

# La glottodidattica umanistica in Italia: una prospettiva storica

Paolo Balboni

(Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

**Abstract** ‘Humanistic Language Teaching’ is still used today in essays and books, mostly referring to a methodology which focuses on the learner and above all on his emotions as relevant factors in acquisition. As a matter of fact, HLT is something more and it concerns the very idea of learning, of interpersonal relations, of verbal and non-verbal languages, and so on. In this essay the author describes the scientific context of the '60s, the decade when an impressive number of books were published that changed the history of teaching and in particular of language teaching. Then, the main 6 elements of HLT are described, with reference to their definition in the '70s and '80s. The rationale of the essay is not just historical survey, but rather the need to focus attention on the whole paradigm of HLT, not only on the affective dimension.

**Sommario** 1 Il contesto scientifico degli anni Sessanta. – 2 La rivoluzione glottodidattica degli anni Sessanta. – 3 Il definirsi dell'educazione linguistica umanistica negli anni Settanta-Ottanta.

**Keywords** Humanistic psychology. Humanistic language teaching.

Nella memoria collettiva gli anni Sessanta del Novecento sono legati alla ribellione del 1968 e al filosofo che ne era simbolo, Herbert Marcuse, autore di *One-Dimensional Man* del 1964: in realtà Marcuse denunciava come ‘vecchie’ le analisi di Marx e Freud (e seguaci ed epitomi), ma non apriva la via al futuro – e l'autoreferenzialità del Sessantotto e la sua scarsa ricaduta nella vita reale a distanza anche di pochi decenni è forse riferibile proprio a questo ‘sguardo nello specchietto retrovisore’ di Marcuse. Negli stessi anni, tuttavia, Chomsky, Arnold, Rogers e Neisser e molti altri studiosi americani guardavano avanti e stavano costruendo gli strumenti per rinnovare lo sguardo.

## 1 Il contesto scientifico degli anni Sessanta

Nel 1961 Carl Rogers pubblica *On Becoming a Person*: la parola chiave è *person*, da cui la sua corrente di pensiero chiamata ‘psicologia personologica’ o ‘umanistica’, in cui quest'ultimo aggettivo fonde i due significati di *umano* in italiano, cui corrispondono due parole in inglese, *humane* e *human*: una psicologia che

- a. considera l'intera complessità *umana*, cioè le emozioni insieme alla cognizione, la mente insieme al corpo, il verbale insieme al non verbale, i diversi stili di cognizione, di apprendimento, di organizzazione delle esperienze, ecc.;
- b. si propone un approccio *umano*, rispettoso della persona, con una relazione soft, variabile, flessibile, prendendo le distanze dall'approccio prescrittivo di molta psicologia terapeutica del periodo e dall'approccio psicoanalitico, troppo rigido nel ricondurre i comportamenti a un numero limitato di cause e pulsioni.

Rogers attua in psicologia quello che Chomsky attua in linguistica nella sua recensione del 1957 a *Verbal Behavior* di Skinner: il rifiuto della meccanicità, della logica stimolo → risposta → conferma/correzione. In pochi anni si pubblicano quattro volumi che cambiano la storia delle scienze umane:

- 1957 *Syntactic Structures*, di Noam Chomsky, distrugge dalle fondamenta la linguistica bloomfieldiana e la psicologia neo-comportamentistica (che dominavano in glottodidattica con l'approccio strutturalistico appoggiato ai primi laboratori linguistici);
- 1960 *Emotion and Personality*, di Magda Arnold, propone una teoria cognitiva delle emozioni, ribadendo che queste non sono aliene rispetto alla cognizione, ma ne sono causa e nutrimento (sul suo effetto in glottodidattica, si veda Balboni 2015);
- 1961 *On Becoming a Person* di Carl Rogers; l'evoluzione in senso educativo del pensiero di Rogers si realizza pochi anni dopo con *Freedom to Learn* (1969);
- 1967 *Cognitive Psychology*, di Ulric Neisser, in cui la mente viene vista - se possiamo anticipare la metafora di Hofstede - come un software che funge da interfaccia tra il hardware, il cervello così come lo studiano le neuroscienze, e gli input che arrivano dalla realtà: ricordiamo che negli anni successivi Neisser scriverà *Cognition and Reality* (1976) e *The Perceived Self* (1993) che completano la descrizione di questo software.

Abbiamo scelto questi 4 volumi perché sono quelli che hanno avuto un impatto nella creazione di una glottodidattica umanistica, ma ricordiamo che in questo decennio compaiono anche opere fondanti di

- a. filosofi del linguaggio: L.J. Austin con *How to Do Things With Words* (1962) e J.R. Searle con *Speech Acts* (1969) offrono le basi teoriche al progetto glottodidattico europeo Modern Language Project impostato nel 1967;
- b. studiosi di semiotica: Pierce con *Symbols, Signals and Noise* (1961), McLuhan che nel 1964 pubblica *Understanding Media: The Extensions of Man*, Sebeok che nello stesso anno pubblica *Approaches to Semiotics*: la dimensione semiotica, soprattutto in McLuhan e

Sebeok, viene allargata a includere l'intero tema della cultura e civiltà del popolo di cui si studia la lingua, intesa come sistema di codici semiotici consolidati e cogenti da padroneggiare se si vuole comunicare; Hall, che dagli anni Cinquanta si interessava di problemi semiotici interculturali, pubblica nel 1966 *The Hidden Dimension*, che per la prima volta studia la cinesica come codice, come linguaggio; anche se non è un libro di semiotica, ricordiamo *The Tongue of Men and Speech* di Firth (1964), fondamentale nel riproporre il tema della dimensione culturale nell'educazione linguistica, discorso aperto nel 1957 da *Linguistics across Cultures* di Robert Lado (1957);

