzoni, pp. 213-223.
- Boers, F.; Lindstromberg, S. (ed.) (2008). *Cognitive linguistic approaches to teaching vocabulary and phraseology*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- 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.
- Chomsky, N.; Hauser, M.D.; Tecumseh Fitch, W. (2002). «The faculty of language: What is it, who has it, and how did it evolve?». *Neuroscience*, 298. <http://www.chomsky.info/articles/20021122.pdf>.
- Cinque, G. (1984). «Teoria linguistica e insegnamento delle lingue». *Annali della Facoltà di Lingue e Letterature Straniere di Ca' Foscari*, 1.
- Cook, V.; Wei, L. (ed.) (2009). *Contemporary applied linguistics*. London: Continuum.
- Coppola, D. (2005). «Tendenze e sviluppi del Language Testing nel nuovo millennio: Dai modelli tecnologici all'istanza etica». In: Id. (a cura di), *Percorsi di formazione del docente di lingue: L'esperienza della SSIS Toscana*. Bologna: CLUEB.
- Corder, S.P. (1973). *Introducing applied linguistics*. Harmondsworth: Penguin.
- Davies, A. (1997). «Demands of being professional in language testing». *Language Testing*, 3.
- Davies, A. (2008). «Ethics, professionalism, rights and codes». In: Shoamy, E.; Hornberger, S. (ed.), *Encyclopedia of language and education*. Berlin: Springer.
- De Carlo, M. (2004). *Ricerca e formazione in didattica delle lingue straniere: Omaggio a Robert Galisson*. Cassino: Università di Cassino.

- De Knop, S.; De Rycker, T. (ed.) (2008). *Cognitive approaches to pedagogical grammar*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- 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.
- Freddi, G. (1970). *Didattica delle lingue moderne*. Bergamo: Minerva Italiana.
- Freddi, G. (1991). «La glottodidattica tra scienze del linguaggio e scienze dell'educazione». In: Porcelli, G.; Balboni, P.E. (a cura di), *Glottodidattica e università: La formazione del professore di lingue*. Padova: Liviana.
- Galisson, R. (1990). «De la linguistique appliquée à la didactologie des langues-cultures en France: Vingt ans de réflexion disciplinaire». *Études de linguistique appliquée*, 60.
- Galisson, R. (1994a). «Un espace disciplinaire pour l'enseignement/apprentissage des langues-cultures en France: État des lieux et perspectives». *Revue française de pédagogie*, 108.
- Galisson, R. (1994b). «Formation à la recherche en didactologie des langues-cultures». *Études de linguistique appliquée*, 95.
- Galisson, R. (1995). «Implications or applications versus relevancy of linguistics to second language teaching». *Revue de l'ACLA*, 2.
- Galisson, R. (1997). «Les concepts fondateurs de la didactologie sont-ils des passeurs de gué légitimes». *Études de linguistique appliquée*, 105.
- Galisson, R. (1998). «À la recherche de l'éthique dans les disciplines d'intervention». *Études de linguistique appliquée*, 109.
- Gensini, S. (2005). *Breve storia dell'educazione linguistica*. Roma: Carocci.
- Hult, M.F. (a cura di) (2010). *Directions and prospects for educational linguistics*. Dordrecht: Springer.
- Morin, E. (1973). *Le paradigme perdu*. Paris: Seuil.
- Morin, E. (2006). «Le complexe, qui est tissé ensemble». In: Benkira, R. (éd.), *La Complexité, vertiges et promesses: 18 histoires de science*. Paris: Le Pommier.
- Porcelli, G. (a cura di) (2009). *La Linguistica Applicata oggi (I parte)*. Numero monografico di R.I.L.A. - *Rassegna italiana di linguistica applicata*, 1-2.
- Puren, C. (1997). «Concepts et conceptualisation en didactique des langues: Pour une épistémologie disciplinaire». *Études de linguistique appliquée*, 105.
- Puren, C. (a cura di) (2001). «De la méthodologie à la didactologie: Hommage à Robert Galisson». *Études de linguistique appliquée*, 120.
- Richards, J.C.; Rogers, T.S. (1987). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Shoamy, E. (1997). «Testing methods, testing consequences: are they ethical?». *Language Testing*, 3.
- Sinha, S.D. (2010). *Pedagogical linguistics*. New Delhi: Atlantic.
- Spolsky, B. (ed.) (1999). *Concise encyclopedia of educational linguistics*. Oxford: Pergamon.
- Spolsky, B., Hult, FM. (ed.) (2007). *The handbook of educational linguistics*. Boston: Blackwell.
- Stridhar, S.N. (1993). «What is applied linguistics». *International Journal of Applied Linguistics*, 1.
- Titone, R. (1968). «Tesi di glottodidattica». In: *L'educazione linguistica in Italia*. Roma: Palombi.