

SAIL 22

e-ISSN 2610-9557
ISSN 2610-9549

Thesaurus di Linguistica Educativa: guida, testi, video

Paolo E. Balboni



Edizioni
Ca' Foscari



Thesaurus di Linguistica Educativa: guida, testi, video

SAIL

Studi sull'apprendimento
e l'insegnamento linguistico

Serie diretta da | A series edited by
Paolo E. Balboni

22



Edizioni
Ca' Foscari

SAIL

Studi sull'apprendimento e l'insegnamento linguistico

Comitato scientifico Simona Bartoli Kucher (Universität Graz, Österreich) Antonella Benucci (Università per Stranieri di Siena, Italia) Marilisa Birello (Universitat Autònoma de Barcelona, España) Fabio Caon (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Enrico Ceccoli (University of Bath, UK) Carmel M. Coonan (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Diego Cortes (California State University, Long Beach, USA) Bruna Di Sabato (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa, Napoli, Italia) Radica Nikodinovska (Methodius University, Skopje, Makedonija) Matteo Santipolo (Università degli Studi di Padova, Italia) Graziano Serragiotto (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Maria Yashina (Moscow Business University, Russia) Nives Zudič (Univerza na Primorskem, Koper, Slovenija)

Comitato di redazione Paolo E. Balboni (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Carlos Alberto Melero Rodríguez (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Marco Mezzadri (Università di Parma, Italia) Anna Lia Proietto Basar (Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul, Türkiye) Rita Scotti (Juraj Dobrila University of Pula, Croatia) Enrico Serena (Ruhr-Universität Bochum, Deutschland) Antonio Ventouris (Aristotle University of Thessaloniki, Greece)

Revisori Dalia Abdullah (Ain Shams University, Cairo, Egypt) Andrea Balbo (Università degli Studi di Torino, Italia) Elena Ballarin (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Mirela Boncea (West University of Timisoara, Romania) Vanessa Castagna (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Veronique Castellotti (Université «François-Rabelais», Tours, France) Stefania Cavanoli (Università degli Studi Roma «Tor Vergata», Italia) Paola Celentin (Università degli Studi di Verona, Italia) Cristiana Cervini (Alma Mater Studiorum Università di Bologna, Italia) Edith Cognigni (Università di Macerata, Italia) Daria Coppola (Università per Stranieri di Perugia, Italia) Elisa Corino (Università degli Studi di Torino, Italia) Michele Daloso (Università degli Studi di Parma, Italia) Mariapia D'Angelo (Università «G. d'Annunzio» Chieti-Pescara, Italia) Maddalena de Carlo (Università di Cassino, Italia) Paolo Della Putta (Università del Piemonte Orientale, Italia) Anna de Marco (Università della Calabria, Italia) Vesna Deželjin (University of Zagreb, Croatia) Pierangela Diadori (Università per Stranieri di Siena, Italia) Emilia Di Martino (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa, Napoli, Italia) Alessandro Falcinelli (Università Roma Tre, Italia) Giuliana Fiorentino (Università degli Studi del Molise, Italia) Francesca Gallina (Università di Pisa, Italia) Roberta Grassi (Università degli Studi di Bergamo, Italia) Giulia Grosso (Università per Stranieri di Siena, Italia) Amina Hachouf (Badji Mokhtar University, Annaba, Algeria) Elisabetta Jafrancesco (Università degli Studi di Firenze, Italia) Zorana Kovacevic (University of Banja Luka, Bosnia and Herzegovina) Matteo La Grassa (Università per Stranieri di Siena, Italia) Terry Lamb (University of Westminster, London, UK) Maslina Ljubicic (University of Zagreb, Croatia) Ivan Lombardi (University of Fukui, Japan) Geraldine Ludbrook (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Maria Cecilia Luise (Università degli Studi di Udine, Italia) Sabrina Machetti (Università per Stranieri di Siena, Italia) Alessandro Mantelli (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Sandra Mardešić (University of Zagreb, Croatia) Carla Marelo (Università degli Studi di Torino, Italia) Marcella Maria Mariotti (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Giuseppe Maugeri (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Patrizia Mazzotta (Università degli Studi di Bari «Aldo Moro», Italia) Marcella Menegale (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Darja Mertelj (University of Ljubljana, Slovenia) Nikita Mihaljevic (University of Split, Croatia) Eliana Moscarda Mirković (Juraj Dobrila University of Pula, Croatia) Anthony Mollica (Brock University, St. Catharines, Ontario, Canada) Johanna Monti (Università degli Studi di Napoli «L'Orientale», Italia) David Newbold (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Paolo Nitti (Università degli Studi dell'Insubria, Italia) Alberta Novello (Università degli Studi di Padova, Italia) Cristina Onesti (Università degli Studi di Torino, Italia) Gabriele Pallotti (Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia, Italia) Mariagrazia Palumbo (Università della Calabria, Italia) Gianfranco Porcelli (Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano, Italia) Rosa Pugliese (Alma Mater Studiorum Università di Bologna, Italia) Simonetta Puleio (Universität Stuttgart, Deutschland) Fabio Ripamonti (University of South Bohemia in České Budějovice, Czech Republic) Fabiana Rosi (Università degli Studi di Trento, Italia) Flora Sisti (Università degli Studi di Urbino «Carlo Bo», Italia) Camilla Spaliviero (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Antonio Tagliatela (Università degli Studi della Tuscia, Viterbo, Italia) Giulia Tardi (Università degli Studi di Firenze, Italia) Valeria Tonioli (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Simone Torsani (Università degli Studi di Genova, Italia) Victoriya Trubnikova (Università degli Studi di Padova, Italia) Ada Valentini (Università degli Studi di Bergamo, Italia)

e-ISSN 2610-9557
ISSN 2610-9549

URL <https://edizionicafoscari.unive.it/it/edizioni/collane/sail/>



Thesaurus
di Linguistica Educativa:
guida, testi, video

Paolo E. Balboni

Venezia

Edizioni Ca' Foscari - Venice University Press

2022

Thesaurus di Linguistica Educativa: guida, testi, video
Paolo E. Balboni

© 2022 Paolo E. Balboni per il testo

© 2022 Edizioni Ca' Foscari per la presente edizione



Quest'opera è distribuita con Licenza Creative Commons Attribuzione 4.0 Internazionale
This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License



Qualunque parte di questa pubblicazione può essere riprodotta, memorizzata in un sistema di recupero dati o trasmessa in qualsiasi forma o con qualsiasi mezzo, elettronico o meccanico, senza autorizzazione, a condizione che se ne citi la fonte.

Any part of this publication may be reproduced, stored in a retrieval system, or transmitted in any form or by any means without permission provided that the source is fully credited.

Edizioni Ca' Foscari

Fondazione Università Ca' Foscari | Dorsoduro 3246 | 30123 Venezia

<https://edizionicafoscari.unive.it/> | ecf@unive.it

1a edizione maggio 2022

ISBN 978-88-6969-607-7 [ebook]

Thesaurus di Linguistica Educativa: guida, testi, video / Paolo E. Balboni — 1. ed. — Venezia: Edizioni Ca' Foscari, 2022. — xii + 122 pp.; 23 cm. — (SAIL; 22)

URL <https://edizionicafoscari.unive.it/it/edizioni/libri/978-88-6969-607-7/>

DOI <http://doi.org/10.30687/978-88-6969-607-7>

Thesaurus di Linguistica Educativa: guida, testi, video

Paolo E. Balboni

Abstract

When a scholar comes to the end of his or her professional life as a researcher, most of the ideas he or she contributed along the years are scattered in journals and libraries, and most of it is out of print and unavailable. No one apart from the researcher him or herself knows all that he or she has produced, and which among the ideas he or she contributed are original and innovative – or were so when they were published.

At this point of his or her professional life a scholar can make a synthesis – and may move from the impersonal pronoun ‘we’ used by researchers to the subject ‘I’, thus taking up responsibility for what he or she stated and states. ICT provides an efficient setting to do so: a collection of videos, a text to guide the viewer through them, a collection of PDF essays for further reading.

The result is this *Thesaurus of Educational Linguistics*, which is available in the Phaidra repository: <https://phaidra.cab.unipd.it/o:461216>.

Keywords Educational Linguistics. Language Education. Language teaching. Humanistic language teaching. Communicative approach.

Sommario

HANDOUT DEI SINGOLI VIDEO

0	Natura, fine, struttura del <i>Thesaurus</i>	5
1	Una teoria dell'educazione linguistica basata su modelli, indipendente da fattori culturali	9
2	La natura epistemologica della scienza che studia l'educazione linguistica	15
3	La glottodidattica umanistica: fondamenti	21
4	La glottodidattica umanistica: emozione, motivazione, attitudine	27
5	La natura della competenza comunicativa	33
6	La costruzione della competenza comunicativa	39
7	Cultura e civiltà nell'insegnamento delle lingue non native	49
8	La comunicazione interculturale	53
9	Modelli operativi: l'organizzazione dei contenuti	59
10	Modelli operativi: alcuni problemi etici	65
11	Modelli operativi: tradurre la ricerca in materiali didattici	71
12	Le microlingue scientifico-professionali e quelle disciplinari	77
13	Modelli di formazione dei docenti	81

14	Politica linguistica: rallentare Darwin nell'Europa plurilingue	87
15	Educazione linguistica ed educazione letteraria: Intersezioni	93
16	L'italiano LS nel mondo	97
	Pubblicazioni dell'autore alla base del <i>Thesaurus</i>	103

Introduzione

La natura, i fini e la struttura del *Thesaurus* sono spiegati nel handout 0, quello che corrisponde al video introduttivo.

In sintesi, il principio è questo: quando uno studioso giunge alla conclusione (o quasi: non si conclude mai) della sua vita professionale, quello che ha contribuito è sparso in maniera casuale in biblioteche e riviste, e in gran parte è fuori commercio. Solo lui o lei sa quello che ha scritto e dove sono state pubblicate le versioni conclusive di lunghi percorsi di approfondimento ed evoluzione. E, soprattutto, solo lui o lei sa quali sezioni del suo pluridecennale lavoro hanno dato un contributo significativo per il tempo in cui furono pubblicate.

Diventa quasi una sorta di imperativo scientifico fare una sintesi 'definitiva' e autentica delle proprie idee, usando il pronome 'io', che comporta assunzione diretta di responsabilità, al posto dell'impersonale o del 'noi' tipico della ricerca scientifica, che è sempre collettiva, frutto di una comunità, anche quando vi contribuisce una persona specifica.

Questo è ciò che ho fatto in questo *Thesaurus di Linguistica Educativa*:

- a. ho riflettuto su oltre 40 anni di studio, individuando alcuni punti in cui mi pare di aver dato un contributo originale, di quelli che hanno fatto procedere la riflessione generale;
- b. per ciascuno di questi 16 punti ho realizzato un video – linkato direttamente a questo testo –, e quindi raggiungibile facilmente: io, in prima persona, spiego cosa ho cercato di fare e, come si suol dire, ‘ci ho messo la faccia’, anche laddove si tratta di posizioni assai poco condivise dalla comunità edulinguistica italiana;
- c. ad ogni video corrisponde un handout da seguire mentre lo si guarda, una ‘scaletta’ ma anche uno strumento per chiarire alcune affermazioni, e per offrire strumenti di approfondimento; questo non è un volume giustapposto a dei video: testo e video sono integrati;
- d. gli strumenti di approfondimento sono linkati: sono oltre 50 saggi in pdf degli ultimi 15 anni, quindi riportano le versioni più recenti di studi che, magari, sono cominciati negli anni Settanta o Ottanta del Novecento.

Questo è il *mio* thesaurus scientifico, cioè la mia eredità di pensiero e azione: spero ne faccia germinare altri, di colleghi edulinguisti ma anche di altre discipline, perché oggi la tecnologia ci consente di offrire questo ultimo (o quasi...) servizio alla nostra famiglia scientifica, e non farlo non mi pare etico.

**Thesaurus di Linguistica Educativa:
guida, testi, video**

Handout dei singoli video

Video e saggi di approfondimento sono disponibili in
<https://phaidra.cab.unipd.it/o:461216>

o **Natura, fine, struttura del *Thesaurus***

Sommario 0.1 Ragioni per un *Thesaurus* (e per un progetto di tanti *Thesauri*). – 0.2 Oggetto del *Thesaurus*. – 0.3 L'autore del *Thesaurus*. – 0.4 Pubblicazioni alla base del *Thesaurus*.

► <https://phaidra.cab.unipd.it/o:461215>

0.1 Ragioni per un *Thesaurus* (e per un progetto di tanti *Thesauri*)

Tra il 1974 e il 2022 ho pubblicato articoli, saggi, volumi che attestano un percorso di ricerca che dura da mezzo secolo. In questo periodo il significato di 'educazione linguistica', l'oggetto della ricerca, si è evoluto nel mondo e in Italia e io mi sono evoluto da metodologo delle lingue straniere e epistemologo dell'educazione linguistica. L'esito di tale percorso è un modello di educazione linguistica e di linguistica educativa che, mi pare, può essere utile e stimolante per chi studia l'educazione linguistica, per chi progetta sillabi e materiali, per chi insegna.

Tuttavia, questo sistema in cui *tout se tient* patisce il limite della diffusione su carta: nelle biblioteche ci sono alcune delle mie pubblicazioni, di solito con distribuzione casuale, per cui il complesso di conoscenza che ho contribuito a definire è frantumato, inaccessibile.

Questo *Thesaurus*, ospitato in Phaidra, riporta le mie idee attuali sull'educazione linguistica, focalizzando gli ambiti in cui credo di aver offerto un contributo originale alla comunità scientifica. È la mia eredità scientifica, distribuita in 17 video realizzati nel 2021-22, ciascuno accompagnato da una scheda che ne mostra l'architettura concettuale e che, usata come *handout*, facilita la comunicazione tra il Balboni virtuale e non interrogabile e chi guarda il video e vuole comprendere e ragionare su questi temi; per la persona curiosa che voglia approfondire, ogni *handout* ha l'elenco e, dove possibile, il link alle pubblicazioni in cui ho trattato il tema.

L'ambizione che ho è quella di fare di questo *Thesaurus* il primo di una serie, in cui gli studiosi anziani raggruppino le conoscenze che hanno contribuito a creare e le condividano attraverso gli strumenti che la tecnologia mette a disposizione, non immaginabili quando, giovanotti di belle speranze, si passavano ore a passeggiare lungo gli scaffali e a consultare cataloghi e bibliografie, sperando di trovare i fondi per ordinare i libri o, quanto meno, le fotocopie, che sarebbero arrivate dopo mesi di estenuante attesa.

0.2 Oggetto del *Thesaurus*

Ho dedicato la mia vita professionale allo studio della natura e dei percorsi dell'educazione linguistica, cioè del perfezionamento delle lingue materne e dell'apprendimento/insegnamento di quelle seconde, straniere, etniche e classiche: questo è l'oggetto principale di questi video, che includono anche la dimensione culturale che si insegna attraverso le lingue nonché una riflessione sull'intersezione tra educazione linguistica ed educazione letteraria.

0.3 L'autore del *Thesaurus*

Mi sono laureato in Lingue a Ca' Foscari nel 1971. In piena temperie sessantottesca chiedemmo degli interventi di esperti sul modo di studiare le lingue: nel 1969 venne chiamato Giovanni Freddi, l'anno successivo arrivò Renzo Titone, i miei due grandi Maestri. Con quell'iniziativa nasceva in Italia l'insegnamento di 'glottodidattica', come la si chiamava, che divenne il mio fulcro interesse mentre lavoravo in un liceo sperimentale prima di completare al mia formazione con due borse Fulbright a UCLA e a NYU.

Come ricercatore il mio compito - mentre scrivevo la tesi di *Storia dell'Educazione Linguistica* dalla Legge Casati alle riforme degli anni Settanta, per capire da dove venivamo e su questo progettare il futuro - era quello di creare una biblioteca per quanto possibile 'completa', con dovizia di fondi CNR: è lì che mi sono formato, leggendo

e schedando di tutto - una schedatura che diventerà il repertorio bibliografico ufficiale della Società Italiana di Didattica delle Lingue e Linguistica Educativa (<https://www.societadille.it>) e che ogni anno continuo ad aggiornare.

Dopo un decennio a Ca' Foscari nei primi anni Novanta insegno Didattica dell'Italiano all'Università per Stranieri di Siena; nel 1995 assumo la cattedra di Didattica delle Lingue a Ca' Foscari e svolgo alcuni incarichi istituzionali sempre legati al mondo delle lingue: dirigo il Dipartimento di Scienze del Linguaggio, poi il Centro Linguistico, il Laboratorio ItaLS per la formazione dei docenti di italiano nel mondo, infine il Centre for Research in Educational Linguistics. Per non chiudermi nella torre d'avorio dell'accademia lavoro con l'Associazione Nazionale Insegnanti di Lingue Straniere (che dirigo negli anni Novanta e ancora nel 2017-20) e con la Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes (di cui sono presidente mondiale nel 2016-18). Nel 2018, a 70 anni, lasciato l'insegnamento attivo, divento Professore Onorario e Senior Researcher a Ca' Foscari.

Ho scritto molti (troppi?) saggi e volumi, ho curato raccolte, ho diretto e ancora dirigo riviste scientifiche di fascia A e collane specialistiche, tutte nell'ambito dell'insegnamento della lingua materna, seconda, etnica, classica e straniera.

Da questa vita nasce il *Thesaurus*.

0.4 Pubblicazioni alla base del *Thesaurus*

Le pubblicazioni dell'autore sono elencate a pagina 103, inclusive dei link per l'accesso alla versione digitale.

1 **Una teoria dell'educazione linguistica basata su modelli, indipendente da fattori culturali**

Sommario 1.1 Perché un video dedicato a questo tema. – 1.2 Un'edulinguistica basata su modelli. – 1.3 Un modello del repertorio semiotico degli umani. – 1.4 Un modello di educazione linguistica.

► <https://phaidra.cab.unipd.it/o:461269>

1.1 Perché un video dedicato a questo tema

Negli anni Settanta-Ottanta, quelli della rivoluzione copernicana in linguistica educativa / edulinguistica / glottodidattica, c'era una quantità ingestibile di novità, idee, proposte, dichiarazioni di principio, esplorazioni transdisciplinari. Era una situazione stimolante, propria dei *paradigm shifts*, ma era un mare in cui si poteva solo naufragare.

Il mio contributo di fronte a tale complessità è stato quello di pensare a un'edulinguistica basata su modelli, intesi come strutture concettuali potenzialmente vere sempre e ovunque. I modelli sono ipotesi di *verità*, e quindi sono indipendenti dai valori culturali che plasmano i sistemi educativi. Credo sia il mio più importante contributo teorico.

1.2 Un'edulinguistica basata su modelli

Wittgenstein, Pierce, Tarsky nella prima parte del secolo avevano cercato di trovare forme di esprimere la verità che imbrigliassero o sostituissero il linguaggio verbale, ambiguo ed interpretabile. Sulla loro scia ho usato il termine 'modello' per indicare delle strutture concettuali

- a. che descrivono un fenomeno pienamente ma in modo economico,
- b. che sono composte da 'dichiarazioni' (in termini cognitivi) che fino a prova contraria (e di prove contrarie ai modelli dominanti è la lastricata la storia del pensiero e della scienza...) si presuppongono valide in ogni luogo e in ogni tempo. (Per le riflessioni di fondo, cliccare sugli studi del 2010, 2011 e 2020 negli approfondimenti alla fine del capitolo).

Sono 25 anni che cerco modelli: non solo per bisogno di verità, che come studioso mi attrae (si vedano i saggi degli anni 2011-12 tra gli approfondimenti); non solo per avere dei punti di riferimento etici, come tutor di dottorandi, formatore di insegnanti, autore di manuali; ma anche per il piacere intellettuale più alto che ho provato: di riuscire a cogliere l'essenza di un fenomeno, degli elementi che lo compongono e delle loro relazioni; infine, per la sfida ludica di comunicare il modello evitando di affidarlo solo alla lingua verbale, ambigua e interpretabile: ho usato due linguaggi, uno artificiale e uno grafico, per tenere sotto controllo la lingua nel momento in cui essa diviene metalingua degli altri linguaggi.

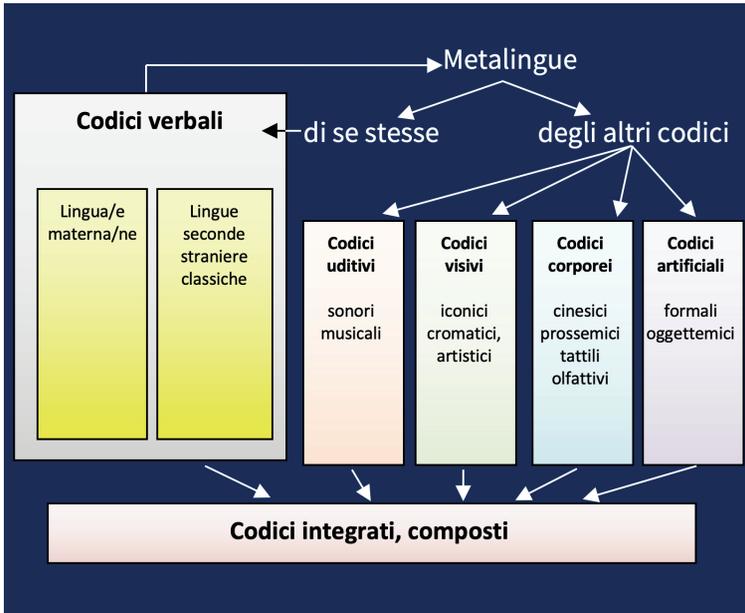
Vedremo molti modelli in questi video: sono tentativi di verità. Nel *Theoretical Framework* del 2018, sintesi di 40 anni di ricerca, elenco 8 modelli, quindi 8 *ipo*-tesi su cui, per *sin*-tesi, è possibile costruire un quadro di riferimento teorico indipendente dalle componenti culturali, dalle tradizioni locali. (Per ulteriori riflessioni, cliccare sul saggio del 2020).