- c. antropolinguisti e sociolinguisti: tra tutti ricordiamo Hymes, che pubblica nel 1964 *Language in Culture and Society* e pochi anni dopo (1972) codifica la nozione di competenza comunicativa, cardine della rivoluzione copernicana in glottodidattica;
- d. neuro- e psicolinguisti: Bellugi e Brown curano *The Acquisition of Language* (1964) aprendo una prospettiva scientifica e sperimentale in quella che era considerata una facoltà misteriosa; Carroll, con *Language and Thought* (1964) e Chomsky, con *Language and Mind* (1968) entrano nella relazione tra lingua e pensiero in maniera diversa da quella di Sapir e Whorf di pochi decenni prima; infine Lenneberg, nel 1967, esplora le *Biological Foundations of Language*, aprendo la strada a una glottodidattica rispettosa della dimensione *human* della persona;
- e. studiosi di scienze dell'educazione: *in primis* Bruner, il cui *Toward a Theory of Instruction* (1966), introduce un elemento cardine della glottodidattica umanistica, quello di 'apprendimento significativo' in cui postula che accanto all'idea di una conoscenza *oggettiva*, che ha guidato l'insegnamento per secoli, vada considerata anche una conoscenza *soggettiva*, che è significativa per quella specifica persona, con la sua storia e i suoi progetti di vita, conoscenza che va *costruita* insieme ad altri in un progetto che è insieme comune e personale: è l'inizio del costruttivismo e dell'apprendimento inteso come atto volontario della persona (la *Freedom to Learn* di Rogers); l'anno precedente Ausubel aveva riportato la dimensione cognitivista (il volume di Neisser era di un solo anno precedente a questo) con *Educational Psychology: A Cognitive View* (1968). Il decennio si chiude con un libro fondamentale per gli anni successivi, *Motivation and Personality* di Maslow (1970).

In dieci anni si realizza uno dei *paradigm shifts* più radicali della storia della scienza: così come il paradigma cristiano-medievale crolla quando Poggio Bracciolini scopre il dimenticato *De rerum natura* nel 1417 dando

il via all'Umanesimo,<sup>1</sup> con queste opere di Magda Arnold,<sup>2</sup> di Rogers e di Neisser crolla l'impianto psicologico che da William James attraverso Freud e Jung era giunto fino all'estremismo di Skinner.

## 2 La rivoluzione glottodidattica degli anni Sessanta

Negli stessi anni e per vie diverse matura una rivoluzione anche negli studi sull'educazione linguistica.

Il panorama linguistico internazionale è dominato, oltre che da Chomsky, da Austin e Searle, come abbiamo visto. Questi due autori offrono le basi teoriche al Modern Language Project del Consiglio d'Europa che, guidato dal loro allievo J.L.M. Trim, inizia nel 1967 il percorso che porterà dapprima ai 23 *Livelli Soglia* e poi al *Quadro di riferimento* degli anni Novanta. In questi anni ha una grande funzione nell'orientare l'attenzione di studiosi e insegnanti verso la 'nuova' linguistica un libro di grande forza divulgativa *Linguistics: A Revolution in Teaching* di N. Postman e C. Weingartner (1966).

Nasce in questi anni il concetto di insegnamento linguistico come *scienza* e anziché come *arte* e/o come *tecnica* metodologico-didattica:

- a. l'aggettivo *scientific* compare sia in un libro di Robert Lado, *Language Teaching: A Scientific Approach* (1964), sia nella significativa riedizione di un libro di Harold Palmer del 1917, *The Scientific Study and Teaching of Languages*. Uno sforzo particolare viene compiuto, e fiorirà appieno nel decennio successivo, per individuare una base scientifica, di natura linguistico-pragmatica, per la valutazione dell'apprendimento linguistico: ricordiamo qui solo tre testi basilari, uno di Lado edito nel 1961, *Language Testing. The Construction and Use of Foreign Language Test*, uno di D. Duhon, *Evaluative Criteria for Modern Foreign Language Teaching* (1964) e uno che riporta gli atti di un convegno che segna un'epoca, curato da Alan Davies, *Language Testing Symposium* (1968);
- b. nel 1963 un breve saggio di E. Anthony affronta il tema epistemologico dell'organizzazione della conoscenza in glottodidattica, articolandola in tre livelli, «Approach, Method and Technique», e sarà proprio quest'ultimo livello a dominare in America per decenni.

1 Purtroppo non è inusuale che studiosi o persone che operano nella didattica delle lingue associno l'Umanesimo, *Humanism* in inglese, con l'approccio umanistico all'apprendimento e all'insegnamento, sempre *humanism* in inglese: Rahman (2008) elenca i punti dell'*Umanesimo* che ritiene rilevanti per una glottodidattica *umanistica*!

2 Usiamo sempre il nome di battesimo di questa psicologa per non confonderla con Jane Arnold, autrice di volumi sulle emozioni e l'apprendimento linguistico 40 anni dopo l'omonima e non parente Magda.

In Italia questi venti di innovazione trovano spazio sia nelle opere di R. Titone, ad esempio *Studies in the Psychology of Second Language Learning* (1964), *Le lingue estere: metodologia didattica* (1966) e *Psicolinguistica applicata: introduzione psicologica alla didattica delle lingue* (1971), sia in quelle di G. Freddi, *Metodologia e didattica delle lingue straniere* (1970). Intorno a loro si raccoglie un gruppo di studiosi che faranno la storia della prima glottodidattica italiana, focalizzata tuttavia solo sulle lingue straniere: Bona Cambiagli, Gianfranco Porcelli, Giuseppe Mazzotta, Nereo Perini ed alcuni altri studiosi (per un quadro generale della rivoluzione copernicana della glottodidattica in Italia si veda Balboni 2009; per un'analisi specifica del ruolo di Freddi e Titone – nonché di Wanda D'Addio, che tuttavia non aveva interessi di carattere psico-umanistico – si veda Balboni 2015).

### 3 Il definirsi dell'educazione linguistica umanistica negli anni Settanta-Ottanta

La scheda internet del British Council sull'insegnamento umanistico delle lingue si apre con questa saggia considerazione: «*Humanism is one of those constructs that people argue about passionately. Instead of attempting to define it, perhaps it makes more sense to focus on some commonly agreed characteristics of humanism*». Seguiamo il consiglio, dicendo che l'approccio umanistico all'insegnamento delle lingue focalizzò anzitutto la figura dello studente, dopo secoli in cui era stata la lingua, con le sue 'regole' e il suo lessico, al centro dell'attenzione; esploreremo le «commonly agreed characteristics of humanism» attraverso una serie di dichiarazioni<sup>3</sup>

3 Una lista 'storica' delle componenti della glottodidattica umanistica è già Stevick (1990, 24), che in italiano viene riproposta da Porcelli (2004, 9-10) in questi termini:

1. *I sentimenti*, che comprendono le emozioni personali e le valutazioni estetiche. Questo aspetto dell'umanesimo tende a respingere tutto ciò che mette a disagio le persone e ciò che distrugge o impedisce il godimento estetico.
2. *I rapporti sociali*. Questo versante dell'umanesimo incoraggia l'amicizia e la collaborazione, e si oppone a tutto ciò che tende a limitarle.
3. *La responsabilità*. Questo aspetto accoglie l'esigenza di un giudizio, una critica e una correzione da parte degli altri, e disapprova chiunque e qualunque cosa che ne neghino l'importanza.
4. *L'intelletto*, che comprende la conoscenza, la ragione e la comprensione. Questo aspetto si oppone a tutto ciò che interferisce con il libero esercizio della mente e diffida di tutto ciò che non può essere verificato intellettualmente.
5. *L'autorealizzazione*, ossia la ricerca di una piena attuazione delle proprie qualità migliori e più profonde. Questo aspetto presuppone che poiché il conformismo conduce alla schiavitù, il perseguimento della propria irripetibilità porta alla liberazione.

Abbiamo scelto una differente categorizzazione (che include questi elementi) per consentirci un commento più ampio nell'integrarvi le esperienze italiane, che formano oggetto di questo saggio.

(nell'accezione cognitivista: frasi elementari rette da verbi come 'essere', 'essere composto da', e simili).

Prima dichiarazione:

*lo studente è una 'persona', cioè un organismo geneticamente predisposto (questo è un punto cardine di Rogers) a valutare emozionalmente e classificare cognitivamente (coniughiamo Arnold e Neisser) gli input; in particolare le 'persone' hanno un meccanismo innato di acquisizione linguistica (Chomsky).*

Questa frase spiega perché tra i tanti libri di fondamentale importanza che abbiamo richiamato nel primo paragrafo abbiamo enucleato i quattro volumi di Rogers, Arnold, Neisser e Chomsky.

Gli elementi chiave di questa dichiarazione sono:

- a. l'idea che esista un percorso *naturale*<sup>4</sup> di acquisizione, percorso che va seguito altrimenti si lavora 'contro natura';
- b. la consapevolezza che se è vero che la persona è una 'macchina per apprendere', non va dimenticato che esiste un *ordine evolutivo personale* che governa la disponibilità ad acquisire, cioè quegli stadi evolutivi che vengono teorizzati negli stessi anni da Piaget;
- c. l'intuizione iniziale e poi le prime dimostrazioni del fatto che così come la persona ha un ordine evolutivo personale anche la lingua, cioè l'oggetto da acquisire, viene acquisita secondo un *ordine naturale*, come lo chiama Krashen: è un'idea che nei decenni successivi si svilupperanno con la linguistica acquisizionale che studia scientificamente tale ordine, e poi con la teoria della processabilità di Pienemann che studia quando un nuovo input può essere inserito nell'interlingua, cioè quel sistema provvisorio che chi apprende una lingua costruisce progressivamente nella mente (il termine «interlingua» è coniato da Selinker nel 1972);
- d. l'acquisizione è un processo olistico che coinvolge emozione e cognizione (o 'sentimento' ed 'intelletto', per dirla con Stevick) – ma su questo aspetto torneremo sotto.

Seconda dichiarazione:

*L'acquisizione ha una dimensione neurologica e una psicologica.*

*La macchina neurologica che abbiamo a disposizione è costituita dal cervello, che ha due emisferi le cui funzioni sono differenziate nel sen-*

<sup>4</sup> Lo studioso che si ricorda immediatamente su questo tema è Stephen Krashen (1981), ma non possiamo dimenticare che Renzo Titone aveva fatto già nel 1960 una ricostruzione storica del metodo 'naturale' risalendo al Settecento e ne aveva discusso la validità nello stesso anno in due brevi articoli in *Orientamenti pedagogici*.