Due di questi modelli sono presentati in questo video e verranno richiamati in video successivi:

- a. un modello dell'interazione tra i vari codici che compongono la semiosi umana: su questo modello si potrebbe costruire l'educazione semiotica, che nei sistemi scolastici è frantumata in più discipline, quasi sempre trattate senza le potenziali e potenti connessioni che sarebbero naturali; questo contributo è stato meno accettato e quindi efficace di quanto avessi sperato;
- b. un modello di educazione linguistica, articolato sia in dimensione epistemologica, sia sul piano operativo; questo modello è ormai stato accettato anche nella sua dimensione terminologica - laddove i termini si riferiscono a concetti precisi che differenziano i contesti dell'educazione linguistica.

1.3 Un modello del repertorio semiotico degli umani

L'educazione linguistica riguarda i codici verbali, che sono solo *uno* dei tanti codici disponibili agli umani per comunicare. I codici sono fatti di segni e di regole di combinazione. I segni sono composti di un significante e un significato; a seconda dei significanti gli umani hanno almeno 5 codici disponibili. Per ora focalizziamo le caselle colorate.



Il mio contributo a questo ambito di studio consiste nell'aver collocato la lingua all'interno del complesso della semiosi umana. È una scelta che ha molte conseguenze educative:

- a. la lingua viene usata quasi sempre insieme a codici non verbali, anche se i manuali didattici spesso lo dimenticano. Lo vedremo nei video 5 e 6, sulla competenza comunicativa;
- b. se la lingua è la metalingua degli altri codici ed è lo strumento principale della scuola, sarà necessario rafforzare la funzione metalinguistica in funzione di tutte le aree disciplinari; per un approfondimento cliccare sul volume del 2014;
- c. si possono attivare dei percorsi di educazione semiotica: partendo dalla lingua materna, padroneggiata dagli studenti, li si porta a scoprire alcuni elementi comuni a tutta la semiosi (che per gli studenti significa 'comuni a tutte le materie'); per un approfondimento cliccare sul saggio del 2015;

1.4 Un modello di educazione linguistica

Il concetto di educazione linguistica che commentiamo si è definito negli anni Settanta-Ottanta, in particolare in Italia. Il mio contributo è stato triplice: una definizione formale; l'identificazione dei diversi contesti, diversi per natura e procedure, in cui il processo di educazione linguistica si realizza; una riflessione etica (per approfondimento cliccare sul volume del 2011).

1.4.1 L'espressione educazione linguistica ha due componenti:

- a. *educazione*: da *e ducere*, estrarre; è una *atto*, un'azione volontaria e programmata, non è casuale: è l'atto di aiutare qualcosa ad emergere dal corpo o dalla mente di una persona;
- b. *linguistica*: ci sono due teorie in ordine a quel che deve emergere: la *facoltà di linguaggio*, secondo la logica chomskyana che la vede come un dato genetico, e la *facoltà cognitiva*, secondo la corrente che vede il linguaggio (e più in generale la semiosi: video 1) come risultato della capacità di conoscere, categorizzare e classificare.

La definizione formale che ne ho proposto è la seguente:

{{(atto) di (aiutare) l'(emergere, attualizzazione)}
[della (facoltà) di (linguaggio e/o cognizione)]}

1.4.2 I contesti che rientrano nella definizione data sopra sono:

- L1, la lingua materna, posseduta all'ingresso nel sistema formativo, che va perfezionata nell'uso e su cui si fonda molta educazione analitica (categorizzazione, classificazione, ecc.); una persona può avere più L1; in Italia la L1 viene fatta coincidere sia con la lingua nazionale (anche se ci sono alcune aree bilingui), sia con la lingua di istruzione nel sistema formativo;
- L2, lingua seconda, parlata del luogo in cui una persona di altra lingua materna si è trasferito; la L2 è anche lingua di istruzione, da acquisire ma anche da apprendere formalmente;
- LE, lingua etnica, è la madrelingua d'origine della famiglia o della comunità di immigrati, dove viene acquisita spontaneamente da uno studente che però ha come lingua di riferimento la lingua del nuovo contesto di vita; la LE è spesso povera e obsoleta;

- LS, lingua straniera, non parlata laddove viene studiata; l'inglese oggi più che LS è LF, lingua franca, semplificata e deculturizzata;
- LC, lingua classica, che dovrebbe essere veicolo per la conoscenza del mondo classico ma assume varie funzioni, dallo status symbol, al (presunto) strumento di esercitazione mentale.

Non è una tassonomia di gusto nominalistico: sono situazioni glottodidattiche diverse, con obiettivi diversi, perseguiti con strumenti diversi.

Nei decenni ho cercato di combattere due distorsioni della percezione dell'educazione linguistica nel sistema scolastico:

- nella percezione di studenti e famiglie e nella tradizione didattica le lingue sono considerate discipline a se stanti, dimenticando che la mente che deve acquisirle e apprendere è la stessa;
- il fatto che la lingua sia la metalingua di tutti gli altri codici (punto 1) dovrebbe portare l'insegnante di italiano a far comprendere agli studenti la natura delle microlingue disciplinari (ci torniamo nel video 15) e gli insegnanti disciplinari a porsi il problema della loro microlingua.

Ho trattato questi temi in

- 2020, «A Non-Culture-Bound Theory of Language Education», in *EL.LE. Educazione Linguistica. Language Education*, 9, 1, pp. 5-25. <https://phaidra.cab.unipd.it/o:461219>.
- 2018, *A Theoretical Framework for Language Education and Teaching*, Newcastle upon Tyne, Cambridge Scholars.
- 2018, «La strutturazione concettuale e comunicativa dei saggi di linguistica teorica ed educativa: un'analisi comparativa», in *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 1, pp. 17-26.
- 2015, «L'educazione semiotica», in Daloiso M. (a cura di), *Scienze del linguaggio e educazione linguistica*, Torino, Loescher-Bonacci, pp. 177-192. <https://phaidra.cab.unipd.it/o:461265>.
- 2014, *L'italiano L1 come lingua dello studio*, curato con M. Mezzadri, Torino, Loescher. <https://phaidra.cab.unipd.it/o:461266>.
- 2014, *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*, Torino, Loescher/Bonacci.
- 2013², *Fare educazione linguistica: Insegnare italiano, lingue straniere, lingue classiche*, Torino, UTET Università. [Studia le azioni didattiche trasversali tra le varie lingue del paniere scolastico.]
- 2012, «Un approccio filosofico alla glottodidattica», in 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, pp. 19-32.
- 2012, «Educazione linguistica: coordinate epistemologiche ed etiche per una nuova rivista», in *EL.LE. Educazione Linguistica. Language Education*, 1, 1, pp. 9-31. <https://phaidra.cab.unipd.it/o:461264>.

- 2011, *Conoscenza, verità, etica nell'educazione linguistica*, Perugia, Guerra. <https://phaidra.cab.unipd.it/o:461267>.
- 2011, «Lo studioso di glottodidattica come 'scenziato'», in Bosisio C. (a cura di), *Ianua linguarum reserare. Saggi in onore di Bona Cambiaghi*, Firenze, Le Monnier, pp. 146-153.
- 2010, *Language Teaching Research Based on the Theory of Models*, Venezia, Dipartimento di Scienze del Linguaggio; Perugia, Guerra. <https://phaidra.cab.unipd.it/o:461268>.
- 2008, «Una scienza dell'educazione linguistica basata sulla teoria dei modelli», in Mollica A., Dolci R., Pichiassi M. (a cura di), *Linguistica e glottodidattica*, Perugia, Guerra, pp. 17-40.
- 1994, *Interdisciplinarietà e continuità nell'educazione linguistica*, con M.C. Luise, Roma, Armando. [Descrive un progetto degli anni Novanta in Molise, dove tutti gli insegnanti di alcune scuole sono stati coinvolti in un percorso di educazione semiotica integrata.]

2 **La natura epistemologica della scienza che studia l'educazione linguistica**

Sommario 2.1 Perché un video dedicato a questo tema. – 2.2 Ambiti da definire. – 2.3 Le relazioni con le altre scienze. – 2.4 L'organizzazione delle conoscenze.

► <https://phaidra.cab.unipd.it/o:461389>

2.1 Perché un video dedicato a questo tema

Fino a metà Novecento non esisteva neppure il nome di questo ambito di studi:

- nel 1949 nasce in Polonia una rivista, *Glottodydactica*, ma non viene notata, per cui i primi seminari americani, francesi, britannici parlano di *applied linguistics* e *linguistique appliquée*;
- negli anni Ottanta in Italia si impone 'glottodidattica', mentre il nome ufficiale del Ministero per questo settore è 'Didattica delle lingue moderne', che esclude quindi le lingue classiche, sebbene queste facciano parte dell'educazione linguistica (video 1);
- negli anni Novanta in Francia viene proposto *Didactologie des langues/cultures*;
- nel nuovo secolo viene importato (anche come definizione ufficiale del Ministero nei suoi testi in inglese) l'americano *educational linguistics* nella forma 'linguistica educativa', abbreviata in 'edulinguistica'.

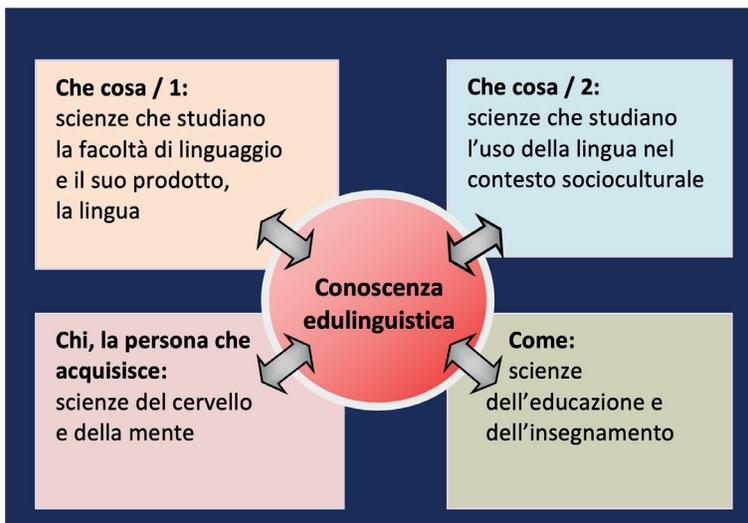
Glottodidattica e edulinguistica sono le due denominazioni più diffuse oggi, e le usiamo come perfettamente sinonimiche (per approfondimento, si veda il saggio del 2016). Che cosa c'è dietro queste etichette? Insieme alla modellizzazione, la definizione epistemologica di questa area è l'altro importante contributo teorico che credo di aver dato.

2.2 Ambiti da definire

Nella descrizione di un ambito scientifico ci sono tre variabili fondamentali da affrontare:

- la natura teorica, teorico-pratica, pratica: la glottodidattica o edulinguistica non mira solo a *conoscere*, come le scienze teoriche, deve anche *risolvere* un problema, quello di guidare l'acquisizione linguistica; quindi, restando nelle definizioni classiche, è una scienza teorico-pratica, come la medicina, la politica, la farmacologia, l'ingegneria;
- le relazioni con le altre scienze: le vedremo al punto 2.3;
- l'organizzazione gerarchica e tipologica delle conoscenze, con i parametri per valutare i rapporti tra le parti: punto 2.4.

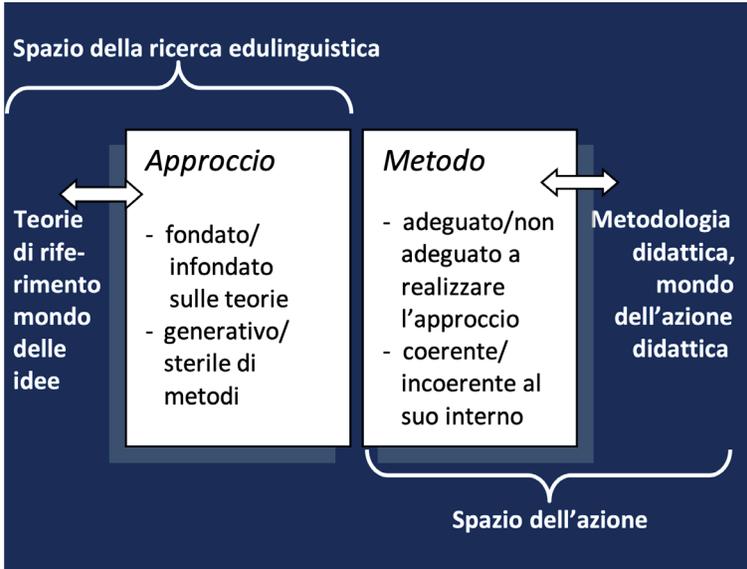
2.3 Le relazioni con le altre scienze



Notiamo:

- a. sono relazioni bidirezionali, si riceve e si dà;
- b. sono relazioni basate sul principio di *implicazione* e non di *applicazione*.

2.4 L'organizzazione delle conoscenze



L'approccio costituisce la dimensione *teorica* di questa scienza: è una teoria della lingua e della sua natura; dell'apprendimento, inteso come costruzione, maieutica, trasmissione, ecc.; della persona che apprende, e in particolare della sua unicità neuro-psicologica, relazionale, matematica, cognitiva; del rapporto tra educazione, istruzione e addestramento; della natura della figura del docente sia *per se*, sia in relazione ai vari contesti (video 1) e all'età dei gruppi di studenti con cui lavora.

Il metodo costituisce la parte *teorico-pratica*, in quanto organizza l'azione didattica, traducendo le linee dell'approccio in impianti educativi, curricoli, sillabi, modelli didattici, tutti in grado di generare e guidare i comportamenti che avvengono nella dimensione *pratica* e *operativa* dell'insegnamento – dimensione che non fa parte della *ricerca*, ma cui ho dedicato molto lavoro nei molti manuali che ho scritto per la formazione dei docenti.

Nella mia idea, la relazione tra dimensione di ricerca e dimensione operativa è essenziale e ha anche una dimensione etica (si può

approfondirla nel saggio del 2012): sapere come avviene la comprensione sul piano neuro-psicolinguistico e semiotico non è sufficiente se tale conoscenza non si riflette nell'indicazione di procedure operative, di selezione dei materiali, di percorsi di accesso al significato, di attività e tecniche didattiche che siano coerenti con il metodo, e quindi con l'approccio, e infine con le conoscenze prodotte nel mondo della ricerca. Un approfondimento è nel capitolo 6 del volume epistemologico del 2011.

Ho trattato questi temi in

- 2021, «Ripensare la ricerca italiana in linguistica educativa: *a modest proposal*», in *EL.LE. Educazione Linguistica. Language Education*, 10, 3, pp. 323-340. <https://phaidra.cab.unipd.it/o:461274>.
- 2020, «Conoscenze e competenze nell'educazione linguistica», in *EL.LE. Educazione Linguistica. Language Education*, 9, 3, pp. 333-344. <https://phaidra.cab.unipd.it/o:461275>.
- 2018, *A Theoretical Framework for Language Education and Teaching*, Newcastle upon Tyne, Cambridge Scholars.
- 2017, «Ricerca *hard* e *soft*, empirica e speculativa, quantitativa e qualitativa: un cambiamento di paradigma nella ricerca sull'educazione linguistica?», in *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 1, pp. 7-21. <https://phaidra.cab.unipd.it/o:461278>.
- 2016, «Linguistica, linguistica applicata, linguistica educativa, glottodidattica, didattologia delle lingue/culture», in *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 2-3, pp. 7-21. <https://phaidra.cab.unipd.it/o:461281>.
- 2012, «Un approccio filosofico alla glottodidattica», in 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, pp. 19-32.
- 2012, «Educazione linguistica: coordinate epistemologiche ed etiche per una nuova rivista», in *EL.LE. Educazione Linguistica. Language Education*, 1, 1, pp. 9-31. <https://phaidra.cab.unipd.it/o:461264>.
- 2012, «Etica nell'approccio, nel metodo e nelle azioni dell'educazione linguistica», in *Euro-American Journal of Applied Linguistics and Languages*, 1, pp. 1-14. <https://phaidra.cab.unipd.it/o:461387>.
- 2011, *Conoscenza, verità, etica nell'educazione linguistica*, Perugia, Guerra. <https://phaidra.cab.unipd.it/o:461267>.
- 2011, «Lo studioso di glottodidattica come 'scienziato'», in Bosio C. (a cura di), *Ianua linguarum reserare. Saggi in onore di Bona Cambiagli*, Firenze, Le Monnier, pp. 146-153.
- 2011, «Il problema etico nella scelta terminologica in glottodidattica: i casi dell'errore di Cartesio e di un 'affettivo' fuorviante», in Di Sabato B., Mazzotta P. (a cura di), *Linguistica e didattica delle lingue e dell'inglese contemporaneo*, Lecce, Pensa Multimedia, pp. 27-44.
- 2010, *Language Teaching Research Based on the Theory of Models*, Venezia, Dipartimento di Scienze del Linguaggio; Perugia, Guerra. <https://phaidra.cab.unipd.it/o:461268>.
- 2010, «La glottodidattica veneziana: una 'scuola'?», in Balboni P.E., Cinque G. (a cura di), *Seminario di Linguistica e Didattica delle Lingue. Scritti in onore de-*

2 • La natura epistemologica della scienza che studia l'educazione linguistica

- gli ottant'anni di Giovanni Freddi*, Venezia, Cafoscarina, pp. 19-54. <https://phaidra.cab.unipd.it/o:461388>.
- 2009, «Linguistica applicata e glottodidattica», in *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 1-2, pp. 23-36. Trad. spagnola in Derosas M., Torresan P. (a cura di), *Didáctica de las lenguas cultas. Nuevas perspectivas*, Buenos Aires, Editorial Sb, 2011.
- 2008, «Una scienza dell'educazione linguistica basata sulla teoria dei modelli», in Mollica A., Dolci R., Pichiassi M. (a cura di), *Linguistica e glottodidattica*, Perugia, Guerra, pp. 17-40.
- 2008, «Linguistica acquisizionale e glottodidattica», in Grassi R., Bozzone Costa R., Ghezzi C. (a cura di), *Dagli studi sulle sequenze di acquisizione alla classe di italiano L2*, Perugia, Guerra, pp. 23-34.
- 2006, *The Epistemological Nature of Language Teaching*, Venezia, Dipartimento di Scienze del Linguaggio; Perugia, Guerra. <https://phaidra.cab.unipd.it/o:465072>.
- 2003, «Scienze della comunicazione e glottodidattica», in Borello E., Baldi B. *Teorie della comunicazione e glottodidattica*, Torino, UTET Libreria, pp. ix-xxvi.
- 2001, «Cinderella Might Find Prince Charming, at Last: New Perspectives for Language Teaching Methodology as an Autonomous Science», in Di Napoli R., Polezzi L., King A. (a cura di), *Fuzzy Boundaries? Reflections on Modern Languages and the Humanities*, London, CILT, pp. 109-120.
- 2000, «Glottodidattica: un saggio politico», in Carli A., Tottosy B., Vasta N. (a cura di), *Amant alterna Camenae*, Alessandria, Edizioni dell'Orso, pp. 5-12.
- 1985, «Linguistica e glottodidattica: un rapporto paritetico», in Perini N. (a cura di), «Linguistica e glottodidattica», num. monogr. di *Scuola e lingue moderne*, 2-3, pp. 21-27.

3 **La glottodidattica umanistica: fondamenti**

Sommario 3.1 Perché due video dedicati alla glottodidattica umanistica. – 3.2 Sono entrato nel mondo edulinguistico nel decennio degli ‘umanisti’. – 3.3 Un esempio dell’applicazione della logica umanistica all’educazione linguistica.

► <https://phaidra.cab.unipd.it/o:464464>

3.1 Perché due video dedicati alla glottodidattica umanistica

Come studioso sono cresciuto negli anni Settanta-Ottanta, quindi in piena temperie ‘umanistica’, che negli anni Novanta porterà al *humanistic language teaching*, in cui *humanistic* ingloba i significati di *human* (basato sulle caratteristiche degli esseri umani) e *humane* (un processo umano, rispettoso della dignità umana).

Il mio contributo è stato nel rafforzare e diffondere una scuola di glottodidattica umanistica (impostata in Italia da Giovanni Freddi e Renzo Titone, i miei maestri), su cui mi ero formato a UCLA nel 1981 e NYU nel 1986: scuola portata avanti con me da Gianfranco Porcelli e Bona Cambiaghi, e poi da tutta la Scuola Veneziana (su questo gruppo, si vedano i saggi del 2010 e del 2015).

In sintesi: questo *Thesaurus* è un manifesto di edulinguistica umanistica.

3.2 Sono entrato nel mondo edulinguistico nel decennio degli ‘umanisti’

Nel saggio del 2017 su *EL.LE* (reso disponibile negli approfondimenti a fine capitolo) elenco i libri che in una dozzina d’anni hanno posto le basi per la rivoluzione umanistica nell’insegnamento linguistico: da *Syntactic Structures* di Noam Chomsky, del 1957, attraverso *Emotion and Personality* di Magda Arnold, *On Becoming a Person* di Carl Rogers, e poi Carroll, Bruner, Lenneberg, Neisser, Titone, fino a *Freedom to Learn*, di Carl Rogers, del 1969, e *Motivation and Personality* di Maslow, del 1970. Fu uno tsunami culturale che portò a un convegno davvero fondativo del British Council, *Focus on the Learner* (1983). Nel 1990 Stevick formalizzò il movimento in *Humanistic Language Teaching*.

Io inizio a collaborare con Giovanni Freddi (e, pur da lontano, con Renzo Titone) alla metà degli anni Settanta, occupandomi anche della biblioteca del Seminario di Linguistica e Didattica delle Lingue. I primi volume che acquisto sono quelli citati sopra: sono il mio imprinting, che verrà confermato durante la prima borsa Fulbright a Los Angeles (1981), a contatto con studiosi ‘umanistici’ come Schumann e Krashen.