*so già proposto dalla gestalt, cioè una funzione di percezione olistica, globale, simultanea, analogica ed una di percezione analitica, sequenziale, logica; l'interazione tra queste due prospettive nell'elaborazione dell'input segue un percorso che va dal globale all'analitico.*

*Ci sono neurotrasmettitori ed ormoni che permettono la creazione di nuove sinapsi, cioè l'acquisizione stabile, e ci sono ormoni e steroidi che in situazioni di stress, ansia, pericolo per il perceived self, per usare le parole di Neisser, impediscono l'acquisizione, collocando le informazioni dell'input nella memoria a breve o medio termine.*

È una dichiarazione che coniuga i due significati di 'umano', cioè *humane* e *human*.

Da un lato, nell'accezione *humane* è facile vedere qui il *filtro affettivo* reso popolare da Krashen ma già evidenziato da tutta la psicologia umanistica degli anni Sessanta; dall'altro, nell'accezione *human* c'è un'accentuazione della differenza tra i due emisferi cerebrali, distinzione che nei decenni successivi si è venuta molto attutendo, anche ad opera della scoperta della funzione dei neuroni specchio, ancora ignota in quegli anni.

Questa seconda dichiarazione sovverte la tradizionale organizzazione e presentazione dei materiali nei manuali di lingua:

- a. nella tradizione formalista, grammaticale, ed in quella strutturalista la scansione è data dalla struttura della lingua («L'articolo determinativo», «Il presente dei verbi *essere* e *avere*») e la modalità di trattamento è la sequenza teoria → pratica, cioè prima le regole e poi gli esercizi;
- b. la glottodidattica umanistica porta alla struttura opposta, ancor oggi utilizzata per la presentazione dell'input nei manuali e nei corsi di lingue: in quegli anni la struttura è sintetizzata nel tritico delle tre 'P', *Presentation, Practice, Production*, anche se in Italia Titone e Freddi preferiscono i termini della psicologia della Gestalt, *Globalità, Analisi, Sintesi*. (Oggi, a distanza di mezzo secolo, il movimento per la *flipped classroom* propone ciò che nell'insegnamento delle lingue straniere è in vigore da decenni...).

Terza dichiarazione:

*Ogni studente è unico, ha stili matetici e cognitivi personali, ha una dominanza emisferica quindi una dominanza emozionale o razionale, globale o analitica, bottom up o top down. Ogni persona ha diritto ad un trattamento humane, che rispetti questa sua unicità e non lo impacchetti un una classe vista come insieme di numeri anziché di persone.*

*Quale che sia la configurazione dello stile acquisitivo e relazionale, comunque, l'apprendimento avviene attraverso attività di problem solving, perché è così che l'input viene valutato e classificato dalla mente e 'accomodato' (come dice Piaget) nella memoria.*

L'impatto generale, ma anche quello metodologico, di questa dichiarazione è immenso.

Negli anni Settanta viene pubblicato *Learning Styles Inventory* di Kolb (1976) e pochi anni dopo *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences* di Gardner (1983, rivisto in chiave operativa nel 1993; una applicazione glottodidattica è in Torresan 2008), ma in Italia questo tema non viene ripreso fino agli anni Novanta (Mariani 1994, Titone 1999), e fino a pochi anni fa nelle classi di italiano, lingue moderne e lingue classiche le differenze individuali non sono state tenute in considerazione. Da una decina d'anni l'idea pienamente umanistica di 'classe ad abilità differenziate' è presente nella letteratura glottodidattica (ad esempio Caon 2006b, 2008; Torresan 2007; Jafrancesco 2008) più che nella realtà, e perfino laddove la differenza e l'individualità dei problemi è patente, cioè nel caso di studenti di madrelingua diversa dall'italiano, l'attenzione *human* e *humane* è ancora oggi più millantata che reale.

Un altro settore dove tener conto della pluralità ai atteggiamenti e di stili degli allievi è quello dei manuali di lingue straniere (e non solo di questo), ma solo da pochi anni alcuni editori affiancano attività mirate ai diversi stili di cognizione e di apprendimento, ai diversi tipi di intelligenza e di memorizzazione, ai bisogni linguistici specifici, come ad esempio la dislessia (in questi ambiti, una sintesi è in Daloso 2012, 2015, 2016).

Quarta dichiarazione:

*L'apprendimento costa fatica, visto che prevede come esito la modifica dell'architettura neuronale e cognitiva, cioè del cervello e della mente. Un lavoro di tale portata è possibile solo se lo studente è motivato e se il lavoro, cioè l'apprendimento, è significativo per la vita di quella persona.*

La rivoluzione è davvero copernicana, in questa dichiarazione, che prende le mosse dal volume di Abraham Maslow (1970) che abbiamo citato sopra: la motivazione non è più (solo) quella utilitaristica o culturale dei secoli precedenti, ma diventa un progetto di vita, un progetto «egodinamico» come lo definisce Renzo Titone nel 1973; e per essere motivante l'apprendimento deve esser «significativo», come dice Carl Rogers (1969).

Il modello egodinamico ricorda che i motivi per cui una persona compie un'azione (ad esempio quella di acquisire una lingua straniera o classica e di perfezionare le lingue già note, come quella materna o lingue seconde di livello avanzato) dipendono dal progetto di vita e dal *perceived self* (come si vede, Neisser ritorna in tante dichiarazioni) della persona, dal suo *ego*; sulla base di tale immagine di sé e di tale progetto di vita una persona elabora strategie (ad esempio: «mi iscriverò a un corso di tedesco perché voglio sposare Ingrid», «dedicherò più ore di studio al latino e al greco perché voglio diventare professore di liceo») e queste vengono sottoposte a verifica nel momento del contatto con la realtà (il corso di tedesco, lo

studio intensivo delle lingue classiche): se il livello 'tattico' conferma il livello 'strategico' c'è un feedback all'*ego* e si instaura un circolo virtuoso che, come in una dinamo, produce l'energia motivazionale per continuare a studiare ed acquisire.

Rogers usa più o meno gli stessi argomenti, sebbene non calati in ambito glottodidattico: ogni persona attribuisce a ciò che gli viene proposto (o che decide autonomamente) di apprendere un significato specifico, personale: il 'padrone' dell'apprendimento è quindi l'apprendente. Ma rispetto a Titone fa un'importante aggiunta: per essere interiorizzato, non deve essere *significativo* solo il contenuto, ma deve essere *significativa* anche la relazione con l'insegnante: deve diventare una relazione tra persone, non solo tra uno studente che vuole imparare ed un tecnico glottodidattico che lo guida.

La didattica delle lingue si completa quindi della dimensione personale: sia chi progetta materiali didattici sia chi insegna deve motivare, favorire, sostenere, rafforzare nella persona che apprende la decisione di imparare a comunicare meglio nella propria lingua, di comunicare efficacemente in lingue straniere, di entrare in comunicazione con i testi che ci sono giunti dalla profondità dei secoli.

Quinta dichiarazione:

*errare humanum est*

L'apprendimento è sempre un percorso di tentativi ed errori e nuovi tentativi; gli errori sono una spia fondamentale di tre realtà *humanae*:

- le strategie acquisitive della singola persona, il modo in cui elabora l'input, fa ipotesi, le verifica, le fissa e le riutilizza (i cinque passi secondo cui funzionerebbe il *language acquisition device*): ci sono strategie produttive e altre neutre o addirittura fuorvianti, ci sono strategie induttive e deduttive, autonome o dipendenti, e così via, e gli errori mostrano quali sono privilegiate dallo studente e, soprattutto, se le privilegia sempre, in modo quasi meccanico, o è diventato consapevole che a seconda dei casi conviene verificare l'efficacia di più strategie;
- il livello e i fattori di interferenza tra le lingue già acquisite, in tutto o in parte, e quelle in fase di acquisizione: errori in italiano L1 attribuibili al dialetto o alla varietà regionale, errori nelle lingue seconde, straniere e classiche attribuibili alla L1 e ad altre lingue conosciute; sono gli anni dei grandi progetti prima 'contrastivi' e poi 'comparativi', che consentono di distinguere tra *errori* di competenza, quindi stabili, da *sbagli* di esecuzione dovuti all'interferenza;
- la conformazione dell'interlingua di ogni singola persona, cioè del sistema provvisorio, *in progress* della sua competenza; interlingua che si crea attraverso l'input e la sua elaborazione ma che segue un ordine acquisizionale insito nel sistema linguistico e variabile da lin-

gua a lingua: iniziano gli studi sistematici di linguistica acquisizionale, che spiegano molti errori.

La ricerca degli anni Settanta-Ottanta ha lavorato molto sull'analisi degli errori<sup>5</sup> ma nella prassi didattica diffusa 'gli errori sono errori e basta', 'pochi errori voto alto, tanti errori voto basso, troppi errori bocciato' - con tutto quello che questa prassi comporta in termini di motivazione, di conferma egodinamica, di *perceived self*.

Sesta dichiarazione:

*per secoli l'insegnamento si è rivolta alla ragione, a quella che Cartesio chiama res cogitans, me in realtà l'apprendimento dipende anche dalla res extensa, il corpo, e - sempre con le parole di Cartesio - dalle Passions de l'âme: è tutta la persona a decidere di apprendere e a compiere il processo, persona che ha razionalità ed emozione, linguaggi semiotici e linguaggi corporei, relazioni intellettuali e relazioni fisiche e relazioni culturali dovute alla propria storia, come nel caso degli immigrati.*

Nella glottodidattica precoce quest'idea si impose subito e con estrema facilità, e la ricerca iniziò fin dagli anni Settanta a interessarsi alle emozioni, che giocano un ruolo fondamentale sia nel *counselling learning* teorizzato dal gesuita Curran (1972), in cui l'insegnante è quasi uno psicoterapeuta, sia nella suggestopedia, con la sua metodologia di training autogeno (il primo volume di Lozanov nel mondo occidentale è del 1978).

La dimensione emozionale costituisce la base del primo manuale operativo di glottodidattica umanistica, *Caring and Sharing in the Foreign Language Class: A Sourcebook on Humanistic Techniques* di Moskowitz (1978), cui fa seguito il manuale operativo di Stevick (1980); con la denominazione di «filtro affettivo» Krashen fa della dimensione emozionale uno dei cinque capisaldi della sua teoria sull'acquisizione della seconda lingua in un best seller di glottodidattica umanistica del 1981. Ma una riflessione più sistematica ed approfondita sul tema si ha solo negli anni Ottanta e Novanta (Goleman 1995; Damasio 1995; Schumann 1994, 1997).

Un movimento che ha dato molto spazio all'emozione musicale in glottodidattica è la suggestopedia, citata sopra, mentre un ruolo forte alla *res extensa* è data da Asher (1977) con la sua idea di *total physical response*.