Sintetizzando, alla base della glottodidattica umanistica (e di quella mia e della mia ‘scuola’) ci sono alcune considerazioni:

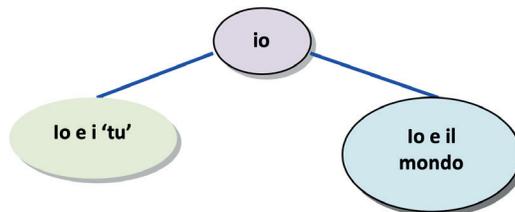
- a. lo studente è una ‘persona’, cioè un organismo geneticamente predisposto (questo è un punto cardine di Rogers) a valutare emozionalmente e classificare cognitivamente (coniughiamo Arnold e Neisser) gli input; in particolare le ‘persone’ hanno un meccanismo innato di cognizione (Neisser) e, forse, anche di acquisizione linguistica (Chomsky). In questa dichiarazione si collocano gli approcci naturali, l’ordine evolutivo di Piaget, la linguistica acquisizionale, la teoria della processabilità di Pienemann;
- b. l’acquisizione ha una dimensione psicologica e una neurologica: psicologia della Gestalt, ruolo dei neuroni specchio e delle CREB (*Camp Response Element Binding proteins*), ruolo di ormoni come serotonina, endorfine, noradrenalina, e di ormoni e steroidi legati allo stress quando il *perceived self*, per usare le parole di Neisser, è in pericolo;
- c. ogni studente è unico, ha stili matetici e cognitivi personali, ha 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 in una classe vista come insieme di numeri anziché di persone. 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);

- d. 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;
- e. per secoli l'insegnamento si è rivolto alla ragione, a quella che Cartesio chiama *res cogitans*, ma 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;
- f. *Errare humanum est.*

La più diffusa *vulgata* dell'impianto umanistico è quella prodotta da S.D. Krashen negli anni Ottanta, ma c'è molto di più...

3.3 Un esempio dell'applicazione della logica umanistica all'educazione linguistica

La lingua è il principale strumento di relazione tra umani. La mappa delle relazioni umane è descritta in un modello semplicissimo ma potentissimo ai nostri fini, come vedremo:

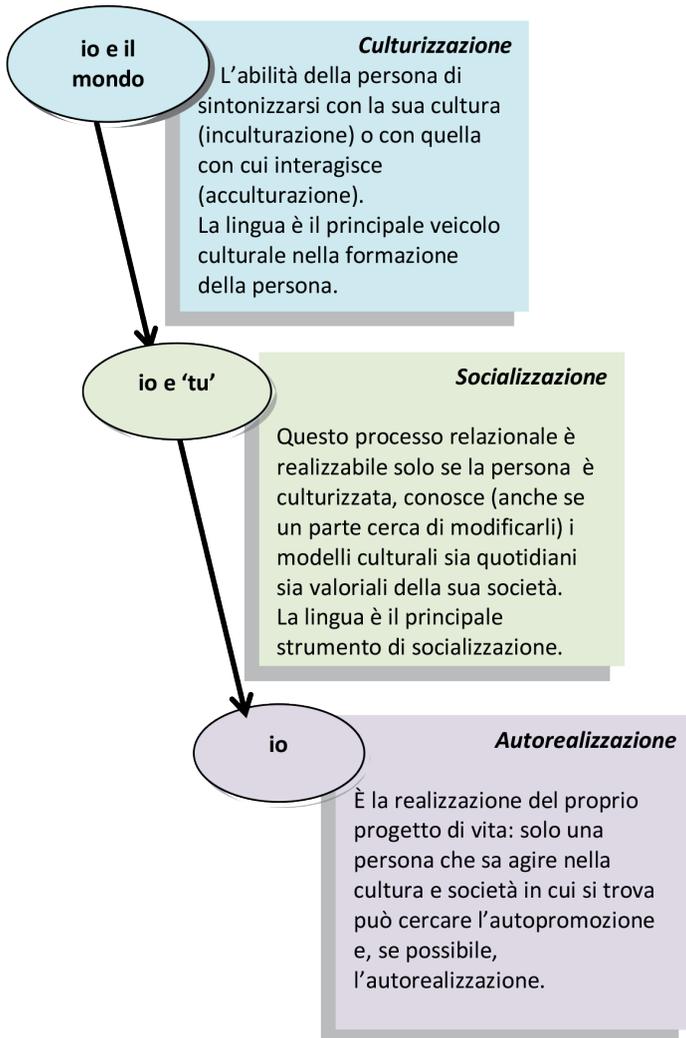


- a. 'io' pensa, e per farlo utilizza la lingua ed eventualmente anche altri codici semiotici (video 1);
- b. 'io' incontra migliaia di 'tu', dai familiari al barista, dal più intimo all'estraneo, e si relaziona con loro attraverso la sua competenza comunicativa (video 6);
- c. 'io' interagisce con il mondo - da quello reale a quello finzionale, da quello attuale a quello passato - attraverso la lingua dei mass media, da un lato; attraverso le microlingue della storia, degli studi sociali, delle scienze della terra, ecc.; la lingua letteraria nelle sue varie declinazioni.

Questo modello, utilizzato nella definizione dell'educazione linguistica, ci dice che la lingua (più in generale: la competenza comunicativa) deve:

- a. permettere le relazioni più efficienti, facili, ampie possibili nei 3 livelli,
- b. rimuovere il maggior numero di ostacoli possibile al punto 'a'.

Il modello assume una natura sequenziale:



Questa sequenza è coerente con la psicologia umanistica da Maslow a Rogers, e può essere sintetizzata dal titolo *On Becoming a Person*.

Culturizzazione, socializzazione e autorealizzazione sono le tre mete generali dell'educazione: il mio contributo è stato quello di collocarle nel modello delle relazioni umane e di assumerle, proseguendo il lavoro di Freddi, come mete generali dall'educazione linguistica. Il modello (si veda il video 1 sulla glottodidattica basata su modelli) è potentissimo nella sua semplicità e può dare una base razionale a un sillabo comunicativo a base pragmatica e socio-culturale (come vedremo operativamente nei video 6 e 7). Un approfondimento è nel saggio del 2017.

Ho trattato questi temi in

- 2018, *A Theoretical Framework for Language Education and Teaching*, Newcastle upon Tyne, Cambridge Scholars.
- 2017, «La glottodidattica umanistica in Italia: una prospettiva storica», in *EL.LE. Educazione Linguistica. Language Education*, 6, 1, pp. 7-22. <https://phaidra.cab.unipd.it/o:464408>.
- 2015, «Il contesto della rivoluzione copernicana degli anni Settanta nell'insegnamento delle lingue straniere», in Landolfi L. (a cura di), *Living Roots - Living Routes*, Napoli, L'Orientale, pp. 19-39. <https://phaidra.cab.unipd.it/o:464454>.
- 2011, *Conoscenza, verità, etica nell'educazione linguistica*, Perugia, Guerra. <https://phaidra.cab.unipd.it/o:461267>.
- 2010, «La glottodidattica veneziana: una 'scuola'?», in Balboni P.E., Cinque G. (a cura di), *Seminario di Linguistica e Didattica delle Lingue. Scritti in onore degli ottant'anni di Giovanni Freddi*, Venezia, Cafoscarina, pp. 19-54. <https://phaidra.cab.unipd.it/o:461388>.
- 1986, «A proposito di Krashen», in *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 1, pp. 117-142; trad. inglese in *Language Learning*, 1, pp. 149-156.
- 1985, «La didattica delle lingue straniere negli Stati Uniti d'America», in Ciliberti A. (a cura di), *Didattica delle lingue in Europa e negli Stati Uniti*, Milano, Bruno Mondadori, pp. 154-187.

4 La glottodidattica umanistica: emozione, motivazione, attitudini

Sommario 4.1 Perché un secondo video dedicato alla glottodidattica umanistica. –
4.2 Le emozioni nel carro del sole raccontato da Platone. – 4.3 Emozione e motivazione.
– 4.4 Esiste un’attitudine particolare per le lingue?

► <https://phaidra.cab.unipd.it/o:464789>

4.1 Perché un secondo video dedicato alla glottodidattica umanistica

Il ruolo della componente personale nella glottodidattica umanistica (video 3) è essenziale, e su questi temi, insieme a quelli del rispetto con le persone con più lingue nella mente, ho dedicato molto del mio lavoro, offrendo un contributo che credo significativo alla prassi dell’insegnamento delle lingue in Italia e – almeno per quanto riguarda l’italiano – anche nel mondo.

Ci sono tre ambiti dell’impianto umanistico in cui credo di aver dato qualcosa:

- a. aver collocato il piacere e il dis-piacere tra i cardini dell’insegnamento linguistico, indicandone anche i percorsi operativi;
- b. aver elaborato in ottica edulinguistica il modello della motivazione proprio del marketing;

- c. aver cercato di assemblare, e in parte fondere, vari contributi che possono contribuire a comprendere e gestire la fantomatica idea di attitudine all'apprendimento linguistico, collocando anche online una scheda usata da migliaia di insegnanti e studenti per la scoperta delle proprie caratteristiche glottomatetiche.

4.2 Le emozioni nel carro del sole raccontato da Platone

In *Fedro* Platone paragona l'anima al carro del sole: l'auriga, la ragione, ha le redini in mano, ma il carro si muove solo se i due cavalli, emozione positiva quello bianco e negativa quello nero, ci mettono la loro energia: l'anima perfetta è quella che in cui l'auriga-ragione realizza l'equilibrio tra i due cavalli-emozioni, iniziando il percorso verso il mondo delle idee, verso l'iperuranio.

Nell'insegnamento linguistico l'iperuranio, assai meno poetico di quello platonico, è la competenza comunicativa nella lingua (video 5), e può essere raggiunto solo se l'insegnante è mentore dello studente nel fargli usare la forza delle emozioni ma governandola con le redini della ragione - programmazione, gestione della classe, ecc.

Sulla scorta di quanto pensato dagli psicologi umanisti o 'personalisti', le emozioni

- a. sono reazioni valutative nei confronti degli input che il contesto offre incessantemente ai cinque sensi (quindi, anche degli input audio, video, linguistici che si propongono agli studenti);
- b. attivano ormoni e neurotrasmettitori le cui combinazioni vengono interpretate positivamente (con gradazioni: gioia, entusiasmo, ad esempio) o negativamente (tristezza, disperazione);
- c. stimolano alcune proteine che innescano i meccanismi di memorizzazione o di rimozione.

Questa sintesi banalizza concetti assai complessi e fa certo rabbrivire neuroscienziati e psicologi, come la sintesi platonica iniziale fa inorridire i filosofi - ma ai nostri fini sono sintesi produttive: da edulinguista, mi interessa ricordare che le emozioni, quelle che Krashen ha divulgato come 'filtro affettivo', non sono fenomeni magici e incontrollabili, sono il prodotto dell'esperienza - e l'esperienza di apprendimento linguistico ha l'insegnante come regista (video 12). Per approfondimenti cliccare sul saggio del 2013.

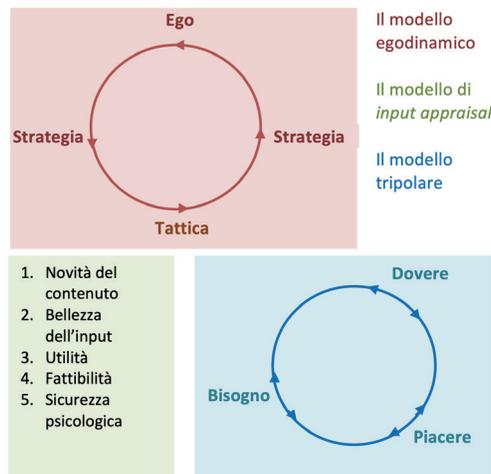
4.3 Emozione e motivazione

In una glottodidattica umanistica sono fondamentali i meccanismi psicologici della motivazione, indipendentemente dal fatto che agiscano sulla motivazione per le lingue, per la musica, per lo sport, per la vita da playboy o da eremiti.

Gli studi sulla motivazione sono stati molto frequenti alla fine del Novecento, poi si sono diradati, lasciando spazio a una logica darwinista: chi è più adatto (per qualità personali, per background familiare, ecc.) trova una motivazione ad andar oltre il minimo necessario, chi non lo capisce sopravvive o soccombe nei piani bassi della classe e, poi, in quelli della società, dove 'l'abito linguistico fa il monaco'!

In tutta la nostra ricerca abbiamo ribadito che la motivazione da cercare è quella intrinseca, personale, non quella estrinseca (inserimento in Italia, per la L2; globalizzazione per l'inglese).

Ci sono tre modelli che ci paiono utili per riflettere: qui li accenniamo, nel capitolo specifico del volume del 2017 sono approfonditi:



Nel modello che ho proposto ed approfondito negli anni, muovendo dagli studi di marketing (*I need motivation, I must motivation, I like motivation*). Il bisogno è scarsamente e brevemente motivante, a differenza di quanto si crede, e il piacere si presenta quindi come l'unica fonte di motivazione efficiente e permanente. Lo studente che arriva in aula il primo giorno di un corso di lingua ha una serie di informazioni generali, di pre-giudizi, di speranze, di progetti personali (*l'ego* del modello di Titone). Da queste emozioni di base - positive e/o negative - inizia un rapporto che l'insegnante può orientare verso il piacere:

- a. Il piacere della novità, della curiosità circa il popolo che parla quella lingua, la sua identità, sistematicamente comparata con la propria, per cui stimola il piacere più profondo di scoprire se stessi;
- b. il piacere minimale, momentaneo ma fondamentale, di farcela, di riuscire ad eseguire il compito richiesto – da cui deriva la necessità di intervenire sui manuali facendo in modo che nei passi iniziali di ogni attività sbagliare sia impossibile;
- c. un piacere più significativo, che è quello di scoprire da soli i meccanismi di funzionamento di una struttura, il significato di una parola sconosciuta, il modo di realizzare un atto comunicativo (ottenere indicazioni stradali, saper raccontare quel che è successo, progettare una serata fuori) – e di avere un esperto, l'insegnante, cui chiedere consiglio o conferma;
- d. il piacere sofisticato di sistematizzare, di immaginare 'regole', di astrarre, insieme al piacere di non essere soli, di poter accedere sempre al consiglio e alla guida del docente;
- e. il piacere di essere consapevoli di avere le redini in mano, di governare il proprio carro: è il piacere che scaturisce dal trasformare il dovere (cavallo nero, imposizione dura del sistema) in senso del dovere, per cui anche la sistematizzazione dell'aoristo diventa un'esperienza piacevole;
- f. il piacere di apprendere, in primo luogo, quindi piacere di rendersi conto che si sta apprendendo, piacere di avere un insegnante che si complimenta per i progressi e li mette in luce;
- g. il piacere di avere un insegnante che di fronte a fallimenti comunicativi, a errori ripetuti, a compiti in classe insufficienti non alza il patibolo ma chiama il colpevole a fine lezione e, senza farlo davanti a tutti, dà un compito di rinforzo o di recupero dicendo 'l'ho pensato per te; possiamo farcela', condividendo il momento difficile e mostrando una via d'uscita dal pantano.

4.4 Esiste un'attitudine particolare per le lingue?

Non lo so, ma... il dibattito internazionale (quasi assente in Italia) sulla possibilità che alcune persone siano più 'dotate' per l'acquisizione delle lingue non native è stato ampio, soprattutto negli ultimi decenni del Novecento, ed è stato caratterizzato da tentativi di scientificità empirica, ma quasi sempre caratterizzato da ideologia: chi crede nell'attitudine cerca prove a supporto, chi non ci crede distrugge agevolmente le prove.

Il mio contributo è stato quello di un agnostico, che ha cercato comunque degli indicatori di efficienza nell'apprendimento delle lingue e li ha collegati tra loro, studiando il vantaggio o lo svantaggio che apportano all'acquisizione linguistica. I descrittori provengono dalla teoria delle intelligenze multiple di Gardner e seguaci; dagli studi sugli stili cognitivi e matetici, cioè le strategie d'apprendimento; sui tratti della personalità che caratterizzano ogni essere umano; su aspetti di carattere socio-culturale: si tratta di *aptitude*, attitudine, ma anche di *attitude*, di atteggiamento, cioè di orientamento emozionale positivo o negativo verso la pluralità delle lingue, la necessità di conoscerle 'bene', l'attenzione alla dimensione di cultura e civiltà.

Ho predisposto una griglia di auto-osservazione, collocata in open access in vari siti.

Ho trattato questi temi in

Sulla didattica orientata verso il piacere ci sono capitoli o paragrafi in tutti i miei manuali di formazione dei docenti. I seguenti invece sono studi specifici:

- 2017, *Perché insegnare l'italiano ai ragazzi italiani. E come*, Venezia, Marsilio. Include un capitolo sulla motivazione. <https://phaidra.cab.unipd.it/o:464538>.
- 2014, «Motivazione ed educazione linguistica: dal bisogno di comunicare all'emozione di imparare», in Landolfi L. (a cura di), *Crossroads: Languages in (E)motion*, Napoli, City University Press, pp. 165-178.
- 2013, «Il ruolo delle emozioni di studente e insegnante nel processo di apprendimento e insegnamento linguistico», in *EL.LE. Educazione Linguistica. Language Education*, 2, 1, pp. 1-23. <https://phaidra.cab.unipd.it/o:464771>.
- 2010, «Esiste un'attitudine all'intercomprensione?», in Doyé P., Meissner F.J. (a cura di), *Lernerautonomie durch Interkomprehension. Projecte und Perspektiven*, Tübingen, Narr, pp. 17-28.
- 2006, «Il piacere di imparare, il piacere di insegnare», in Serragiotto G. (a cura di), *Il piacere di imparare, il piacere di insegnare*, Vicenza, Serenissima, pp. 19-28.

5 **La natura della competenza comunicativa**

Sommario 5.1 Ragioni per un video sulla competenza comunicativa. – 5.2 L'approccio comunicativo. – 5.3 Un modello di competenza (e performance) comunicativa. – 5.4 Implicazioni. – 5.5 Una postilla epistemologica: conoscenza e competenza.

► <https://phaidra.cab.unipd.it/o:464792>

5.1 Ragioni per un video sulla competenza comunicativa

Nel 1981, dopo la prima borsa Fulbright e un periodo a UCLA, lavorai a lungo nel Progetto Speciale Lingue Straniere, che l'allora MPI aveva organizzato per riformare l'insegnamento delle lingue in Italia. Il mio compito era introdurre l'approccio comunicativo. Ero stato formato, sul piano teorico, da Krahen, Schumann, Olshtein, Larsen Freeman, Cohen e altri, ma la realtà italiana era molto refrattaria, anche perché i britannici, che dominavano la formazione dei docenti di inglese, avevano trasformato l'istanza comunicativa in uno slogan pubblicitario per la loro editoria scolastica.

Per offrire agli insegnanti qualcosa di vero, e non solo uno slogan, ho riflettuto per anni sulla competenza comunicativa (credo che quando ho proposto sia un vero 'modello', valido sempre e ovunque, come spiegato nel video 1), e negli anni Novanta ho allargato il modello alla comunicazione interculturale (e anche questo modello mi

pare molto potente dal punto di vista descrittivo; cf. video 8); negli ultimi anni mi sono poi chiesto se la sinonimia che viene stabilita di solito tra competenze e conoscenze sia giustificata.

Per queste ragioni credo che il mio contributo sia evoluto dalla divulgazione degli anni Ottanta ad una riflessione teorica degna di essere ricordata.

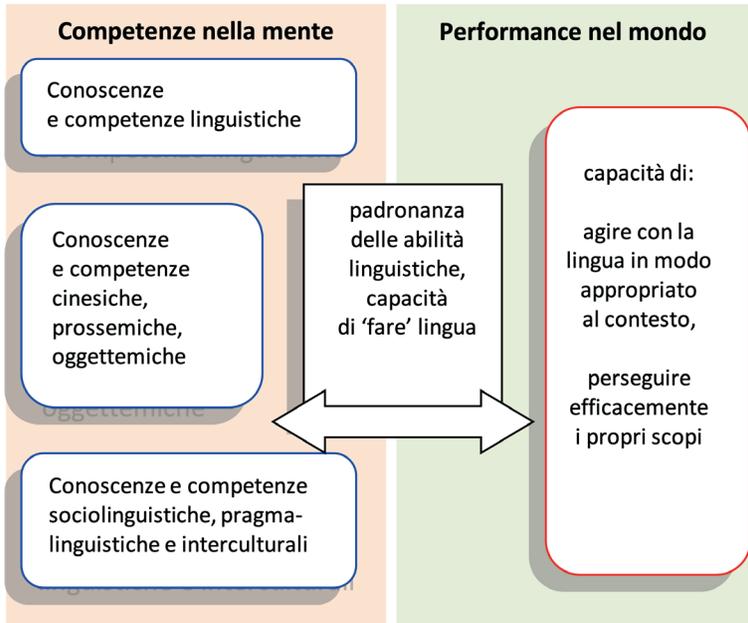
5.2 L'approccio comunicativo

L'approccio comunicativo

- a. non è una novità: è stato usato dall'antichità al Cinquecento, quando il latino smise di essere insegnato come lingua viva. E già a fine Ottocento, Longfellow, Gouin, Jespersen, Berlitz aprivano ad un approccio 'naturale', 'orale', che era protocomicativo;
- b. pone al centro il concetto di competenza comunicativa (elaborato da Hymes nel 1972): bisogna insegnare a comunicare in maniera (a) pragmaticamente efficace, (b) sociolinguisticamente appropriata, (c) corretta sul piano linguistico;
- c. si fonda su sillabi 'pragmatici', cioè elenchi di atti comunicativi, di 'saper fare': il *lessico grammaticalizzato* prende il posto della tradizionale *grammatica lessicalizzata*; vi vedano i 23 *Livelli soglia* del Modern Language Project del Consiglio d'Europa, evolutosi nel *Quadro comune europeo di Riferimento* negli anni Novanta;
- d. si realizza, nei manuali odierni, attraverso un metodo eclettico a base situazionale-nozionale-funzionale (su approccio/metodo cf. video 2); i *pattern drills* neocomportamentisti vengono usati per la fissazione; la sistematizzazione grammaticale è il punto d'arrivo, non di partenza;
- e. limita inizialmente l'elemento culturale agli aspetti strettamente comunicativi, soprattutto nella *lingua franca*, mero strumento pragmatico; nelle altre lingue lo studio della civiltà, non solo della cultura quotidiana, è entrato prepotentemente nei sillabi (video 7 e 8).

5.3 Un modello di competenza (e performance) comunicativa

Dal 1972, quando Hymes conìò la locuzione ‘competenza comunicativa’ (che avrebbe dovuto essere ‘competenza e performance comunicativa’...), ci sono stati vari schemi per descrivere la competenza comunicativa, ma non sono *modelli* secondo i parametri indicati nel video 1. Credo che uno dei maggiori contributi che ho offerto all’edulinguistica sia il modello di competenza comunicativa, qui sintetizzato in un grafico.