Si potrebbero trovare altre 'dichiarazioni' da aggiungere a questo nucleo di sei item, ma crediamo che potrebbero tutte rifluire in una delle categorie che abbiamo dato sopra e che possono essere complessivamente

5 Tra i volumi ricordiamo Calleri, Marellò 1973; Corder 1981; Arcaini et al. 1989; Suenobu 1989. Ricordiamo anche i molti saggi di questi anni ad opera di Elisabetta Zuanelli su linguistica contrastiva e analisi degli errori e di Gianfranco Porcelli sul testing compatibile con l'impianto umanistico.

tradotte in uno slogan usando il titolo di un convegno del British Council tenuto a Bologna nel 1983, *Focus on the Learner* (Holden 1983); un volume di ampia e sapiente sintesi che simbolicamente chiude gli anni fondanti e quelli di forte espansione e ricerca della glottodidattica umanistica può essere *Humanism in Language Teaching* di Stevick, del 1990.

In Italia la glottodidattica umanistica è stata la base delle prospettive di Renzo Titone e Giovanni Freddi, nonché dei loro allievi diretti (Pinto, Taeschner, l'italo-canadese Danesi, Cambiaghi, Porcelli, Mazzotta, Balboni, Coonan, Dolci e molti altri): un panorama di questa evoluzione della storia di cui qui abbiamo tracciato le radici è in un volume di Balboni, Porcelli (in stampa),<sup>6</sup> dove si delineano soprattutto le due grandi figure di Titone e Freddi con le loro imponenti bibliografie indubbiamente di carattere preminentemente umanistico.

### Riferimenti bibliografici

*La didattica umanistica oggi* (2000). Verona: Gutenberg.

Anthony, E. (1963). «Approach, Method and Technique». *English Language Teaching*, 17; spesso citato come 1972, anno in cui fu ripreso e diffuso in ambito di ricerca in Allen, H.; Cambell, R. (a cura di). *Teaching English as a Second Language*. New York: McGraw-Hill.

Arcaini, E. et al. (a cura di) (1989). *Analisi comparativa: francese/italiano. Ricerca linguistica, insegnamento delle lingue*. Padova: Liviana.

Arnold, J. (1999). *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Arnold, M.B. (1960). *Emotion and Personality*. New York: Columbia University Press.

Asher, J. (1977). *Learning Another Language Through Actions*. Los Gatos (CA): Sky Oaks.

Austin, J.L. (1962). *How to Do Things with Words*. Oxford: Clarendon.

6 Oltre che nelle opere citate sopra, un approfondimento si può avere nei volumi di Early 1982; Arnold 1999; *La didattica umanistica oggi* 2000; Richieri, Zanchin, Vacchelli 2016. In Italia troviamo anno dopo anno lavori di presentazione dell'approccio umanistico o comunque di impianto dichiaratamente umanistico; molti di essi compaiono in raccolte in onore di studiosi che stanno concludendo la loro carriera e dimostrano che nella percezione generale la glottodidattica umanistica fa parte della storia originaria della glottodidattica italiana: Danesi, Pinto 1983 è in onore di Renzo Titone; Porcelli 1994a, in onore di Nereo Perini, 1994b e 1995; Balboni 1995, 2003, 2005, 2010 in onore di Freddi, 2011a in onore di Porcelli, 2011b in onore di Ambroso, 2013, 2015; Cantoni 2000; Cherubini 2002; Cardona 2002, 2008; Caon 2005a, 2005b, 2006a, 2006b; Serragiotto 2006; Begotti 2007; Torresan 2007, 2008; Danesi 2008 è in onore di Katerin Katerinov; Dolci 2010 è in onore di Freddi; Egidio Freddi 2012; Landolfi 2014; Daloiso 2012, 2015, 2016.

- Ausubel, D.P. (1968). *Educational Psychology: A Cognitive View*. London: Holt, Rinehart & Winston.
- Balboni, P.E. (1995). «Una via umanistica e affettiva all'autoapprendimento». Semplici, S. (a cura di), *Proposte per l'autoapprendimento*. Siena: Università per Stranieri.
- Balboni, P.E. (2003). «Per una didattica umanistico-affettiva dell'italiano». Dolci, R.; Celentin, P. (a cura di), *La formazione di base del docente di italiano a stranieri*. Roma: Bonacci.
- Balboni, P.E. (2005). «I modelli operativi di una didattica umanistico-affettiva». Pavan, E. (a cura di), *Il 'lettore' di italiano all'estero*. Roma: Bonacci.
- Balboni, P.E. (2009). *Storia dell'educazione linguistica in Italia. Dalla Legge Casati alla Riforma Gelmini*. Torino: UTET Università.
- Balboni, P.E. (2010). «È corretto parlare di una 'scuola veneziana' di glottodidattica?». Balboni, P.E.; Cinque, G. (a cura di), *Seminario di Linguistica e Didattica delle Lingue. Scritti in onore degli ottant'anni di Giovanni Freddi*. Venezia: Cafoscarina.
- Balboni, P.E. (2011a). «Il problema etico nella scelta terminologica in glottodidattica: i casi dell'errore di Cartesio e di un 'affettivo' fuorviante». Di Sabato, B.; Mazzotta, P. (a cura di), *Linguistica e didattica delle lingue e dell'inglese contemporaneo. Saggi in onore di Gianfranco Porcelli*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Balboni, P.E. (2011b). «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.
- Balboni, P.E. (2013) «Il ruolo delle emozioni di studente e insegnante nel processo di apprendimento e insegnamento linguistico» [online]. *EL.LE*, 2(1), 7-30. URL <https://goo.gl/zdgXWu> (2017-07-04).
- Balboni, P.E. (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.
- Begotti, P. (2007). «La glottodidattica umanistico-affettiva nell'insegnamento dell'italiano LS ed L2 ad adulti stranieri». *Studi di Glottodidattica*, 2
- Bellugi, U.; Brown, R. (eds.) (1964). *The Acquisition of Language*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Bruner, J. (1966). *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge (MA): Harvard University Press.
- Calleri, D.; Marellò, C. (a cura di) (1973). *Linguistica contrastiva*. Roma: Bulzoni.
- Cantoni, L. (2000). «Aspetti della glottodidattica umanistica: appunti per una sintesi». *Rassegna italiana di linguistica applicata*, 2.
- Caon, F. (2005a). «Per una didattica umanistico-affettiva della letteratura». Pavan, E. (a cura di), *Il 'lettore' di italiano all'estero*. Roma: Bonacci.