La competenza comunicativa è posseduta dai madrelingua che entrano nel sistema educativo, anche se mancano la grammatica grafematica e le abilità scritte: va quindi perfezionata; nelle lingue etniche e seconde, c'è un'interlingua (cioè un sistema parziale e transitorio) più o meno articolata, che va perfezionata e allargata; nelle lingue straniere e classica la competenza va costruita *ab ovo*.

5.4 Implicazioni

Molte sono le implicazioni del modello sulla progettazione dell'educazione linguistica, cioè i sillabi e i materiali didattici, nonché sulla prassi glottodidattica diffusa:

- a. la prima cosa che emerge è che le grammatiche non verbali sono trascurate;
- b. le competenze contestuali hanno un trattamento differente nelle varie lingue:
 - la sociolinguistica è ormai entrata nella prassi, anche se quasi sempre solo in ordine alle varietà di registro; c'è poca attenzione a quelle geografiche, di età, argomento, genere, ecc.;
 - la pragmlinguistica è una struttura fondamentale delle LS ma è assente in L1, dove atto comunicativo, mosse comunicative, competenza strategica sono termini sconosciuti;
 - le grammatiche culturali e interculturali sono raramente oggetto di insegnamento, perfino di attenzione, se non di fronte a un errore;
 - alcune abilità sono totalmente ignorate o distorte, giungendo ad usare dettati e traduzioni a fini di verifica anche se i loro dati non sono attendibili;
 - l'idea che un evento comunicativo abbia dei modelli di descrizione e delle grammatiche da rispettare, insieme all'idea che alcuni tipi di eventi, così come i tipi testuali, siano degli universali che poi vengono declinati cultura per cultura, sono idee aliene a gran parte della linguistica educativa, anche se in un approccio comunicativo lo scopo è saper realizzare performance all'interno di un evento comunicativo.

5.5 Una postilla epistemologica: conoscenza e competenza

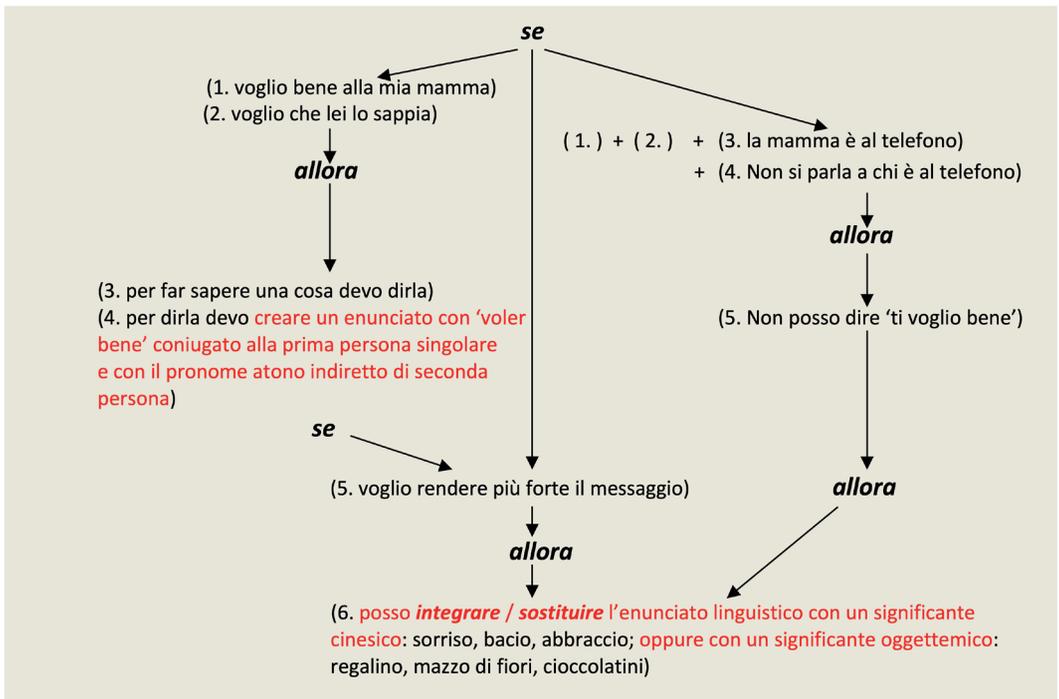
Nella vulgata edulinguistica sono spesso sinonimi, ma si tratta di nozioni diverse. Tra gli insegnanti di educazione linguistica alcuni privilegiano le conoscenze (italiano L1, Lingue Classiche), altri le competenze (Lingue Straniere, Seconde ed Etniche).

Tutto muove dalla dicotomia *competence / performance* che da *linguistica* (Chomsky) diventa *comunicativa* (Hymes); la *performance* è centrale nei modelli di Canale, Swain, Widdowson e altri, e nel 1988 Taylor propone *communicative performance*, ma l'espressione di Hymes è ormai universalmente accettata in quegli anni. Nel 1983 Widdowson approfondisce la dicotomia separando la *competence*, realtà mentale, e la *capacity* che la realizza nel mondo reale; la *capacity* (sinonimo di *mastery*, padronanza) è resa possibile dalle *abilities* cognitive e dalla loro realizzazione performativa, le *skills*. Altre proposte e dicotomie sono raccolte nel saggio del 2020.

Nel grafico del modello, a pag. 35, troviamo conoscenze / competenze:

- la conoscenza è un insieme di banche dati nella memoria. Non interessa qui se siano organizzate in maniera modulare, per campi, frames, copioni, e così via;
- la conoscenza può essere dichiarativa vs. procedurale;
- la conoscenza dichiarativa contiene verità elementari, falsificabili, costituite da frasi semplici con copule o quasi-copule;
- le procedure sono fasci di dichiarazioni legate dal meccanismo *se/siccome/poiché... allora...*;
- le dichiarazioni sono conoscenze, rientrano nel campo cognitivo; le procedure sono competenze e sono il presupposto della *performance*;
- per comunicare, la conoscenza collocata nella mente è necessaria ma non sufficiente: deve trasformarsi in procedure, in competenza, che si realizza poi nel mondo come performance.

Scoprire, costruire, insegnare *conoscenze* sono percorsi che arricchiscono la mente ma non ne escono: sapere che si vuol bene alla mamma è socialmente ininfluenza se non diventa azione comunicativa, interrelandosi con altre conoscenze, producendo delle procedure, dei processi comunicativi sequenziali:



(Nel saggio del 2020, si discute anche si conoscenza *implicita* vs. *esplicita*; *conoscenza* vs. *metaconoscenza*; *tacit* vs. *epistemological knowledge*; *conoscenza acquisita* vs. *appresa* (S. Krashen); *knowledge by acquaintance* vs. *knowledge by description* (B. Russell); *ontologica, teorica* vs. *applicata, operativa*).

Su questi temi ho scritto

- 2020, «Conoscenze e competenze nell'educazione linguistica», in *LE. Educazione Linguistica. Language Education*, 9, 3, pp. 333-344. <https://phaidra.cab.unipd.it/o:461275>.
- 2015⁴, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, UTET Università.
- 2015, «Il contesto della rivoluzione copernicana degli anni Settanta nell'insegnamento delle lingue straniere», in Landolfi L. (a cura di), *Living Roots – Living Routes*, Napoli, L'Orientale, pp. 19-39.
- 2011, *Conoscenza, verità, etica nell'educazione linguistica*, Perugia, Guerra. <https://phaidra.cab.unipd.it/o:461267>.
- 2009, *Storia dell'educazione linguistica in Italia. Dalla Legge Casati alla Riforma Gelmini*, Torino, UTET Università.

6 **La costruzione della competenza comunicativa**

Sommario 6.1 Ragioni per un video sulla costruzione della competenza comunicativa. – 6.2 La competenza comunicativa. – 6.3 Costruire la competenza linguistica: dall'insegnamento della grammatica alla riflessione sulla lingua, alla scoperta delle 'regole'. – 6.4 Costruire la competenza linguistica: l'insegnamento del lessico, dalla denotazione alla connotazione. – 6.5 La competenza nei codici non verbali. – 6.6 La competenza socio-pragmatica-(inter)culturale.

► <https://phaidra.cab.unipd.it/o:464794>

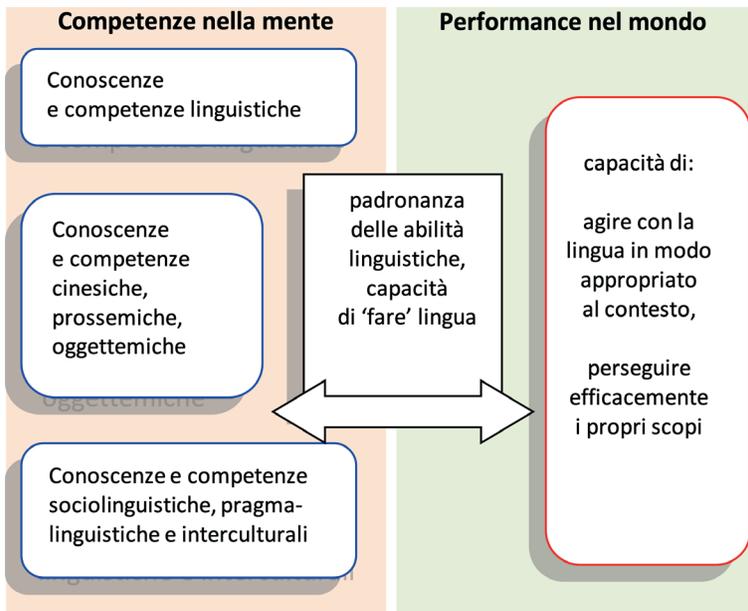
6.1 Ragioni per un video sulla costruzione della competenza comunicativa

Credo che il mio maggior contributo all'edulinguistica (italiana) sia stato, insieme alla definizione epistemologica, il lavoro di quarant'anni sulla costruzione della competenza comunicativa in lingue non native e il suo perfezionamento in L1 - volumi, saggi, ma anche una trentina di manuali tra il 1978 e oggi, in cui l'approccio e il metodo (video 2) si concretizzano in percorsi da attuare in classi vere con studenti veri, guidati da insegnanti veri.

Tra i volumi che attestano questo lungo lavoro ce ne sono tre che rappresentano compiutamente la mia visione dell'aspetto operativo della linguistica educativa: *Didattica dell'italiano come lingua secon-*

da e straniera (1994, seconda edizione nel 2014), *Tecniche didattiche e processi di apprendimento linguistico* (1998, riedito come *Fare educazione linguistica: insegnare italiano, lingue straniere e classiche*, terza edizione 2015) e *Le sfide di Babele* (2002, quinta edizione 2018). Sono volumi su cui si sono formate generazioni di docenti, e di cui vado orgoglioso, anche per la sintesi tra dimensione teorica e divulgazione.

6.2 La competenza comunicativa



Nel sesto video focalizziamo le tre famiglie di grammatiche presenti nella mente. Sullo sviluppo delle abilità linguistiche, cioè la costruzione della padronanza, ho lavorato molto ma senza dare contributi originali; si possono vedere le linee di lavoro nei manuali citati sopra, e avete una sintesi nel saggio del 2020.

6.3 Costruire la competenza linguistica: dall'insegnamento della grammatica alla riflessione sulla lingua, alla scoperta delle 'regole'



Il titolo sintetizza il percorso che ho contribuito a diffondere nella scuola italiana e nell'insegnamento dell'italiano LS, sia nella ricerca, sia nella formazione di migliaia di docenti, sia nei manuali (video 11 e 12).

La grammatica: l'approccio formalistico ne aveva fatto un faro luminoso; l'approccio strutturalistico o audio-orale l'aveva trasformata in un frullato di micro meccanismi da trasformare in *mental habits*; l'approccio comunicativo degli inizi, soprattutto di rito britannico, trasformava la grammatica in un fantasma (si può approfondire questa 'sindrome del pendolo' nel saggio del 2020). Ho passato 40 anni cercando di mostrare che la grammatica da un lato non è né un faro, né un frullato, né un fantasma, ma una realtà mentale, dall'altro che scoprire le 'regole' sotto la guida di un professionista è più produttivo che farsele trasmettere bell'e fatte. In sintesi: dal 'docente che insegna', allo 'studente che riflette'.

È realmente possibile riflettere sulla lingua?

- a. In italiano L1 o L2 avanzata sì: si padroneggia la lingua, quindi se ne può fare oggetto di riflessione; e riflettere può diventare un percorso di sviluppo cognitivo, ad esempio *categorizzando* le 'parti del discorso' e *classificando* parole, sintagmi, frasi, ecc..
- b. Nelle lingue non native, è possibile una riflessione guidata, cioè la creazione di ipotesi linguistiche sull'input ricevuto e compreso, da verificare sia nell'input stesso sia nello 'specchietto' grammaticale descrittivo che di solito conclude un'Unità d'Apprendimento (video 9).

Un approfondimento è possibile nel capitolo 9 del volume del 2002.

6.4 Costruire la competenza linguistica: l'insegnamento del lessico, dalla denotazione alla connotazione

L'approccio comunicativo ha focalizzato gli atti comunicativi, in seguito ha recuperato uno *scaffolding* grammaticale, ma ha affidato l'acquisizione del lessico allo Spirito Santo. L'approccio lessicale di Lewis (anni Novanta) e di Schimdtt (primi anni Duemila) è rimasto sterile.

Credo di aver dato un contributo combattendo l'ipotesi lessicale minimalista, che degrada l'approccio comunicativo ad un comunicativismo spicciolo che include solo il lessico di base e quello ad 'alta disponibilità'; ho contribuito a diffondere le mappe concettuali, che lo studente integra mano a mano che avanza, costruendo un sistema lessicale che va dalla denotazione del livello A1-2 alla scoperta progressiva della connotazione, l'aspetto più motivante dello studio del lessico.

Che cosa ho cercato di diffondere?

L'esperienza dell'insegnamento delle lingue ai bambini aveva individuato da tempo immemore due principi fondamentali per l'acquisizione lessicale, che ho fatto miei:

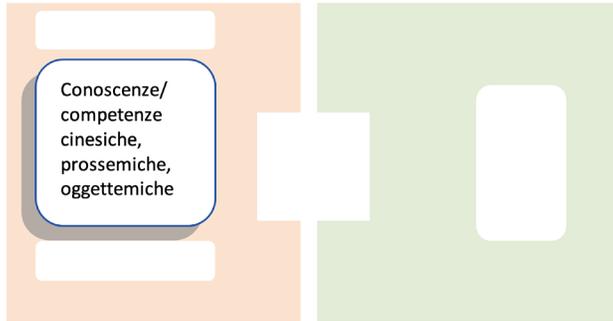
- a. la memoria visiva supporta efficacemente la memoria verbale: il lessico quindi va acquisito con l'appoggio di tutto l'apparato iconografico che la tecnologia oggi rende disponibile;
- b. il lessico si immagazzina per campi semantici omogenei: 'le parti del corpo', 'gli animali del cortile', 'i mobili della tua stanza' sono classici campi lessicali presenti da sempre in ogni manuale per bambini - e in alcuni campi assistiamo anche a una grammaticalizzazione secondaria: ad esempio, il campo 'nomi di città italiane' ha una marca morfologica di genere (i nomi sono tutti femminili), così come 'i colori in italiano' ha la marca opposta (sono tutti maschili).

Il terzo principio è:

- c. al livello B1, cioè al *livello soglia* basta la dimensione denotativa del lessico, applicata alle situazioni più comuni. Ma superata la *soglia* (e questo riguarda anche la L1, posseduta intorno al B2 dai preadolescenti) troviamo due processi di acquisizione lessicale: processo *quantitativo*, allargando i campi lessicali posseduti e creandone di nuovi; processo *qualitativo*, con una riflessione su problemi come la polisemia, la neologizzazione, il superamento del concetto di sinonimia, ma soprattutto introducendo l'elemento emozionale e quello socio-cultural-pragmatico, cioè la connotazione. Abbiamo proposto varie tecniche didattiche, ma soprattutto abbiamo contribuito a togliere l'ostracismo verso la traduzione, proponendola dalla LS o dalla LC a quella italiana per lavorare sulla connotazione come descritto nel saggio del 2017.

Un approfondimento è nel capitolo 9 del volume del 2002.

6.5 La competenza nei codici non verbali



Negli anni Novanta ho cominciato ad occuparmi di comunicazione interculturale (video 8) e mi sono reso conto che i codici non verbali, determinanti nella comunicazione erano totalmente assenti dalla didattica delle lingue: ancora oggi i codici non verbali vengono percepiti come naturali, quindi universali, mentre sono culturali e il loro uso è governato da codici sociali e culturali; sono percepiti come supplementari alla lingua, mentre possono sia accompagnarla, sia sottolinearla, sia contraddirla – e i codici visivi sono *semioticamente più potenti* di quello linguistico (se si dice «intelligente!» strizzando l'occhio, significa il contrario).

Il risultato di tali percezioni è che in L1 non si presta attenzione alla dimensione non-verbale, e che nelle altre lingue il parlante cerca di sopperire con i gesti alle lacune linguistiche, rischiando incomprendimento o incidenti comunicativi (un gesto neutro in una lingua può essere offensivo in un'altra).

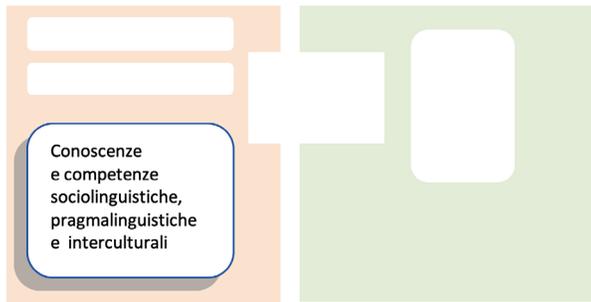
Le grammatiche non verbali sono tre:

- a. gesti ed espressioni del viso: la cinesica è uno splendido oggetto di riflessione semiotica in didattica della L1 con un percorso di raccolta di dati, di categorizzazione, di classificazione: educazione all'intelligenza, non alla cinesica;
- b. postura, distanza interpersonale: la prossemica. Ognuno vive in una 'bolla' di sicurezza, di circa un braccio, 60 cm, di raggio. Alcune culture, ad esempio quella latina della penisola, ammettono che nel *contatto frontale* le due bolle si compenetrino; altre, come quella celtica del Nord Italia, no; anche il *contatto laterale* (mano sulla spalla, passeggio a braccetto o tenendosi per mano) è gestito da grammatiche precise; le posture (corpo eretto, inchini della testa o del busto) e la posizione rispetto agli altri (in cerchio, frontale, ecc.) sono oggetto di grammatiche prossemiche delicatissime sul piano socio-relazionale. In educazione linguistica è possibile un percorso simile a quello della cinesica;

- c. oggetti in funzione comunicativa: l'oggettemica. Fu Roland Barthes a inventare la *vestémique*, e in effetti l'abbigliamento (abiti e status symbols) può essere usato per comunicare status, registro, provenienza, fede, orientamento sessuale, ecc. Altri oggetti comunicativi sono i doni (ogni cultura ha tabù, regole di confezione, regole di apertura dei pacchetti, e così via), i fiori e le piante da portare quando si è invitati; l'offerta di alcolici, di sigarette, ecc.

Questi codici rappresentano elementi chiave nell'analisi dei punti critici nella comunicazione interculturale che vedremo nel video 8.

6.6 La competenza socio-pragma-(inter)culturale



Affrontiamo qui solo la dimensione socio-pragmatica, dedicando i video 8 e 9 alla dimensione culturale.

6.6.1 La dimensione sociolinguistica

La dimensione sociolinguistica è ormai entrata a pieno titolo nell'educazione linguistica, almeno per quanto riguarda le varietà diastratiche e diatopiche; nei corsi avanzati vengono presentati anche testi in varietà diacroniche, che vengono trasformati nella varietà d'oggi ricorrendo all'abilità di parafrasi orale o scritta (ma raramente di traduzione intralinguistica, dall'italiano antico a quello moderno).

Le microlingue, cioè le varietà legate a *speech communities* scientifico-professionali, sono insegnate nelle LS ma non in italiano: le vedremo nel video 15.

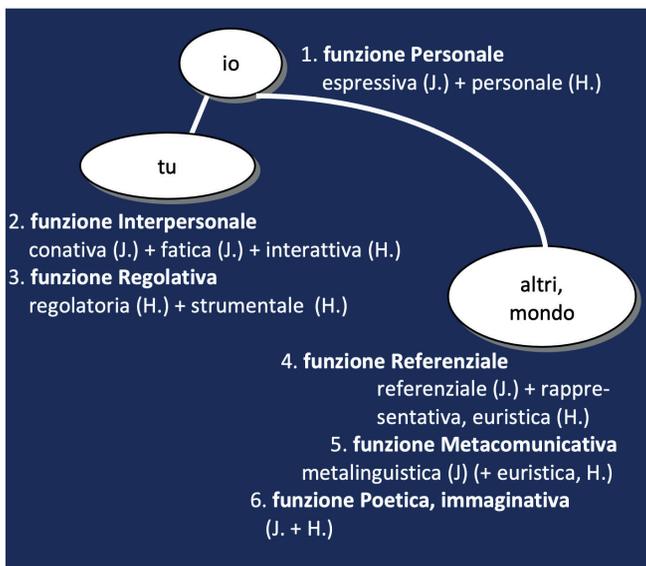
L'italiano dello studio invece non viene insegnato in L1, malgrado gli insegnanti lo usino come lingua veicolare in storia, geografia, grammatica, critica letteraria (il mio contributo è nel volume del 2014); i laboratori di italiano L2. Invece, vi dedicano tempo e hanno creato un buon *know-how*.

6.6.2 La dimensione pragmlinguistica

Ho sempre ritenuto che il punto debole del *Modern Language Project* e dei suoi derivati, i *livelli soglia* e la definizione dei 6 livelli delle certificazioni, fosse l'arbitrarietà della selezione degli atti comunicativi. Ho quindi cercato di dare un contributo originale,

I livelli soglia, i sillabi dei manuali delle certificazioni di LS sono a base pragmatica; in italiano L1 e nelle lingue classiche, invece, il concetto di atto comunicativo ('salutare', 'chiedere/dire l'ora', 'riferire un'azione passata', 'chiedere/dire il costo' ecc.) e di mossa comunicativa (la competenza strategica: usare la lingua per attaccare, ritirarsi, contrastare, accettare, ecc.) sono ignorati, se non ignoti.