- Caon, F. (2005b). *Un approccio umanistico affettivo all'insegnamento dell'italiano a non nativi*. Venezia: Cafoscarina.
- Caon, F. (2006a). *Pleasure in Language Learning*. Perugia: Guerra.
- Caon, F. (a cura di) (2006b). *Insegnare italiano nelle classi ad abilità differenziate*. Perugia: Guerra.
- Caon, F. (2008). *Educazione linguistica e differenziazione: gestire eccellenza e difficoltà*. Torino: UTET Università.
- Cardona, M. (2002). «L'errore linguistico in una prospettiva umanistico-affettiva. Valutare l'errore nell'insegnamento dell'italiano come lingua straniera». Guaragniella, P. (a cura di). *Cultura italiana, educazione linguistica, università europee*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Cardona, M. (2008). «Lo sviluppo della competenza lessicale in ambiente clil. Riflessioni linguistiche e umanistico-affettive». Coonan, C.M., (a cura di). *Clil e l'apprendimento delle lingue. Le sfide del nuovo ambiente di apprendimento*. Venezia: Cafoscarina.
- Carroll, J.B. (1964). *Language and Thought*. Englewood Cliffs (NJ): Prentice-Hall.
- Cervini, C. (2015). *Apprendere le lingue a distanze variabili: un approccio umanistico*. Macerata: EUM.
- Cherubini, (2002). «Glottodidattica umanistica: dal controllo alla consapevolezza». Jafrancesco, E. (a cura di), *La gestione della classe plurilingue nella scuola dell'obbligo*. Firenze: Assessorato alla Pubblica Istruzione.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton.
- Chomsky, N. (1968). *Language and Mind*. New York: Harcourt Brace & World.
- Corder, S.P. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- Curran, C.A. (1972). *Counselling Learning: A Whole Person Model for Education*. New York: Grune and Stratton.
- Daloiso, M. (a cura di) (2012). *Globes. Glottodidattica per i bisogni educativi speciali* [online], num. monografico, *EL.LE*, 1(3). URL <http://edizioni-cafoscarini.unive.it/it/edizioni/riviste/elle/2012/3/> (2017-07-04).
- Daloiso, M. (2015). *L'educazione linguistica dell'allievo con bisogni specifici. Italiano, lingue straniere, lingue classiche*. Torino: UTET Università.
- Daloiso, M. (a cura di) (2016). *I Bisogni Linguistici Specifici. Inquadramento teorico, intervento clinico e didattico delle lingue*. Trento: Erickson.
- Damasio, A. (1995). *Descartes' Error: Emotion, Reason and the Human Brain*. London: Picador.
- Danesi, M. (2008). «Bimodalità e insegnamento delle lingue oggi». Mollica, A.; Dolci, R.; Pichiassi, M. (a cura di), *Linguistica e Glottodidattica, Studi in onore di Katerin Katerinov*. Perugia: Guerra.

- Danesi, M., Pinto, M.A. (a cura di) (1993). *L'approccio umanistico nelle scienze del linguaggio*, *Studi in onore di Renzo Titone*. Milano: Isfe Oxford Group.
- Davies, A. (1968). *Language Testing Symposium*. Oxford: Oxford University Press.
- Dolci, R. (2010). «Prima l'uomo». Balboni, P.E.; Cinque, G. (a cura di), *Seminario di Linguistica e Didattica delle Lingue. Scritti in onore degli ottant'anni di Giovanni Freddi*. Venezia: Cafoscarina.
- Duhon, D. (1964). *Evaluative Criteria for Modern Foreign Language Teaching*. Denver: Colorado State Department of Education.
- Early, P. (a cura di) (1982). *Humanistic Approaches: An Empirical View*. London: The British Council.
- Firth, J.R. (1964). *The Tongue of Men and Speech*. Oxford: Oxford University Press.
- Freddi, G. (a cura di) (1970). *Metodologia e didattica delle lingue straniere*. Bergamo: Minerva Italica.
- Freddi, G. (1979). *Didattica delle lingue moderne*. Bergamo: Minerva Italica.
- Freddi, E. (2012). «Disturbi emotivi e socio-relazionali: una prospettiva glottodidattica umanistica» [online] *Daloiso* 2012, 619-32. URL [https://goo.gl/AkYxTf\(2017-07-04\)](https://goo.gl/AkYxTf(2017-07-04)).
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*. New York: Haper & Collins.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam.
- Hall, E.T. (1966). *The Hidden Dimension*. New York: Doubleday.
- Holden, S. (ed.) (1983). *Focus on the Learner*. London: Modern English Publications.
- Hymes, D. (1964). *Language in Culture and Society*. New York: Harper & Row.
- Hymes, D., (1972). «On Communicative Competence». Pride, J.B.; Holmes, J. (eds.), *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin.
- Jafrancesco, E. (2008). *Processi di apprendimento linguistico e gestione della Classe ad Abilità Differenziate*. Firenze: Le Monnier.
- Kolb, D. (1976). *Learning Styles Inventory*. Boston: McBer.
- Krashen, S.D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Lado, R. (1957). *Linguistics across Cultures*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Lado, R. (1961). *Language Testing. The Construction and Use of Foreign Language Test*. London: Longman.
- Lado, R. (1964). *Language Teaching: A Scientific Approach*. New York: McGraw-Hill.