Nel video 3 abbiamo visto il modello delle relazioni umane. Il mio ulteriore contributo in quest'ambito è stato averlo coniugato con il modello delle funzioni comunicative di Jakobson, integrato con alcuni elementi del modello di Halliday, ottenendo un modello composito che attribuisce ad ogni forma di relazione alcune macrofunzioni linguistiche:



A questo punto, attribuire gli atti comunicativi dei livelli soglia o dei sillabi delle certificazioni alle varie funzioni diventa semplice e toglie buona parte dell'arbitrarietà. Il risultato è una griglia di questo tipo:

Funzione	Atti comunicativi	Espressioni linguistiche, nelle loro varietà	Espressioni non linguistiche, nelle loro varietà
----------	-------------------	----------------------------------------------	--------------------------------------------------

Ad esempio, la **funzione interpersonale**, quella che garantisce il contatto tra 'io' e i tanti 'tu incontrati nella vita':

si realizza in **atti comunicativi** come *salutare, congedarsi, richiamare l'attenzione, offrire/accettare/rifiutare, ringraziare, scusarsi, brindare* ecc., che possono essere realizzati con espressioni verbali e non verbali, come:

l'atto *salutare* si realizza con **espressioni linguistiche** legate

- al momento (*buon giorno/sera*;
l'espressione *buona notte* non si usa per salutare ma solo per congedarsi);
- alle relazioni di ruolo e conseguentemente di registro;
- all'area geografica (*hello* è britannico, *hi* americano).

l'atto *salutare* può avere anche una realizzazione **non verbale**, che può essere di registro formale o non formale, dalla stretta di mano all'inchino, dalla pacca sulla spalla alla mano alzata che oscilla se si è distanti, ecc.

Su questi temi ho scritto

Ho trattato la costruzione della competenza comunicativa in vari manuali per la formazione dei docenti; sugli altri temi specifici ho scritto:

- 2020, «Natura delle abilità linguistiche», in Brichese A., Caon F., Melero Rodríguez C. (a cura di), *L'inclusione linguistica. Facilitare l'apprendimento degli studenti con BES*, Milano, Pearson, pp. 33-46 (bibliografia collettiva a fine volume pp. 219-239). <https://phaidra.cab.unipd.it/o:464796>.
- 2020, «La grammatica e la sindrome del pendolo», in Ferreri S., Piemontese E. (a cura di), *Lingue, teorie linguistiche e apprendimento delle lingue*, numero monografico di *Costellazioni*, 14, pp. 53-68. <https://phaidra.cab.unipd.it/o:464795>.
- 2018, *A Theoretical Framework for Language Education and Teaching*, Newcastle upon Tyne, Cambridge Scholars.
- 2018, *Sillabo di riferimento per l'insegnamento dell'italiano della musica*, Venezia, Edizioni Ca' Foscari. <https://phaidra.cab.unipd.it/o:432301>.
- 2017, *Perché insegnare l'italiano ai ragazzi italiani. E come*, Venezia, Marsilio.
- 2017, «Translation in Language Learning: A 'What For' Approach», in *EntreLinguas*, 2, pp. 276-299. <https://phaidra.cab.unipd.it/o:464797>.
- 2015, «Le dimensioni linguistica, pragmatica e (inter)culturale nella progettazione di un curricolo di italiano L2», in Cararra G., Diadori P., Lamarra A. (a cura di), *Competenze d'uso e integrazione*, Roma, Carocci, pp. 15-29.
- 2014, *L'italiano L1 come lingua dello studio*, curato con M. Mezzadri, Torino, Loescher. <https://phaidra.cab.unipd.it/o:461266>.
- 2010, «La traduzione nell'insegnamento delle lingue: dall'ostracismo alla riscoperta», in De Giovanni F., Di Sabato B. (a cura di), *Tradurre in pratica. Riflessioni, esperienze, testimonianze*, Napoli, Edizioni Scientifiche Italiane, pp. 179-200.
- 2007, «Didattica delle microlingue e uso veicolare della lingua: il ruolo della traduzione», in Mazzotta P., Salmon L. (a cura di), *Tradurre le microlingue scientifico-professionali. Riflessioni teoriche e proposte didattiche*, Torino, UTET Università, pp. 49-63.
- 2006, *Italiano lingua materna. Fondamenti di didattica*, Torino, UTET Università.
- 2002 (2015⁴), *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, UTET Università. <https://phaidra.cab.unipd.it/o:464798>.
- 1998, *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica. Italiano, lingue straniere, lingue classiche*, Torino, UTET Libreria. Ultima edizione: 2013², *Fare educazione linguistica: Insegnare italiano, lingue straniere, lingue classiche*, Torino, UTET Università.
- 1997, «Tecniche di didattica grammaticale», in Cambiaghi B. (a cura di), *La didattica della grammatica*, Brescia, La Scuola Editrice, pp. 101-114.
- 1994, *Didattica dell'italiano a stranieri*, Roma, Bonacci. Ultima edizione: 2014, *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*, Torino, Loescher/Bonacci.
- 1990, *Educazione linguistica funzionale: Italiano, Dialetto, Lingue Straniere*, inserito monografico in *Scuola e Didattica*, 4, pp. 50-63.

7 **Cultura e civiltà nell'insegnamento delle lingue non native**

Sommario 7.1 Ragioni per i video 7 e 8. – 7.2 Cultura e civiltà. – 7.3 Cultura, civiltà e insegnamento delle lingue non native. – 7.4 *Conoscenza* della cultura, *competenza* nella cultura nelle lingue non native. – 7.5 *Conoscenza* della cultura, *competenza* nella cultura materna.

► <https://phaidra.cab.unipd.it/o:465008>

7.1 Ragioni per i video 7 e 8

Il video 7 e il successivo trattano la componente culturale della competenza comunicativa (vista nei video 5 e 6): è in questo ambito che, credo, il contributo che ho dato sia tra i più significativi. Sul binomio *cultura/civiltà* ho seguito la vita tracciata dal mio Maestro, Giovanni Freddi; sul tema dei problemi di comunicazione tra persone appartenenti a culture diverse sono stato il primo a scrivere sistematicamente in Italia, e il volume del 1999 segna il punto di partenza di questi studi nel nostro paese.

In entrambi i casi la prospettiva è quella che abbiamo indicato tra le mete derivante dai rapporti umani delle singole persone in una prospettiva umanistica: non esiste autopromozione della persona senza socializzazione, non esiste socializzazione senza inculturazione nella lingua/cultura materna, ed eventualmente acculturazione se si studia una lingua/cultura straniera.

7.2 Cultura e civiltà

Nelle varie lingue le parole corrispondenti a *cultura* e *civiltà* hanno accezioni diverse; nell'italiano dei mezzi di comunicazione di massa la differenza non è ben percepita, se non nel senso di ritenere *civiltà* un po' più alta e forse aulica di *cultura*.

Cultura, derivata *colère*, 'coltivare', era usata in latino sia in senso concreto, coltivare un appezzamento (in italiano è diventato *coltura*), sia in senso figurato, come nella *cultura animi* di Cicerone. *Civilitas*, derivato da *civitas*, 'città', indicava il complesso di modi di vivere e di essere proprio di chi viveva in una città, diverso dai bifolchi che lavoravano nei campi.

Nel nostro discorso, che ereditiamo da Freddi, differenziamo così i due significati:

- a. *cultura* è la cultura quotidiana, la *way of life* quotidiana la cui conoscenza è fondamentale per poter comunicare, sia nella propria cultura sia in quelle straniere;
- b. *civiltà* è insieme la *way of being*, la *way of thinking*, il *Volksgeist* di Herder, il *génie/esprit d'un peuple* dei romantici francesi: valori condivisi di un popolo, elementi costitutivi dell'identità.

7.3 Cultura, civiltà e insegnamento delle lingue non native

Aver diffuso questa differenza nell'insegnamento delle lingue non native è un contributo che reputo importante.

Particolarmente intenso è stato il lavoro sull'italiano nel mondo: ho formato migliaia di insegnanti e prodotto materiali didattici che superino il recinto della cosiddetta 'Cultura con la C maiuscola' (arte, musica, letteratura) e far sì che gli studenti di italiano nel mondo scoprano la *civiltà* italiana, sentano il fascino di un paese che è un mosaico di campanilismi culinari, artistici, storici, musicali ma riesce ad essere il modello millenario del motto *e pluribus unum*, che rappresenta il futuro delle grandi aggregazioni di stati cui la storia ci sta portando; colgano la ricchezza di vita che deriva dal persistere della cucina *slow food* in un mondo di *fast food*; e così via.

I manuali di italiano focalizzano la cultura quotidiana, perché vogliono insegnare a comunicare con italiani - ma ho cercato nei miei manuali di lingua, di letteratura, di arte, di storia, di geografia, di musica italiane per stranieri di dispiegare anche la civiltà italiana, l'identità plurale e unitaria di questo popolo.

7.4 **Conoscenza della cultura, competenza nella cultura nelle lingue non native**

Riprendiamo l'opposizione tra conoscenze e competenza su cui ci siamo soffermati nel video 5, perché nella prassi e nei manuali didattici le due dimensioni vengono regolarmente confuse: si descrivono modelli culturali (ad esempio l'organizzazione dei pasti nella giornata, le feste nazionali ecc.) o si fa cenno a modelli di civiltà (ad esempio il senso della cosa pubblica, della memoria condivisa come base dell'identità nazionale ecc.), mirando alla conoscenza, non alla discussione su diversi atteggiamenti verso la vita quotidiana e la vita spirituale in modo da mettere le basi per la competenza, per il 'saper stabilire relazioni sociali e umane' con stranieri. La dimensione della *cultura* può essere la base di un percorso che porta al livello soglia, al B1, ma la *civiltà* deve diventare, a nostro avviso, l'elemento caratterizzante (e motivante) dei livelli successivi.

Un'ultima, altrettanto ovvia, considerazione: il lavoro su cultura e civiltà mira a creare atteggiamenti, e non si possono misurare e valutare gli atteggiamenti.

7.5 **Conoscenza della cultura, competenza nella cultura materna**

Gli studenti, compatibilmente con l'età, sono competenti nella cultura materna – quella regionale e quella italiana, nell'insegnamento dell'italiano L1. Ma non *conoscono*, non hanno categorizzato, classificato, sistematizzato i modelli culturali cui si attengono o che vogliono trasgredire, durante l'adolescenza.

In realtà l'Italia è diventata una nazione multiculturale, e in alcuni aspetti anche interculturale. In ogni scuola, in ogni piazza, in ogni campo sportivo gli studenti sono a contatto con compagni non italiani – contatto, contagio, contaminazione: stesso etimo, connotazioni prevalentemente negativa. Il contatto interculturale, quando non è visto come contaminazione, può essere gestito in base alla

- a. tolleranza - forma velata di razzismo, che gratifica il razzista, è tollerante, ma offende il tollerato;
- b. interesse, il cui etimo, *inter esse* indica una posizione di equidistanza, di... interesse nell'alterità.

Da questo atteggiamento possono nascere percorsi didattici che portano a definire i punti in cui si può tranquillamente 'contagiarsi' e quelli in cui il contagio porterebbe alla perdita di identità, giungendo a stabili delle liste personali di elementi di *civiltà* costitutivi della propria identità regionale, italiana, europea.

Ho trattato questo tema in

- 2015, «Le dimensioni linguistica, pragmatica e (inter)culturale nella progettazione di un curriculum di italiano L2», in Caruso G., Diadori P., Lamarra A. (a cura di), *Competenze d'uso e integrazione*, Roma, Carocci, pp. 15-29.
- 2013, «Cultura e civiltà: processi e prodotti», in Baldi B., Borello E., Luise M.C. (a cura di), *Aspetti comunicativi e interculturali nell'insegnamento delle lingue*, Alessandria, Edizioni dell'Orso, pp. 61-70. <https://phaidra.cab.unipd.it/o:465006>.
- 2006, «Una Facoltà di Lingue di fronte ai conflitti di civiltà», in Martino R.R., *Cittadini del mondo*, Venezia, Studio LT2, pp. 27-42. <https://phaidra.cab.unipd.it/o:465007>.
- 2004, «Cultura, civiltà, comunicazione interculturale», in Maddii L. (a cura di), *Insegnamento e apprendimento dell'italiano L2 in età adulta*, Atene, Edilingua, pp. 23-37.
- 1996, «La cultura straniera: Modelli di osservazione nel paese straniero e nelle classi di lingua», in Wringe C. (a cura di), *Formation Autonome. A European Self-Study Professional Development Project for Language Teachers*, Paris, FILPV, vol. 1, pp. 32-35; vol. 2, pp. 103-124.
- 1994, «Dall'educazione bilingue all'educazione multiculturale», *Il Quadrante Scolastico*, nr. 61, pp. 189-196.
- 1985, «Il testing della civiltà», in *Lingue e civiltà*, 1, pp. 8-11.

8 **La comunicazione interculturale**

Sommario 8.1 Perché un video su questo tema che sembra eccentrico rispetto alla linguistica educativa. – 8.2 Il punto di partenza. – 8.3 Il percorso e il protocollo di ricerca. – 8.4 Il modello di competenza comunicativa interculturale. – 8.5 Si può insegnare la competenza comunicativa interculturale?

► <https://phaidra.cab.unipd.it/o:465015>

8.1 Perché un video su questo tema che sembra eccentrico rispetto alla linguistica educativa

Ho cominciato a lavorare a questo tema negli anni Novanta, come evoluzione delle riflessioni sul rapporto lingua/cultura/civiltà (video 7), all'interno del modello di competenza comunicativa (video 5).

Credo che questo lavoro rappresenti uno dei miei contributi più originali all'approccio comunicativo: le precedenti (e poche) riflessioni sulla comunicazione interculturale si inserivano nell'alveo semi-otico oppure in quello pedagogico dell'educazione interculturale – e ancor oggi, trent'anni dopo, devo continuare a lottare per tener separata la comunicazione interculturale, che riguarda l'approccio comunicativo dall'educazione interculturale, che mira a migliorare le persone (azione meritoria e da sostenere in ogni modo!): io mi occupo di migliorare la comunicazione, indipendentemente dal fatto che

chi comunica lo faccia per aiutare i poveri in India o per andarci in vacanza o per sfruttare i lavoratori sottopagati indiani.

8.2 Il punto di partenza

Il mio sforzo è stato quello di includere la grammatica culturale tra le componenti del modello di competenza comunicativa, e specificamente di individuare i punti critici di natura semiotica e socio-culturale che possono compromettere l'esito felice dell'evento comunicativo.

È nato così il volume del 1999, seguito da quelli del 2006 (cliccabile), 2007 e 2015 (sintetizzati nel saggio del 2014, cliccabile) con progressivi affinamenti della modellizzazione, ed è nata così la mappa interculturale, un work in progress in <https://www.mappainteritoriale.it/>, illustrata nel saggio del 2015 (cliccabile).

8.3 Il percorso e il protocollo di ricerca

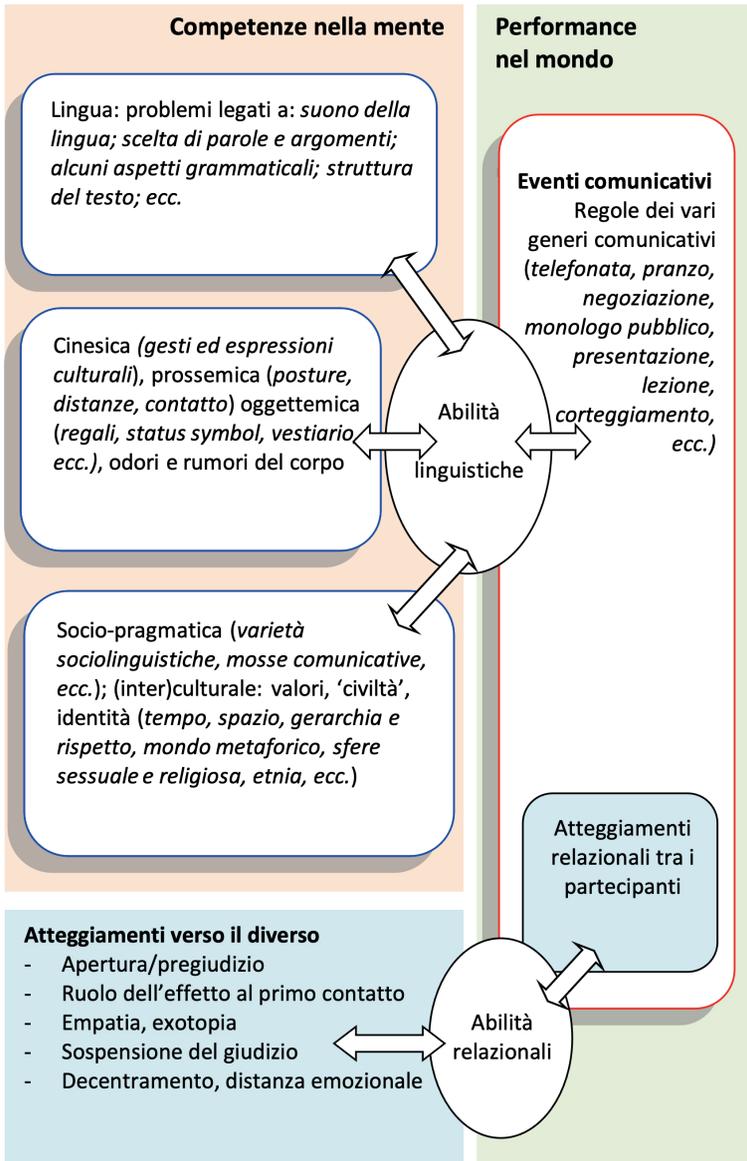
Negli anni Novanta la letteratura era molto scarsa e riguardava soprattutto la misurazione dell'atteggiamento interculturale (non credo che gli atteggiamenti si possano 'misurare', ma vendere certificazioni e misurazioni produce redditi), quindi la prima ricerca fu condotta sul campo più che nella letteratura.

Il secondo passo è stato l'elaborazione di un protocollo di ricerca da applicare per gli studi su coppie di culture, da cui sono nati alcuni saggi miei e soprattutto di dottori di ricerca e di collaboratori, nonché vari volumi nella collana SAIL nelle Edizioni Ca' Foscari. Nel centro di ricerca che ancora dirigo è poi nato un Laboratorio di Comunicazione Interculturale diretto da Fabio Caon, che ha raccolto l'eredità di questo settore come docente e studioso.

Il protocollo si basa su un file che estende le voci del modello di comunicazione interculturale che troviamo nella pagina che segue, trasformandolo in uno stimolo alla riflessione e al racconto di esperienze. Il file viene proposto a 50 persone che operano in situazione di biculturalismo tra i due mondi interessati, ad esempio italiani che lavorano con spagnoli in Italia e Spagna, e spagnoli che lavorano con italiani, in Spagna o in Italia. Si raccoglie, organizzandola, la prima massa di informazioni, sempre relativa alle voci del modello, e la si ripropone a tutti per una revisione e integrazione; il prodotto viene poi affidato a una serie di 'testimoni' privilegiati, persone biculturali attente al tema della comunicazione interculturale e si procede a una revisione del materiale di base, che viene poi discusso oralmente con i testimoni, prima di diventare una bozza di volume e di essere ri-inviato a tutti. L'esito finisce nella mappa interculturale on line, che è in open access, e in volumi SAIL.

8.4 Il modello di competenza comunicativa interculturale

Le varie 'caselle' della competenza comunicativa *intraculturale* sono state integrate con indicatori che riguardano gli eventuali punti critici negli eventi comunicativi *interculturali* che qui vengono accennati.



8.5 Si può insegnare la competenza comunicativa interculturale?

Secondo me, no.

- a. È troppo complessa in termini di componenti del modello, di contenuti da considerare.
- b. È troppo cangiante anche nello spazio interno alle singole culture: in Italia, paese di dimensioni medio-piccole, non abbiamo un unico paniere culturale, le 'sfumature' sono molto ampie, soprattutto nella dimensione che riguarda i valori, la 'civiltà' oltre che la 'cultura'.
- c. Varia rapidamente nel tempo, sia per evoluzione interna sia perché i viaggi di studio, di lavoro e per turismo mettono milioni di persone a contatto diretto con altre culture, sia perché i mass media portano modelli culturale americani in ogni casa del pianeta.

Si può tuttavia insegnare ad osservare le differenze interculturali, ed in questo senso il modello visto sopra diventa l'indice di un file che ogni studente e ogni persona può compilare, incominciando copia-incollando le voci della mappa interculturale, e poi sulla base della propria esperienza di lettore, di spettatore di film, di viaggi e contatti internazionali: un manuale fai-da-te cui si lavora per tutta la vita.

Sulla competenza interculturale ho scritto

- 2021, «Un progetto di ricerca sulla comunicazione interculturale tra Italiani e Nord Americani», con F. Caon, in D'Eugenio D., Gelmi A., Marcucci D., *Italia, Italie. Studi in onore di Hermann Haller*, Milano, Mimesis, pp. 257-270 (di Balboni: paragrafi 1 e 3).
- 2017, «Da Centri Linguistici di Ateneo a Centri Linguistici e Interculturali di Ateneo: un'evoluzione possibile», in Damascelli M.T. (a cura di), *Digital Resources, Creativity and Innovative Methodologies in Language Teaching and Learning*, Newcastle Upon Tyne, Cambridge Scholars, pp. 1-21.
- 2016, con Daloso M., «L'educazione linguistica e interculturale nella scuola inclusiva», in Ianes D., Cramerotti S. (a cura di), *Dirigere scuole inclusive*, Trento, Erikson, pp. 254-273 (di Balboni: seconda parte, pp. 263-273).
- 2016, «Didattica delle lingue in prospettiva interculturale», in La Grassa M., Troncarelli D. (a cura di), *Orientarsi in rete. Didattica delle lingue e tecnologie digitali*, Siena, Becarelli, pp. 26-45. <https://phaidra.cab.unipd.it/o:465011>.
- 2015, con Caon F., *La comunicazione interculturale*, Venezia, Marsilio (di Balboni: capp. 1-3, fino a p. 131).
- 2015, «Le dimensioni linguistica, pragmatica e (inter)culturale nella progettazione di un curriculum di italiano L2», in Caruso G., Diadori P., Lamarra A. (a cura di), *Competenze d'uso e integrazione*, Roma, Carocci, pp. 15-29.

- 2015, «La comunicazione interculturale e l'approccio comunicativo: dall'idea allo strumento», in *EL.LE. Educazione Linguistica. Language Education*, 4, 1, pp. 1-20. <https://phaidra.cab.unipd.it/o:465012>.
- 2014, «La persona bi/multilingue e bi/multiculturale: definizione, natura ed abilità di comunicazione interculturale», in Patrocino D., Schindler A. (a cura di), *I disturbi della comunicazione nella popolazione multilingue e multiculture*, Milano, Angeli, pp. 21-43.
- 2014, con Caon F., «A Performance-Oriented Model of Intercultural Communicative Competence», in *Journal of Intercultural Communication*, 35. P.E. Balboni ha steso la prima parte, dall'inizio a «A Model of Intercultural Communication Description». <https://phaidra.cab.unipd.it/o:465013>.
- 2010, con Caon F., «Abilità strategiche di comunicazione per il funzionario degli 'Esteri': dalla competenza linguistica alla competenza interculturale», in Petri F., Lobasso F. (a cura di), *Diplomathia: l'arte di imparare due volte. Messaggi dal G8*, Catanzaro, Rubbettino, pp. 27-34 (Caon) e 34-42 (Balboni); parti comuni: pp. 42-43, 63-65, 97-100, 117-118; ai coautori viene riconosciuta la partecipazione alla progettazione della ricerca insieme ai curatori.
- 2010, «Non solo lingua. La dimensione interculturale», in Capuzzo C., Duso E.M., Marigo L., *Insegnamento dell'italiano L2/LS all'università*, Padova, Il Poligrafo, pp. 27-43.
- 2009, «La comunicazione interculturale tra italiani e sloveni», in Da Rif B.M., Finotti F. (a cura di), *Civiltà italiana e geografie europee*, Trieste, E.T.U., pp. 131-145.
- 2009, «La comunicazione interculturale in ambito carcerario», in Benucci A. (a cura di), *Liberare la comunicazione*, Perugia, Guerra, pp. 55-62.
- 2008, «Problemi di comunicazione interculturale tra italiani e non italiani in classe», in Caon F. (a cura di), *Tra lingue e culture. Per un'educazione linguistica interculturale*, Milano, Bruno Mondadori, pp. 122-134.
- 2008, «La comunicazione scientifico-professionale: un approccio interculturale», in Schena L., Preite C., Soliman L.T. (a cura di), *Le lingue per gli studenti non specialisti*, Milano, Egea Bocconi, pp. 19-34.
- 2007, *La comunicazione interculturale*, Venezia, Marsilio, pp. 160.
- 2006, *Intercultural Communicative Competence: A Model*, Perugia Guerra, pp. 60; versione francese: *La compétence communicative interculturelle: un modèle*; versione spagnola: *La competencia comunicativa: un model*. <https://phaidra.cab.unipd.it/o:465014>.
- 2006, «Intercultural Communicative Competence: a Model», in Cok L. (a cura di), *Blizina Drugosti. The Close Otherness*, Koper/Capodistria, Zalozba Anales, pp. 37-56.
- 2004, «La comunicazione interculturale nella classe con immigrati», in Fiorucci M. (a cura di), *Incontri. Spazi e luoghi della mediazione interculturale*, Roma, Armando, pp. 197-209.
- 2003, «Conflitti culturali in una classe con studenti immigrati», in Luise M.C. (a cura di), *Italiano Lingua Seconda: fondamenti e metodi*. Vol. 1, *Coordinate*, Perugia, Guerra, pp. 7-17.
- 2001, «Problemi di comunicazione interculturale tra Italiani e parlanti di italiano in Nord America», in *Italica*, AATI, nr. 4, pp. 445-463.
- 1999, *Parole comuni, culture diverse. Guida alla comunicazione interculturale*, Venezia, Marsilio.
- 1998, «Problemi di comunicazione interculturale in ambiente aziendale e commerciale», in *I jornades catalanes sobre llengües per a finalitats específiques. Actes*, Barcelona, Publicacions de la Universitat de Barcelona, pp. 27-33.

9 **Modelli operativi: l'organizzazione dei contenuti**

Sommario 9.1 Perché ben 3 video sui modelli operativi. – 9.2 I modelli organizzativi ereditati dalla tradizione. – 9.3 L'Unità d'Apprendimento. – 9.4 L'Unità Didattica. – 9.5 Il modulo. – 9.6 Applicazioni di questa tripartizione della programmazione didattica.

▶ <https://phaidra.cab.unipd.it/o:465034>

9.1 Perché ben 3 video sui modelli operativi

Il mio contributo originale – ormai patrimonio comune a tutti gli editori e gli insegnanti, anche se pochi sanno che ne fui il motore – è stato capire che la mente non lavora per *unità didattiche*, strumenti programmatori che interessano gli autori di manuali e gli insegnanti, ma per *unità d'acquisizione*, diventate poi note come *unità d'apprendimento*.

9.2 I modelli organizzativi ereditati dalla tradizione

Dalla tradizione grammatico-traduttiva abbiamo ereditato due strutture organizzative per il materiale:

- a. il *capitolo*: è mirato sulla lingua, ad esempio 'l'articolo', 'l'aggettivo qualificativo';

- b. la *lezione*: è mirata sul tempo di relazione docente/studenti, e una lezione ben fatta ha i contenuti che possono essere trasmessi (la *lectio* trasmetteva la parola di Dio nei conventi, durante il pasto) nel periodo di durata previsto;

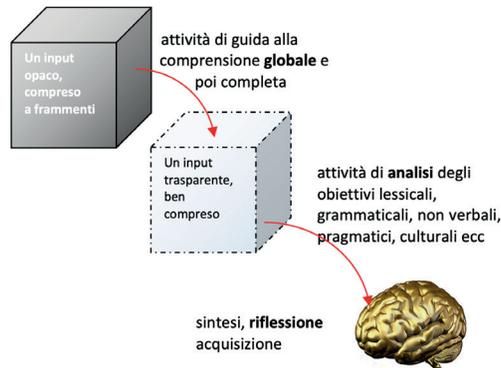
Dagli anni Trenta arriva l'Unità Didattica, diffusa in glottodidattica dagli anni Sessanta: è la *unit*, il blocco di lingua, che interessa il didatta, cioè l'autore dei materiali didattici (divisi infatti in unità che possono essere anche di 30-40 pagine) e l'insegnante, che nelle settimane in cui affronta una UD ha presente l'intero percorso, che muove da una fase di motivazione generale al tema dell'UD e, attraverso una serie di *learning units*, arriva alla riflessione conclusiva, alle prove di verifica, alle attività di rinforzo e recupero.

9.3 L'Unità d'Apprendimento

A cavallo tra i due secoli mi rendo conto che l'UD non viene percepita dai suoi fruitori, gli studenti, come *unit*, come blocco omogeneo, coeso e coerente. Per gli studenti ogni sessione è un'esperienza se stante, non hanno una visione complessiva dell'UD.

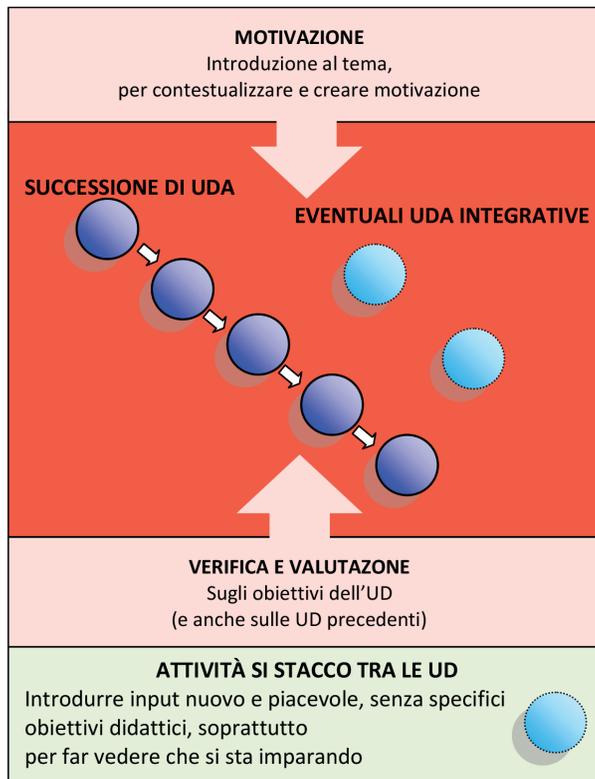
Incomincio allora a cercare di definire l'*unità d'apprendimento* (uso *apprendimento*, considerando che in un'UdA ci sono sia fasi di *acquisizione* sia fasi di *apprendimento* e che questo è l'iperonimo accettato). Mi rendo conto che la struttura gestaltica (fasi di globalità → analisi → sintesi/riflessione), che negli anni Settanta veniva presentata come struttura di un'UD, in realtà funziona solo in brevi UdA, sessioni di lavoro che possono andare da pochi minuti, per un obiettivo minimale, a un paio di lezioni con lavoro domestico a fare da connettivo: comunque, sessioni percepite come unitarie dagli studenti che possono dire 'Oggi in francese abbiamo imparato a...'.

Schematicamente, il percorso è visualizzato in questo diagramma:



9.4 L'Unità Didattica

Nella mia proposta dunque un'UD si presenta come un percorso complesso che, racchiuso tra una fase di motivazione iniziale e una di verifica, si articola in una successione di UdA, che esemplifico con le 5 sfere più scure nel diagramma; alla fine dell'UD, una serie di attività libere la staccano dall'UD successiva. Le sfere più chiare sono UdA integrative, che si aggiungono alle 5 previste dal manuale, e che possono essere proposte/realizzate dall'insegnante o, in classi di livello dal B1 in su, anche dagli studenti.



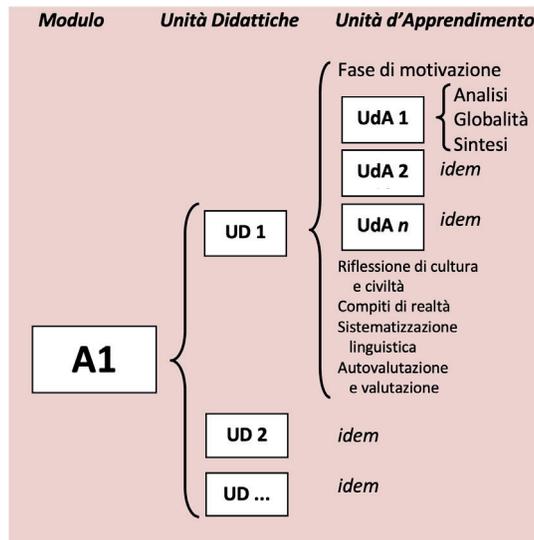
9.5 Il modulo

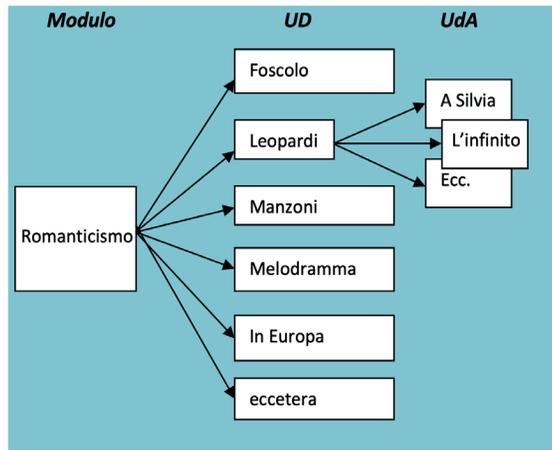
Il *modulo* è abbastanza recente, questo modo di organizzare i contenuti di un corso è legato soprattutto alla mobilità degli studenti, per cui ognuno deve potersi portare dietro quanto sa, per vederlo riconosciuto, quindi certificato, e per non doverlo ripetere. Quindi i moduli sono

- a. blocchi conclusi in sé, abbastanza corposi; nelle discipline storiche e scientifiche è facile identificare moduli, nelle aree in cui si devono acquisire competenze (lingua, disegno, musica, sport, ecc.) siamo di fronte a *continua* e quindi i moduli, utili e necessari nella globalizzazione, sono arbitrari, come i 6 moduli più diffusi nella competenza linguistica (A1-2, B1-2, C1-2);
- b. blocchi certificabili, che trasformano le competenze in oggetto vendibile nel mondo.

9.6 Applicazioni di questa tripartizione della programmazione didattica

Questa gerarchia di modelli organizzativi risalta bene nei due esempi che seguono. Il primo mostra l'organizzazione dei materiali in un corso di lingua (A1, nell'esempio, ma potrebbe essere ogni livello); il secondo esemplifica un corso di letteratura (il Romanticismo, nell'esempio).





Il tema dei modelli operativi è trattato in molti dei miei manuali per la formazione dei docenti, in particolare:

- 2015⁴, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, quarta edizione completamente ristrutturata, ampliata e aggiornata, Torino, UTET Università. Cap 9: <https://phaidra.cab.unipd.it/o:464798>.
- 2014, *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*, Torino, Loescher/Bonacci (capitolo specifico).
- 2013², *Fare educazione linguistica: Insegnare italiano, lingue straniere, lingue classiche*, seconda edizione completamente ristrutturata e aggiornata, Torino, UTET Università.

Si possono vedere per approfondimenti:

- 2014, «L'educazione *alle* microlingue e *nelle* microlingue disciplinari» (pp. 35-72) e «La realizzazione di unità didattiche di italiano dello studio» (pp. 99-119), in Balboni P. E., Mezzadri. M. (a cura di), *L'italiano L1 come lingua dello studio*, Torino, Loescher. <https://phaidra.cab.unipd.it/o:461266>.
- 2012, «Modulo, Unità Didattica, Unità d'Apprendimento: dalla conoscenza alla progettazione in glottodidattica», in Benucci A., Caruso G. (a cura di), *Competenze d'uso e integrazione*, Napoli, E.S.I, pp. 99-110.
- 2009, «Modelli operativi per la seconda lingua», in Santipolo M. (a cura di), *L'italiano L2: dal curriculum alla classe*, Perugia, Guerra, pp. 43-58.
- 2007, *Operational Models for Language Education*, Venezia, Dipartimento di Scienze del Linguaggio di Ca' Foscari; Perugia, Guerra. <https://phaidra.cab.unipd.it/o:465033>.
- 2005, «I modelli operativi di una didattica umanistico-affettiva», in Pavan E. (a cura di), *Il 'lettore' di italiano all'estero. Formazione linguistica e glottodidattica*, Roma, Bonacci, pp. 135-144.
- 1988, *Inglese, francese, tedesco: Modelli operativi*, con Bondi M., Chantelauve O., Ricci Garotti F., Brescia, La Scuola.

10 **Modelli operativi: alcuni problemi etici**

Sommario 10.1 Perché un discorso filosofico in una riflessione operativa. – 10.2 La dimensione operativa necessita di un approccio etico. – 10.3 Verifica, valutazione, certificazione: un approccio etico. – 10.4 Tecnologia ed educazione linguistica: un approccio etico.

► <https://phaidra.cab.unipd.it/o:465039>

10.1 Perché un discorso filosofico in una riflessione operativa

Verso la fine del Novecento mi sono reso conto che la glottodidattica veniva risucchiata verso la dimensione operativa, e mi parve necessaria una riflessione teorica, su cui cercai di coinvolgere tutto il settore disciplinare italiano in due convegni. La conseguenza fu che per anni molti colleghi mi hanno chiesto conferenze di impianto filosofico per i loro studenti avanzati: ne nacque *Conoscenza, verità, etica nell'educazione linguistica*, del 2011, in cui entrava la parola 'etica': offrire conoscenza *vera* (e a questo lavoravo con i modelli formali), mirata al *bene* dei destinatari, cioè dei (futuri) insegnanti e, a cascata, degli studenti.

10.2 La dimensione operativa necessita di un approccio etico

L'etica interviene nel momento in cui si opera, in quella che Aristotele identifica come la dimensione 'politica': ci sono quindi molti aspetti eticamente sensibili tra i modelli operativi; tra questi:

- a. i processi di verifica, valutazione e certificazione di quanto acquisito: sono l'atto più politico dell'insegnamento, tant'è vero che tutti gli stati, le *polis*, dettano linee in questo ambito e i docenti diventano pubblici ufficiali quando svolgono queste funzioni; in questo campo ho dato un contributo proprio nella dimensione etica;
- b. l'uso delle tecnologie, strumento null'affatto neutro dal punto di vista etico, e anche qui ho cercato di contribuire.

10.3 Verifica, valutazione, certificazione: un approccio etico

Ero nella primissima commissione europea incaricata di progettare livelli di certificazione. Capii dove si andava a parare, e ne uscii dopo due incontri.

Ho passato anni a mettere in guardia dalla diffusa e ormai acriticamente accettata idea che i livelli A1-2, B1-2, C1-2 siano delle realtà e non solo delle (necessarie e utilissime) convenzioni, a ripetere che la misurazione della competenza linguistica, letteraria, interculturale è impossibile, che le decisioni amministrative conseguenti sono eticamente sensibili. Credo di aver perso la mia battaglia.

Se prendiamo come parametro di riferimento *verità* e *bene*, alcune linee di riflessione sono:

- a. la verifica è una raccolta di dati: non è possibile misurare oggettivamente elementi di una realtà complessa come una lingua, posseduta da una entità complessa come la mente di una persona. Si possono fare ipotesi, cercando dati raccolti con procedure che misurino davvero l'oggetto quel che vogliono misurare e che siano *accettabili* per la dimensione emozionale e relazionale della persona testata; ma affermare che i test possano essere 'oggettivi' è falso; il massimo *bene* possibile è nella ricerca dell'equilibrio tra affidabilità dei dati e accettabilità delle procedure di rilevazione;
- b. affermare che si misura o si certifica la competenza comunicativa è falso: non si può accedere alla competenza, che risiede nella mente, attraverso la performance, oggetto di infinite pressioni situazionali e personali; il *bene* sta nel cercare di ridurre al massimo tali pressioni deformanti, e il *vero* sta nella consapevolezza che misuriamo una performance (il che genera un problema etico nelle situazioni *pass or fail*, promozione o bocciatura);

- c. la *valutazione* è il processo di sintesi tra i risultati della verifica e le potenzialità dello studente: i dati 'oggettivi' sulla lingua posseduta da uno studente sono un miraggio (punti 'a' e 'b'), così come sono meramente intuitivi i dati sulla personalità di quello studente e sulla sua situazione socio-emozionale nel momento della raccolta dei dati. La *verità* è quindi impossibile, ma la valutazione è comunque una necessità sia *personale* (lo studente deve sapere come viene valutato), sia *politica* (la società ha bisogno di attestazioni, promozioni/bocciature, ecc.): la scelta etica, per il *bene* della persona e della *polis*, può essere compiuta solo integrando i principi dell'insegnante con quelli della scuola e quelli del sistema educativo, e su questa griglia collocare le performance rilevate - nella consapevolezza che si tratta solo di *ipotesi* valutative, non di verità;
- d. l'educazione linguistica presenta intersezioni con quella *letteraria* e spesso lo stesso insegnante le cura entrambe, quindi aggiungiamo un cenno: si possono valutare *conoscenze* sia sulla lingua letteraria sia sulla storia della letteratura; ma se lo scopo dell'educazione letteraria è attivare processi emozionali (appassionarsi alla lettura, ad alcuni autori, ecc.), critici (spiegare perché un testo piace o non piace), culturali (capire un mondo attraverso la sua letteratura), filosofici (cerca-re le risposte ai problemi esistenziali che sono state date in 2.500 anni di letteratura), siamo nel campo di ciò che non è verificabile e misurabile;
- e. quanto alla *verifica e valutazione della comunicazione interculturale*: si possono verificare *conoscenze* (inter)culturali, ma non esiste la possibilità tecnica di organizzare eventi comunicativi autentici e complessi in cui osservare, e quindi misurare, la performance comunicativa interculturale e quindi la competenza che le sta dietro. Si può, forse, intuire un *atteggiamento*, cosa ben diversa da valutare una *competenza*.

10.4 Tecnologia ed educazione linguistica: un approccio etico

La letteratura sulle glottotecnologie è ipertrofica e fonde (non sempre in modo sapiente) ricerca e divulgazione, soprattutto dopo la didattica a distanza dovuta alla pandemia iniziata nel 2020. Si lavora molto sul *come*, sul *cosa*, e si dimentica la dimensione etica, che è evidente a chi vi presti un minimo di attenzione. Nel video 10 saremo guidati da tre nozioni:

- a. la nozione di *complessità* che è la chiave di tutta l'opera di Edgar Morin;
- b. la nozione di equilibrio su cui si regge l'*Etica Nichomachea* di Aristotele;

- c. la riflessione di Emanuele Severino: «La potenza suprema della tecnica non è infatti indirizzata a uno scopo escludente altri scopi, ma *all'incremento indefinito della capacità di realizzare scopi*».

1.4.1 Complessità

Che l'educazione linguistica abbia una natura complessa e richieda processi complessi è evidente: l'oggetto insegnato, la comunicazione umana, è complessa; chi acquisisce è una persona, quindi è complessa.

Il contributo che crediamo di aver dato alla riflessione sulle tecnologie nell'educazione linguistica sta in queste domande:

- a. la complessità si affronta categorizzando, classificando e gerarchizzando; una didattica che spinge gli studenti a usare i materiali audio, video, scritti, multimediali presenti online - dai film alle canzoni, dalle sessioni Skype alla ricerca di esercizi o grammatiche di riferimento, dalle trame dei romanzi alle biografie degli autori - ma non li guida nella fruizione critica ci pare eticamente insostenibile;
- b. la difficoltà tecnica dell'uso delle tecnologie (dovuta spesso a progettisti-sacerdoti iniziatici, non a necessità intrinseca) consente al fruitore di governare davvero la sua ricerca? Il mio Maestro, Giovanni Freddi, negli anni Settanta presentava le 'nuove' tecnologie ponendo un principio: «la tecnologia è al servizio dell'uomo; se l'uomo deve porsi al servizio della tecnologia, è una perversione». Quando del software didattico che fa parte stabile dei materiali didattici è strutturato secondo percorsi e priorità glottodidattiche e non si limita ad applicare quello che il software di base è capace di realizzare?