- Landolfi, L. (ed.) (2014). *Crossroads: Languages in (E)motion*. Napoli: City University Press.
- Lenneberg, E.H. (1967). *Biological Foundations of Language*. New York: Wiley.
- Lozanov, G. (1978). *Suggestology and Outlines of Suggestopedy*. New York: Gordon & Breach.
- Marcuse, H. (1964). *One-Dimensional Man*. Boston: Beacon.
- Mariani, L. (a cura di) (1994). *L'autonomia nell'apprendimento linguistico*. La Nuova Italia: Firenze.
- Maslow, A.H. (1970). *Motivation and Personality*. New York: Harper & Row.
- McLuhan, M. (1964). *Understanding Media: The Extensions of Man*. New York: McGraw-Hill.
- Moskowitz, G. (1978). *Caring and Sharing in the Foreign Language Class: A Sourcebook on Humanistic Techniques*. Rowley: Newbury House.
- Neisser, U. (1967). *Cognitive Psychology*. New York: Meredith.
- Neisser, U. (1976). *Cognition and Reality: Principles and Implications of Cognitive Psychology*. New York: Freeman.
- Neisser, U. (1993). *The Perceived Self: Ecological and Interpersonal Sources of Self-knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pierce, J.R. (1961). *Symbols, Signals and Noise*. New York: Harper.
- Porcelli, G. (1994a). «Approcci umanistico-affettivi alla didattica delle lingue moderne». Schiavi Fachin S. (a cura di), *Lingue, testi e contesti. Studi in onore di Nereo Perini*. Udine: Kappa Vu.
- Porcelli, G. (1994b). «E.W. Stevick e la glottodidattica umanistica». *L'analisi linguistica e letteraria*, 2-3.
- Porcelli, G. (1995). «Le tecnologie glottodidattiche in un approccio umanistico-affettivo». *Scuola e Lingue Moderne*, 9.
- Porcelli, G. (2004). *Comunicare in lingua straniera*. Torino: UTET Libreria.
- Postman, N.; Weingartner, C. (1966). *Linguistics: A Revolution in Teaching*. New York: Dell.
- Rahman, M. (2008). «'Humanistic Approaches' to Language Teaching: from Theory to Practice». *Stamford Journal of English*, 4, 77-110.
- Richieri, C.; Zanchin, M.R.; Vacchelli, M. (a cura di) (2016). *Il valore delle emozioni nella relazione educativa*. Roma: Aracne.
- Rogers, C. (1961). *On Becoming a Person*. Boston: Houghton-Mifflin.
- Rogers, C. (1969). *Freedom to Learn*. Columbus: Merrill.
- Schumann, J.H. (1994). «Where is Cognition? Emotion and Cognition in Second Language Acquisition». *Studies in Second Language Acquisition*, 16, 231-42.
- Schumann, J.H. (1997). *The Neurobiology of Affect in Language*. Oxford: Blackwell.
- Searle, J.R. (1969). *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sebeok, T.A. (ed.) (1964). *Approaches to Semiotics*. The Hague: Mouton.

- Selinker, L. (1972). «Interlanguage». *International Review of Applied Linguistics*, 10.
- Serragiotto, G. (a cura di) (2006). *Il piacere di imparare il piacere di insegnare*. Vicenza: La Serenissima.
- Stevick, E. (1980). *Teaching Languages: A Way and Ways*. Rowley: Newbury House.
- Stevick, E. (1990). *Humanism in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Suenobu, M. (1989). *From Error to Intelligibility*. Kobe: University of Commerce.
- Titone, R. (1964). *Studies in the Psychology of Second Language Learning*. Roma: PAS.
- Titone, R. (1966). *Le lingue estere. Metodologia e didattica*. Zurigo: PAS.
- Titone, R. (1971). *Psicolinguistica applicata: introduzione psicologica alla didattica delle lingue*. Roma: Armando.
- Titone, R. (1973). «The Psycholinguistic Definition of the 'Glossodynamic Model' of Language Behavior and Language Learning». *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 3.
- Titone, R. (1999). «Differenze individuali e stili di apprendimento nella classe di lingue». Minardi G. (a cura di), *Insegnare lingue straniere nella secondaria*. Modena: C.P.E.
- Torresan, P. (2007). «Verso la definizione di una psicopedagogia delle lingue differenziata» [online]. *Studi di Glottodidattica*, 1(2), 129-54. URL <http://ojs.cimedoc.uniba.it/index.php/glottodidattica/article/view/249/120> (2017-07-04).
- Torresan, P. (2008). *Intelligenze e didattica delle lingue*. Bologna: EMI.
- Vasuhi, R. (2011). «Humanism: A Human Perspective in English Language Teaching» [online]. URL [http://tjells.com/article/76\\_HUMANISM.pdf](http://tjells.com/article/76_HUMANISM.pdf) (2017-07-04).