1.4.2 Equilibrio

Il modello di competenza semiotica (video 1) propone l'equilibrio tra l'onnipotenza dei codici verbali e la pluralità dei codici non verbali; le riflessioni sulla valutazione, sopra, propongono il tema dell'equilibrio tra competenza e performance; la performance deve realizzare un equilibrio tra efficacia pragmatica, appropriatezza contestuale e correttezza formale... L'equilibrio è il principio base della ricerca che ho prodotto in quarant'anni. Ora: le tecnologie sostengono o infrangono lo stato di equilibrio?

Nei social media, spazio di vita quotidiana degli studenti, c'è equilibrio tra le competenze mentali e la performance che appare sullo schermo degli 'amici'? vale di più l'efficacia o la correttezza? nella navigazione in Internet c'è equilibrio tra il livello di competenza dello studente e la lingua autentica, C1-2, con cui si lavora? i percorsi

individualizzati, le *web quest* per preparare un *paper* o risolvere un *task* (si potrebbe dire tutto in italiano senza problemi, ma...) realizzano un equilibrio tra studio guidato e studio autonomo o rischiano di buttare lo studente nel mare della lingua autentica, nell'immensità della rete, e 'si salvi chi può'?

Una didattica che abbandona nel mare magno dell'attuale tecnologia studenti ancora fragili linguisticamente e criticamente sprovveduti non cerca il *bene* degli studenti.

1.4.3 L'incremento indefinito della capacità di realizzare scopi

Nell'educazione linguistica la tecnologia offre una quantità enorme sia di materiale in cui la lingua è usata in tutte le sue varietà e per tutti gli scopi, sia di supporti (dizionari, grammatiche, eserciziari, didattizzazione di canzoni, ecc.): si tratta di *oggetti*, non di *scopi*.

Lo scopo ultimo, il *bene* per gli studenti, è insegnargli ad usare gli oggetti per realizzare scopi, ad esempio per capire (anche grazie a quanto depositato nella rete) la complessità semiotica, il ruolo della lingua nella comunicazione umana, la pluralità delle lingue e delle varietà, il fatto che i testi possono sopravvivere al popolo che li ha prodotti, ecc.: ma senza una guida, senza dei percorsi mirati, ciò rimane uno scopo inespresso: si naviga in rete, ma non si sa verso dove.

Su questi temi ho scritto in

- 2017, «Problemi etici nella verifica, valutazione e certificazione della competenza linguistica», in Nikodinovska R. (a cura di), *Assessment in Foreign Language & Literature Teaching*, Skopje, Ss. Cyril and Methodius University Press, pp. 25-36. <https://phaidra.cab.unipd.it/o:465036>.
- 2012, «Etica e glottotecnologie», in Caon F., Serragiotto G. (a cura di), *Tecnologie e didattica delle lingue. Teorie, risorse, sperimentazioni*, Torino, UTET Libreria, pp. 33-48. <https://phaidra.cab.unipd.it/o:465037>.
- 2011, *Conoscenza, verità, etica nell'educazione linguistica*, Perugia, Guerra. <https://phaidra.cab.unipd.it/o:461267>.
- 2005, «Comunicazione e UniVirtual», in Balboni P. E., Margiotta U. (a cura di), *Progettare l'università virtuale. Comunicazione, tecnologia, progettazione. Modelli, esperienze*, Torino, UTET Libreria, pp. 57-73.
- 2004 (a cura di), *Educazione Letteraria e nuove tecnologie*, Torino, UTET Libreria. Include il mio «*Non scholae sed vitae*. Educazione letteraria e didattica della letteratura», pp. 5-56. <https://phaidra.cab.unipd.it/o:465038>.
- 1999, «Tecnologia e letteratura: un matrimonio possibile», in Desideri P. (a cura di), *Multimedialità e didattica delle lingue*, Perugia, Mediateca, pp. 11-24.
- 1998, «Le tecnologie nell'educazione linguistica», in Baldassarre V.A., Minardi G. (a cura di), *Lingue e nuove tecnologie*, Bari, Edizioni dal Sud, pp. 31-48.
- 1997, «Autoformazione all'informatica glottodidattica in ambiente ipertestuale», in *Annali di Ca' Foscari*, 1-2, pp. 183-216.

- 1997, «Measuring and Certifying Non-Native Language Proficiency: From Level-Based Certification to Matrix Certification», in Semplici S. (a cura di), *Verifica, valutazione e certificazione delle competenze*, Siena, Università per Stranieri, pp. 27-44.
- 1994, «Le nuove tecnologie e l'insegnamento linguistico», in ANILS, *Tecnologia, Lingua, esperienze*, Campobasso, ANILS, pp. 1-6.
- 1992, «Progetto Comenius. Creazione di un pacchetto in autoformazione per accostare all'informatica gli insegnanti di lettere e lingue», in *Multimedialità Informatica Telematica - MIT*, 1, pp. 39-43.
- 1991, «Differentiating Objectives and Contents at High School Level», in Ghiaroni R., *L'educazione linguistica in ambiente informatico*, Milano, IBM, pp. 158-164.
- 1991, «Computer e sviluppo dei processi cognitivi», in Ghiaroni R., *L'educazione linguistica in ambiente informatico*, Milano, IBM, pp. xxi-xxvi.
- 1990, «Verifica e valutazione nell'educazione linguistica», in Scaglioso C. (a cura di), *Educazione linguistica e funzioni della lingua*, Brescia, La Scuola, pp. 131-168.
- 1990, «Psicolinguistica e tecnologia didattica», in *Aula Multimediale e Lingue Straniere*, Venezia, CLI Ca' Foscari, pp. 27-34.
- 1986 (a cura di), «Lingue straniere e nuove tecnologie», num. monogr., *Scuola e Lingue Moderne*, 3-4.
- 1985, «Natura, finalità, struttura e risultati del testing 1981-1983», in Balboni P.E., Porcelli G., *Lingua alle elementari: i risultati del progetto veneziano*, Padova, Cleup, pp. 23-61.
- 1985, «Il testing della civiltà», in *Lingue e civiltà*, 1, pp. 8-11.
- 1985 (a cura di), «Valutazione e testing», num. monogr., *Scuola e Lingue Moderne*, nr. 4. Include il nostro «Il language testing: procedure operative», pp. 79-85.

11 Modelli operativi: tradurre la ricerca in materiali didattici

Sommario 11.1 Perché ritengo la realizzazione di materiali un imperativo scientifico ed etico. – 11.2 Materiali didattici e materiali autentici nell'insegnamento della lingua non nativa: un'introduzione. – 11.3 Progettare manuali di cultura e civiltà per i nativi digitali. – 11.4 Progettare manuali di lingua per persone intelligenti, capaci di *inter ligare* e di *intus legere*. – 11.5 Progettare grammatiche non solo della forma ma anche dell'uso. – 11.6 Etica della manualistica.

► <https://phaidra.cab.unipd.it/o:465042>

11.1 Perché ritengo la realizzazione di materiali un imperativo scientifico ed etico

Fortemente criticato dalla maggioranza dei miei colleghi accademici, ho sempre ritenuto che un glottodidatta dovesse rispondere alla natura teorico-pratica della linguistica educativa: fare ricerca a livello di approccio e metodo, e realizzare percorsi operativi a livello di metodo e di metodologia didattica. Riprendo il diagramma del video 2 per ricordare che la linguistica educativa ha uno spazio di ricerca teorica e uno di azione didattica:



Per me 'azione didattica' ha significato due cose:

- formazione di futuri insegnanti e di insegnanti in servizio (video 12);
- realizzazione di materiali didattici: dal 1978, ho realizzato 4 corsi di italiano a stranieri e 1 corso di inglese a italiani; 3 grammatiche di italiano L1 e 1 grammatica di riferimento per stranieri; 3 manuali di microlingue inglesi (turismo, commercio, informatica) e 1 sillabo di italiano della musica; 2 storie/antologie di letteratura in inglese per italiani, 2 di letteratura italiana per stranieri; sempre per stranieri 2 manuali di storia, 2 di geografia, 1 di storia dell'arte, 1 di storia del melodramma, più vari materiali di cultura e civiltà.

Creare materiali didattici è la verifica dell'impianto teorico, è il momento in cui le riflessioni devono diventare azione che coinvolge la vita di milioni di studenti consentendo loro di culturizzarsi, socializzare, autorealizzarsi (video 3).

11.2 Materiali didattici e materiali autentici nell'insegnamento della lingua non nativa: un'introduzione

Da sempre il materiale autentico è mitizzato: fin dal primo anno gli insegnanti di latino e greco introducono favole di Esopo o di Fedro, spesso le frasette decontestualizzate su cui si fa pratica sono accompagnate dal nome dell'autore che le ha scritte; nella tradizione grammatico-traduttiva per le lingue straniere appena possibile si traduceva materiale autentico; nella tradizione comunicativa iniziale c'erano

i *realia*, dalle etichette alla confezioni di cibo, dalle canzoni ai biglietti aerei, cancellati dallo tsunami di materiale autentico portato in aula internet. Ciò pone un problema etico: si fa il bene dello studente ponendolo di fronte a sfide totalmente al di fuori della sua portata, a meno che non si sia almeno al livello B2-C1?

Certo, un'integrazione occasionale, con testi piacevoli e psicologicamente interessanti per l'età degli studenti, affrontati con un forte aiuto del docente, può servire a *motivare*, facendo vedere che si comincia ad essere capaci di comprendere testi autentici, ma non serve ad *acquisire* (se non casualmente), perché molto dell'*input* autentico è lontano dalle sequenze acquisizionali già *intaken*.

Ho sempre combattuto perché si utilizzi materiale didattico, progettato da esperti, realizzato da editori accurati nella redazione e nella sperimentazione con *focus group* di docenti, in grado di acquistare l'iconografia funzionale all'apprendimento, di creare buoni audio, buoni video, di realizzare materiali di supporto su carta e online. Manuali in cui la lingua è *verosimile*, non potendo essere *vera*, autentica, prima del B2; in cui ci possono essere anche alcuni materiali autentici, selezionati e trattati considerando la competenza maturata fino a quel momento.

11.3 Progettare manuali di cultura e civiltà per i nativi digitali

Noi 'cartacei' abbiamo una logica verticale: leggiamo dall'alto verso il basso, dall'inizio alla fine. I 'digitali' hanno una logica radiale: da qualunque parte del testo possono cliccare su una parola che porta ad altri testi; talvolta non si rientra nel testo di partenza perché si trovano altrove le informazioni cercate, altre volte perché la navigazione, anche quella telematica, include la possibilità del naufragio...

Ho molto riflettuto su come rendere i manuali, sia quelli di lingua sia - soprattutto - quelli di letteratura, storia, geografia, arte, possano diventare leggibili per giovani che si spaventano di fronte a 2 pagine consecutive di testo; alcune delle soluzioni che ho proposto sono queste:

- a. l'Unità d'Apprendimento (cf. video 9) viene collocata su due pagine affiancate, quindi con andamento orizzontale come lo schermo di un computer e non verticale come i testi ci siamo avvezzi;
- b. le immagini non sono ornamentali ma funzionali a far intuire il contenuto, come nei siti internet ben fatti;
- c. il testo fondamentale, il filo del discorso, è ridotto all'essenza (operazione difficilissima), collocando le informazioni accessorie in box a lato o sopra o sotto la colonna con il testo: i box hanno colori che costituiscono codici cromatici accessori: le bioschede sono su fondino azzurro con un ritratto ovale dell'autore; le trame su fondo rosa con un riquadro con un'illustrazione dell'originale;

11 • Modelli operativi: tradurre la ricerca in materiali didattici

58 Pietro Mascagni, O Lola ch' ai latti la cammia, da Cavalleria rusticana

Guida alla lettura

È facile immaginare lo scenario della buona borghesia romana nel 1890 che partecipa alla prima esecuzione dell'opera di un giovane compositore ventottenne...



Di Lola ch' ai latti la cammia? / E non me ne importa se m'innama o no... / Quammi c' affetti la m'innama a no... / Non me c' è di la prima m'innama...

Riflessione: Insieme alla classe prova a tradurre questo testo in Italiano e poi, accostandolo, prova a cantarlo in Italiano. Funzionale! Ha la stessa forza? Parla della stessa azione fittizia, violenta?

59 Ruggero Leoncavallo, Vesti la giubba, da Pagliacci

Guida alla lettura

Leoncavallo, autore del libretto, narra di una compagnia teatrale che recita la commedia dell'arte in piccoli paesini del Sud. Nella moglie del capo della compagnia, Canio, è innamorata di un'attrice della zona: Canio scopre che Nedia lo tradisce e uccide la moglie insieme al contadino. È disperato. A Canio, ma ad altri attori lo chiamano in scena e lui deve "vestire la giubba", mettere la maschera del pazzo, recitare una commedia in cui l'impersona un marito tradito. Nedia e Canio si scontrano e durante la recita Canio uccide Nedia. Solo allora gli spettatori si rendono conto che non è finta.

Il testo della guida alla lettura include il testo dell'aria "Vesti la giubba" e una riflessione sulla commedia dell'arte e sulla figura di Canio.



La città di Desiderio vestiamo

Arrivato a Lola di andare, in un quartiere del catanese, nel suo mare a questo tempo trova che Lola ha sposato Aldo, il boss di nome di C. Coromano che porta i bambini della famiglia a Canio, fratello di Canio con Canio, ma con Canio ancora...

Riflessione: Insieme alla classe prova a tradurre questo testo in Italiano e poi, accostandolo, prova a cantarlo in Italiano. Funzionale! Ha la stessa forza? Parla della stessa azione fittizia, violenta?

Penso a questa canzone del Queen: The show must go on

Penso a questa canzone del Queen: The show must go on. Zowie! My heart is breaking. My make-up may be falling. But my smile still stays on.



Bianchi e Neri: i primi vedere la Chiesa come semplice affare...

Bianchi e Neri: i primi vedere la Chiesa come semplice affare, i laicisti come punto di riferimento della vita politica. Minacciati dal Barbanera, i Consmil del Centro-Nord si alleano e creano la Lega Lombarda, che nel 1976 diventa Forza Italia.



Il testo della guida alla lettura include il testo dell'aria "Vesti la giubba" e una riflessione sulla commedia dell'arte e sulla figura di Canio.

Le Signorie del Centro-Nord

Le Signorie del Centro-Nord: il testo della guida alla lettura include il testo dell'aria "Vesti la giubba" e una riflessione sulla commedia dell'arte e sulla figura di Canio.



Il paese della storia: storia, politica, cultura, economia, società

Il paese della storia: storia, politica, cultura, economia, società. Il testo della guida alla lettura include il testo dell'aria "Vesti la giubba" e una riflessione sulla commedia dell'arte e sulla figura di Canio.



Il paese della storia: storia, politica, cultura, economia, società

Il paese della storia: storia, politica, cultura, economia, società. Il testo della guida alla lettura include il testo dell'aria "Vesti la giubba" e una riflessione sulla commedia dell'arte e sulla figura di Canio.



- d. per la contestualizzazione si parte da una 'linea del tempo', che presenta le date fondamentali del periodo o della vita dell'autore, con mini-immagini per gli eventi fondamentali (a destra, nell'esempio qui a fianco);
- e. le parole specialistiche che compaiono nel testo sono riprese in un box, con una breve spiegazione che si ritrova poi nel glossario;
- f. la logica è quella dell'ipertesto: in ogni secolo del manuale di storia, o movimento nella storia letteraria ci sono pagine molto iconografiche con i paralleli con arte, musica, scienza, economia, così come nel manuale di storia ci sono pagine per economia, letteratura, arte, musica, e così via nei vari volumi;
- g. le espansioni (testi supplementari, pareri di critici, approfondimenti, trasposizioni in altre arti, contestualizzazioni storiche e sociali, ecc.) sono indicate nelle singole pagine, ma sono online, nel sito dedicato a ogni volume: sono testi autentici adattati al livello linguistico e culturale dello studente, ma c'è anche il link all'originale, per chi voglia cercare di affrontarlo;
- h. l'autovalutazione, che riguarda da memorizzazione non solo di informazioni e concetti, ma anche delle immagini (cioè la memoria visiva chiamata a supportare quella linguistica), è disponibile nel sito del manuale.

11.4 Progettare manuali di lingua per persone intelligenti, capaci di *inter ligare* e di *intus legere*

Nei manuali di lingua (in cui la distribuzione dei materiali segue le regole della comunicazione digitale viste sopra) ho introdotto una innovazione: riprendendo la logica della *inventional grammar* di Jespersen (video 6) mi sono affidato alle due etimologie possibili di 'intelligenza', quelle nel titolo: raggiungere la conoscenza induttivamente, guardando *dentro* i testi e *collegando* le informazioni, fino a scoprire regolarità (*vulgo*: 'regole') grammaticali - operazione possibile anche per il livello A1-2, con l'opportuno supporto, e che nei livelli successivi dovrebbe diventare la prassi di chi ha imparato a imparare una lingua.

11.5 Progettare grammatiche non solo della forma ma anche dell'uso

Nelle varie grammatiche di italiano lingua materna che ho realizzato ho presentato non solo la descrizione morfosintattica dell'italiano ma una grammatica dell'uso, su base testuale: come funzionano, come si analizzano e come si costruiscono testi per argomentare, per raccontare cioè che è accaduto e quel che accade, per descrivere, per riferire, per narrare, per istruire e così via.

Le due realtà – questo è stato lo sforzo – sono legate: per argomentare servono periodi ipotetici, e questo giustifica l'approfondimento sintattico; per raccontare serve il passaggio da discorso diretto a indiretto; per riferire eventi passati, la *consecutio temporum* diventa fondamentale; e così via. Almeno fino ad oggi, le mie grammatiche di italiano L1 sono l'esperimento più articolato di interazione tra uso e forma.

11.6 Etica della manualistica

Un manuale deve essere *vero* e deve mirare al *bene* dello studente:

- a. deve dare lingua e cultura vere in sé, senza censure (quanti problemi ho avuto per l'UdA su *cazzo/cavolo* e derivati: gli editori hanno paura delle reazioni degli insegnanti...), senza stereotipi linguistici, includendo le varietà vive: quindi i materiali didattici devono essere *verosimili* ancorché non autentici;
- b. deve dare lingua e cultura mirando al bene del destinatario: un materiali autentico verissimo ma poco comprensibile non fa il bene dello studente, cioè lo demotiva e non produce acquisizione;
- c. deve individuare il destinatario: inorridisco quando penso che i miei manuali pensati per italiano LS vengono usati per italiano L2, quando penso a una mia grammatica di L1 pensata per gli istituti professionali viene usata nel liceo – ma l'editoria è restia a queste limitazioni del mercato... Quindi l'ultimo manuale di italiano, scritto con Marco Mezzadri, ha come titolo *Italiano LS*, chiarezza estrema nell'escludere il reddito mercato dell'italiano L2;
- d. deve fare il bene degli insegnanti: deve essere un reale, efficiente ed efficace *Language Teaching Support System* oltre ad essere un *Language Acquisition Support System* per gli studenti (riprendo la definizione di Bruner), e può diventare, attraverso la guida didattica che accompagna il manuale, una vera formazione in servizio dei docenti;
- e. il materiale didattico deve essere bello, non per mere ragioni estetiche ma perché la ricerca di Schumann (video 4) ha dimostrato che le informazioni in una pagina bella, a colori, ben costruita vengono memorizzate meglio delle stesse informazioni in una fotocopia in bianco e nero.

Il tema dei materiali didattici può essere approfondito in

- 2016, «Musica pop(olare) e musica colta nell'educazione linguistica e letteraria», in AA.VV., *Competenze d'uso e integrazione*, Napoli, Guida, pp. 31-48.
- 2015, «L'opera e l'insegnamento dell'italiano nel mondo. Dalle dichiarazioni di principio alla progettazione di percorsi», in *EL.LE. Educazione Linguistica. Language Education*, 4, 2, pp. 1-19. <https://phaidra.cab.unipd.it/o:465041>.
- 1987, «Corsi e materiali per l'insegnamento dell'italiano come lingua straniera: uno schedario ragionato», in Freddi G. (a cura di), *L'insegnamento della lingua-cultura italiana all'estero*, Firenze, Le Monnier/CNR, pp. 143-181.
- 1985, «L'uso delle canzoni nella didattica dell'italiano e delle lingue straniere», in *Scuola e Didattica*, 3, pp. 87-90.
- 1975, «Una rock opera come libro di testo», in *Scuola e Lingue Moderne*, 6, pp. 115-118.
- 1974, «Dramma radiofonico e canzone come strumenti d'apprendimento di una seconda lingua», in *Scuola e Lingue Moderne*, 7, pp. 146-150.

12 **Le microlingue scientifico-professionali e quelle disciplinari**

Sommario 12.1 Ragioni per un video sulle microlingue. – 12.2 Lo stile microlinguistico come strumento di chiarezza concettuale e di riconoscimento sociale. – 12.3 L'insegnamento integrato o contemporaneo di lingua e contenuti.

► <https://phaidra.cab.unipd.it/o:465048>

12.1 Ragioni per un video sulle microlingue

Negli anni Ottanta, con la ripresa economica dopo la crisi petrolifera, esplode la formazione tecnico-scientifica nelle scuole superiori e nelle università e l'inglese settoriale diventa qualificante nel paniere delle competenze. Nasce quindi una forte richiesta di formazione da parte degli insegnanti e di materiali innovativi da parte degli editori (ho scritto vari manuali di microlingue inglese, in quegli anni).

Ho studiato le varietà scientifico-professionale-disciplinari tra il 1982 e il 2000, quando ho scritto un libro di sintesi 'conclusiva', i cui principi sono poi stati assunti un po' da tutti.

Credo di aver offerto tre contributi originali alla discussione su queste varietà e il loro insegnamento:

- a. l'accentuazione del ruolo della microlingua come strumento di riconoscimento come membri di una comunità scientifica,

- intesa anche come *speech community* con il proprio stile linguistico e comunicativo;
- b. l'impianto di una didattica cooperativa tra il docente – che conosce la lingua – e lo studente di ambito tecnico-scientifico, che conosce i contenuti;
 - c. lo spostamento della logica CLIL dalle lingue straniere all'italiano L1, dove vengono usate, ma non insegnate, le microlingue delle singole discipline.

Un'ultima precisazione: negli anni queste varietà sono state chiamate linguaggi settoriali, lingue per scopi speciali, linguaggi funzionali: erano definizioni che rimandavano al contesto extra-linguistico (scopi, ambiti, funzionalità) mentre a me interessa mostrare come questo tipo di comunicazione sia *intrinsecamente* caratterizzata da scelte riduttive (*micro*) all'interno della gamma di possibilità formali offerte dalla lingua.

12.2 Lo stile microlinguistico come strumento di chiarezza concettuale e di riconoscimento sociale

Come si realizzano le due funzioni indicate nel titolo?

Per evitare l'ambiguità anzitutto si eliminano polisemia e sinonimia, trasformando la *parola* in *termine*; viene ridotta l'ipotassi, la subordinazione, che richiede pronomi (potenzialmente ambigui), a favore della paratassi, della coordinazione; il testo si struttura in paragrafi concettuali (un concetto → un paragrafo), con l'ausilio di elenchi numerati, di diagrammi, di altri codici per le funzioni barthiane di *ancrage* e di *relais*; le forme passive e stative, che mettono il tema in prima posizione prevalgono, e frequentissime sono anche le forme impersonali, che accentuano l'universalità di conoscenze e procedure.

Questo stile risponde serve anche far riconoscere una persona come membro della comunità scientifica che si esprime con uno stile condiviso, non solo una terminologia condivisa. 'L'abito linguistico fa il monaco', con buona pace dei proverbi.

Quindi lo stile delle singole microlingue costituisce il fulcro dell'insegnamento di queste varietà: la terminologia (l'elemento più appariscente) è nota allo studente, quindi non è un problema; lo stile, soprattutto di alcuni generi comunicativi, è invece estremamente complesso da cogliere per gli studenti, sia linguisticamente sia come marcatore sociale.

12.3 L'insegnamento integrato o contemporaneo di lingua e contenuti

L'insegnante di greco che guida la classe nella traduzione di un brano di Platone insegna allo stesso tempo il greco e alcuni elementi della filosofia platonica, e lo stesso fanno il docente di letteratura italiana che lavora su un idillio leopardiano e spiega il romanticismo, quindi si occupa di educazione storico-culturale, e l'insegnante di geometria che propone un teorema, genere testuale cui non serve aggiungere alcuna parola e dal quale nessuna parola può essere tolta, ma la cui comprensione dipende dalla precisa analisi dei termini micro-linguistici, da un lato, e delle relazioni tra di loro, che sono espresse linguisticamente.

Tutti i docenti insegnano contemporaneamente contenuti non linguistici e microlingua disciplinare, e si attendono che gli studenti interrogati la usino anche se non hanno ricevuto un insegnamento micro-linguistico specifico, mirato.

Ho contribuito al dibattito e, forse, alla vita nelle classi insistendo sul ruolo chiave dell'insegnante di italiano L1 nello sviluppare presso gli studenti la competenza comunicativa nelle varie discipline, sia in termini ricettivi, di comprensione (lingua dello studio), sia di produzione nelle attività di verifica - e ho accompagnato questo tema proprio della formazione dei docenti con la predisposizione di molti materiali per l'insegnante di L1 che insegna a leggere testi di storia, geografia, scienze, arte, matematica, geometria ecc. Sono temi che si possono approfondire nel saggio del 2012 e nei due volumi cliccabili, sotto.

Quanto al CLIL nel sistema scolastico attuale, il mio contributo è stato di critica per nulla costruttiva, se non con la proposta (non solo mia) di scindere almeno l'anno di CLIL in tre trimestri di CLIL, in terza, quarta e quinta superiore. Purtroppo, non è stato ascoltato.

Questi temi sono trattati in

- 2014, con Mezzadri. M. (a cura di), *L'italiano L1 come lingua dello studio*, Torino, Loescher. Di Balboni: «L'educazione alle microlingue e nelle microlingue disciplinari», pp. 35-72 e «La realizzazione di unità didattiche di italiano dello studio», pp. 99-119. <https://phaidra.cab.unipd.it/o:461266>.
- 2014, con Coonan C.M. (a cura di), *Fare CLIL. Strumenti per l'insegnamento integrata di lingua e disciplina nella scuola secondaria*, Torino, Loescher. Di Balboni: «Lo studente di fronte a un testo per CLIL», pp. 37-52. <https://phaidra.cab.unipd.it/o:465044>.
- 2012, «Il CLIL nascosto, il CLIL possibile: lingua materna e discipline non linguistiche», in Kottelat P. (a cura di), «Nouvelles approches et bonnes pratiques dans l'enseignement interculturel», num. monogr. di *Synergies Italie*, 8, pp. 129-140. <https://phaidra.cab.unipd.it/o:465047>.

- 2007, «Didattica delle microlingue e uso veicolare della lingua: il ruolo della traduzione», in Mazzotta P., Salmon. L. (a cura di), *Tradurre le microlingue scientifico-professionali. Riflessioni teoriche e proposte didattiche*, Torino, UTET Università, pp. 49-63.
- 2000, *Le microlingue scientifico-professionali: natura e insegnamento*, Torino, UTET Libreria.
- 1989, *Microlingue e letteratura nella scuola superiore*, Brescia, La Scuola.
- 1988, «Microlingue ignorate, curricula invecchiati: e il mondo del 'negotium' rinuncia alla lingua», in *Scuola e Lingue Moderne*, 1, pp. 28-34.
- 1985, «The Language of Maritime Telecommunications: from Linguistic Analysis to Syllabus Design in Special Purpose Teaching», in Perrin M. (a cura di), *Pratiques d'aujourd'hui et besoins de demain*, Bordeaux, Presse de l'Université de Bordeaux II, pp. 121-143; ripreso in «La lingua dei radiotelegrafisti di bordo: un caso speciale di microlingua», in *RILA*, 1, 1986, pp. 33-54.
- 1985, «Lingua comune e lingue speciali: separazione consensuale o convivenza forzata?», in *Lingua e nuova didattica*, 4, pp. 29-36; ripreso in «LGP versus LSP: Which Way to the Razor's Edge?», in *Alsed-LSP Newsletter*, 22, 1986, pp. 2-8.
- 1984, «La traduzione delle microlingue», in Cigada S. (a cura di), *La traduzione nell'insegnamento delle lingue straniere*, Brescia, La Scuola, pp. 159-174.
- 1982, «Le microlingue», saggio unico in più capitoli in *Scuola e Lingue Moderne*, 5, pp. 107-113, 6, pp. 139-148; 1983: 1, pp. 3-11; 2, pp. 35-41; 3, pp. 75-84; 4/5, pp. 101-106; 7, pp. 183-186; 8/9, pp. 200-202; 10, pp. 251-254.

13 **Modelli di formazione dei docenti**

Sommario 13.1 Ragioni e natura del video 13. – 13.2 Oltre quarant’anni come formatore, con risultati minimi. – 13.3 La formazione capovolta dall’esperienza e dalla pandemia: un modello di formazione ‘circolare’.

► <https://phaidra.cab.unipd.it/o:465053>

13.1 Ragioni e natura del video 13

Nel video 4 abbiamo richiamato il carro del sole in Fedro: l’auriga che porta la luce agli uomini, agli animali, alle piante segue percorsi che evitano l’eccesso o l’insufficienza di calore e tiene in equilibrio l’entusiasmo vitale del cavallo Eros e la depressione dell’altro cavallo, Phobos. La natura dell’insegnante è quella dell’auriga: porta la luce della sapienza, la lingua, ma è attento a non accecare e bruciare gli studenti, di cui equilibra entusiasmi e paure (e anche i propri entusiasmi e le proprie paure: l’insegnante ha emozioni contrastanti che influiscono sulla sua docenza e che ho descritto nel saggio del 2013).

La funzione dell’insegnante è cambiata nel tempo: come fonte di lingua corretta è stato sostituito dai sussidi e dalle fonti multimediali, ha perso il ruolo di *ipse dixit* (anche se qualche insegnante di latino ci crede ancora...), è un giudice ma non è più monocratico e incontestabile: è diventato il regista di quello che Bruner chiama *Language*

Acquisition Support System, non una persona ma un sistema complesso: manuali, supporti multimediali, scambi internazionali, esperienze tandem ecc.

Ho contribuito a diffondere questa visione del docente, che non è certo solo mia. L'ho fatto impegnandomi come formatore dell'Associazione Nazionale degli Insegnanti di Lingue Straniere (che ho presieduto in due fasi della mia vita, prima di presiedere la *Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes* che raccoglie le associazioni di insegnanti nel mondo; sul ruolo di tali associazioni di insegnanti ho scritto un saggio nel 2016).

Ma il vero contributo l'ho dato nel 2020-21, a seguito della pandemia, proponendo di capovolgere la formazione, cioè arrivare al *flipped training* dei docenti di educazione linguistica.

13.2 Oltre quarant'anni come formatore, con risultati minimi

Ho lavorato molto, come si vede dall'elenco delle pubblicazioni sul tema, sulla dimensione politica e istituzionale della formazione; ho lavorato come formatore in molte centinaia di corsi che ho tenuto dal 1977 a oggi. Quindi è sul campo e dal campo che ho maturato la convinzione della sostanziale inefficacia della formazione trasmissiva, anche quando è organizzata in forma interattiva e operativa ma sempre limitata nel tempo e condotta da 'esperti'. Ho maturato questa convinzione sulla base della scarsa letteratura di valutazione sulle ricadute della formazione sugli studenti (la si trova nei saggi del 2020-21), ma soprattutto vivendo tra gli insegnanti e lavorando nelle associazioni citate sopra.

Le conferenze di esperti possono dare *informazione*, utilissima, necessaria, ma la *formazione*, che trasforma le conoscenze in competenze e performance ha bisogno di tempo, di prove in classe, di una guida che sia *primus inter pares*: fu il modello del Progetto Speciale Lingue Straniere, cui lavorai nei primi anni Ottanta, che rivoluzionò l'insegnamento delle lingue straniere in Italia, modello oggi improponibile dati i costi. Finito il PSLS, ho fatto per 40 anni formazione trasmissiva, perché il 'mercato' non accettava forme alternative, se non nella forma dei master online a base costruttivistica (il Master ItaLS1, del 1997-98, è stato uno dei primi se non il primo master online, con partecipanti di ogni continente, emisfero, fuso orario: con problemi organizzativi immensi...).

Due eventi hanno cambiato il 'mercato':

- a. nel 2015 la Società Dante Alighieri mi affida il suo progetto di formazione mondiale ibrida, *blended*: un videocorso porta l'informazione di esperti eccellenti, un gruppo di formatori locali lavora con gli insegnanti partendo da quei video; nel 2020 il progetto viene sospeso, a causa della pandemia;
- b. la pandemia, altro evento fondamentale, spinge i grandi gruppi informatici a offrire piattaforme per la didattica a distan-

za, gli insegnanti imparano a usarle, webinar e videocorsi di formazione diventano la norma.

Da questi due dati nasce la convinzione che sia possibile capovolgere la formazione.

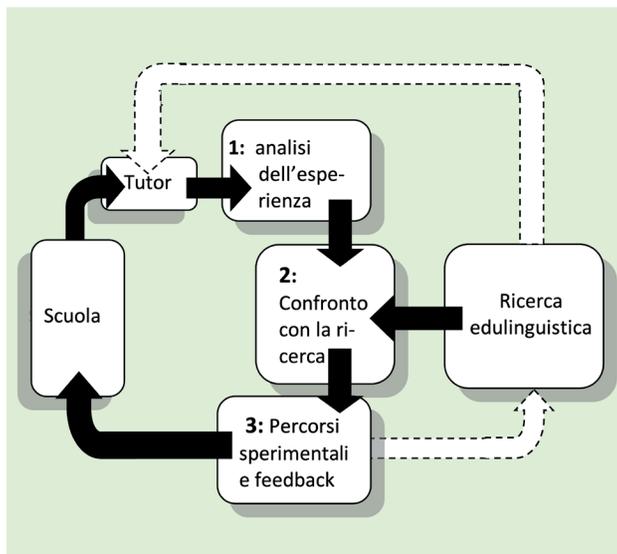
13.3 La formazione capovolta dall'esperienza e dalla pandemia: un modello di formazione 'circolare'

Se è vero che

- i cambiamenti di mentalità e di prassi didattica, di classe, hanno bisogno di tempo per maturare e consolidarsi, non derivano da tre ore di conferenza: la formazione affidata a un esperto che arriva, pontifica e riparte non modifica la performance didattica - e costa molto, soffre la mancanza di esperti a basso costo;
- come dice Confucio, 'dimmi e io dimentico, mostrami e io ricordo, *fammi fare e io imparo*';
- che la pandemia ha impedito la formazione in presenza ma ha insegnato a usare le nuove piattaforme interattive,

allora bisogna capovolgere il modello tradizionale, trasmissivo, occasionale, affidato a un esperto esterno, senza monitoraggio degli esiti.

Ho quindi rilanciato, dal 2020-21, l'idea che era alla base del progetto della Dante citato sopra: ne è nato un modello di *flipped formation* che integra la conoscenza che viene dalla ricerca con la competenza dell'esperienza nel mondo della scuola:



Il diagramma fluisce in questo modo, partendo da sinistra:

- a. il mondo della scuola (vi includiamo le agenzie straniere di promozione linguistica, i grandi gruppi editoriali che hanno insegnanti part-time come collaboratori, le associazioni di insegnanti) include insegnanti di qualità, cui viene offerta la possibilità di formarsi sia nella conoscenza glottodidattica sia nelle metodologie della formazione: nasce così un *tutor*, un insegnante che diviene *primus inter pares* quando forma altri insegnanti;
- b. il tutor propone alla sua scuola, alla sua città, alle associazioni, ma anche alla rete, ai social media interventi formativi su un tema molto ristretto (esempio: la qualità del lessico, in italiano L1; l'acquisizione del lessico, in LS) su cui crea interesse, facendo nascere la *domanda* di formazione (diversa dall'*imposizione* contrattuale di formazione);
- c. un primo incontro, che può essere su chat e online, fa il punto su quel che gli insegnanti del gruppo fanno sul lessico, sulle proposte dei loro manuali, sulla loro esperienza: questa viene valorizzata, è il punto di partenza di un modello di formazione che costruisce sull'esistente, non *ex novo*; questo lavoro si concretizza in una lista di esperienze su 'come insegnare il lessico';
- d. un secondo incontro, in presenza (o online, se impossibile la presenza) discute le esperienze e propone uno, due o tre brevi video di esperti (ho curato, ad accesso libero, una serie di video di questo tipo per ANILSmondo, <http://www.anils.it>; ma ho anche indicato una decina di repositories di video di qualità): in tal modo si può confrontare l'esperienza con le indicazioni del mondo della ricerca. Il video risolve il problema del costo e della disponibilità di esperti, ma soprattutto consente di oggettivare l'informazione, di interrompere per chiarire, discutere, riascoltare i punti chiave - e un video in open access può essere visto più volte, anche tempo dopo il corso di formazione;
- e. si passa a lavori (impostati nel secondo incontro) di piccoli gruppi, oppure online o su chat, per predisporre percorsi, produrre materiale integrativo da scambiare e discutere (anche in un ulteriore incontro) dopo una sperimentazione in classe; su queste proposte, il tutor, da solo o con parte dei docenti formati, può restituire informazioni al mondo della scuola nelle riviste di divulgazione e al mondo della ricerca collaborando con accademici e studiosi.

Al momento, questo contributo alla natura e struttura della formazione degli insegnanti di educazione linguistica è unico.

Sulla formazione dei docenti ho scritto

- c.d.s., *Capovolgere la formazione dei docenti di italiano, lingue straniere e lingue classiche*, Venezia, Edizioni Ca' Foscari.
- 2021, «Formare i docenti di lingua: è possibile capovolgere lo schema?», in *Italiano LinguaDue*, 1, pp. 1-12. <https://phaidra.cab.unipd.it/o:465051>.
- 2016, «Le competenze e la formazione del CEL», in Balboni P.E. (a cura di), *I 'territori' dei Centri Linguistici Universitari: le azioni di oggi, i progetti per il futuro*, Torino, UTET Università, pp. 34-45.
- 2016, «Il ruolo delle associazioni di insegnanti di lingue alla definizione delle linee di politica linguistica in Europa», in Melero Rodríguez C.A. (a cura di), *Le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo*, Venezia, Edizioni Ca' Foscari, pp. 51-64. <https://phaidra.cab.unipd.it/o:465052>.
- 2013, «Il ruolo delle emozioni di studente e insegnante nel processo di apprendimento e insegnamento linguistico», in *EL.LE. Educazione Linguistica. Language Education*, 2, 1, pp. 7-30. <https://phaidra.cab.unipd.it/o:464771>.
- 2009, «Il docente di lingua: tra ricerca linguistica e glottodidattica», in Ferreri S. (a cura di), *Le lingue nelle facoltà di lingue. Tra ricerca e didattica*, Viterbo, Sette Città, pp. 191-204.
- 2008, con Margiotta U. (a cura di), *Formare on line i docenti di lingue e italiano L2*, Torino, UTET Università. Di Balboni: «La formazione on line dei docenti di lingua seconda e straniera», pp. xiii-xxii.
- 2007, «Prospettive per la formazione degli insegnanti», in Pistolesi E. (a cura di), *Lingua, scuola e società. I nuovi bisogni comunicativi nelle classi multiculturali*, Trieste, Istituto Gramsci, pp. 105-110.
- 2006, «La formazione degli insegnanti di italiano L2: l'azione dello Stato», in Santipolo M. (a cura di), *L'italiano. Contesti di insegnamento in Italia e all'estero*, Torino, UTET Università, pp. 140-154.
- 2005, «Prospettive per la formazione degli insegnanti», in *Scuola e Lingue Moderne*, 1-3, pp. 14-18; in *Scuola e Didattica*, 2, pp. 14-18.
- 2003, «Formazione in rete dei docenti di italiano L2 a immigrati: il master ITALS ed il progetto ALIAS», in Schiavi Fachin S. (a cura di), *L'educazione plurilingue. Dalla ricerca di base alla pratica didattica*, Udine, Forum, pp. 181-192.
- 2001, «La formazione degli insegnanti di Italiano L2: una ricognizione», in *Lingua e nuova didattica*, 3, pp. 37-50.
- 1997, «Un profilo professionale per il docente di madrelingua straniera nelle università italiane», in Semplici S. (a cura di), *Formazione e ruolo del lettore di lingua*, Siena, Università per Stranieri, pp. 1-20.
- 1993, «Un modello didattico complesso: l'insegnamento dell'italiano lingua seconda a studenti adulti con docenti di madrelingua», in *Educazione permanente*, 1-2, pp. 69-78.

14 **Politica linguistica: rallentare Darwin nell'Europa plurilingue**

Sommario 14.1 Perché un video su questo tema. – 14.2 Il contributo ottimista: l'intercomprensione tra lingue affini. – 14.3 Il contributo pessimista: la guerra (perdente) contro il darwinismo linguistico e la possibilità (vincente) di rallentarne l'effetto.

► <https://phaidra.cab.unipd.it/o:465058>

14.1 Perché un video su questo tema

Nei video 3 e 4, parlando di glottodidattica umanistica, abbiamo focalizzato la persona che acquisisce e apprende una lingua; in realtà, ci sono molte persone che posseggono più di una lingua materna o quasi materna (cioè una L2 molto avanzata, almeno B2), di bilingui italiano/dialetto, di abitanti di aree bilingui, di appartenenti a minoranze linguistiche che conoscono anche la lingua maggioritaria, di persone con una forte padronanza di lingue straniere, etniche, classiche. Un mondo di plurilingui, in parte regolato da una politica linguistica – dall'articolo 6 della Costituzione e dalla legge De Mauro del 1999, alle sezioni sul plurilinguismo nel Trattato di Maastricht e nei successivi trattati dell'Unione Europea.

Dalla fine degli anni Settanta a oggi ho studiato l'intreccio tra i diritti della persona a vivere più lingue e in più lingue e i diritti e doveri stabiliti dalle politiche linguistiche nazionali e internazionali, come testimoniato dall'elenco delle pubblicazioni sul tema, in calce.

Così come per l'educazione linguistica ho affiancato ricerca teorica e creazione di materiali operativi, anche nel settore del plurilinguismo ho lavorato molto sul campo, con progetti scolastici e con interventi in ambito istituzionale, dal Consiglio d'Europa al Parlamento italiano, alle Regioni, ai Comuni, in parte descritti nella bibliografia.

In questo settore ho contribuito in maniera originale in due ambiti: l'intercomprensione tra lingue affini, vista ottimisticamente come una risorsa per il futuro, e l'elaborazione di una prospettiva realistica, quindi pessimistica, sul futuro del plurilinguismo.

14.2 Il contributo ottimista: l'intercomprensione tra lingue affini

Ho partecipato fin dai primi anni Novanta a progetti europei sull'intercomprensione spontanea e quella rafforzata da corsi *ad hoc*, e da Direttore del Centro Linguistico di Ateneo ho organizzato alcuni dei pochissimi corsi italiani per rafforzare la capacità di intercomprensione tra lingue romanze (escludendo, in realtà, il romeno).

Il mio contributo originale è stato di natura epistemologica:

- a. *se* è vero che le lingue *vivantes* come dicono i francesi, sono bidirezionali, vanno comprese e vanno parlate, *allora* l'attuale focus dei progetti sull'*intercomprensione* è insufficiente: l'educazione all'intercomprensione deve insegnare anche a parlare in modo da facilitare chi deve comprendere, sia in termini generali (velocità e chiarezza di eloquio, struttura paratattica anziché ipotattica, ecc.) ma anche in termini specifici: ad esempio, *imparare* e *capire* sono parole italiane opache per gli altri parlanti romanzi, mentre *apprendere* e *comprendere* sono intercomprensibili spontaneamente.

La proposta di integrare intercomprensione e interproduzione, avanzata in più occasioni, non è stata gradita dai colleghi: complica i progetti europei, complica la realizzazione... quindi ho smesso di partecipare a convegni e progetti:

- b. *se* è vero che le lingue sono primariamente orali, *allora* il percorso che parte dallo scritto (più semplice e controllabile, e in cui le affinità lessicali sono più evidenti) e arriva all'orale è accettabile - ma molti progetti si sono fermati alla dimensione scritta, sono tornati al *Reading Method* degli anni Venti-Trenta del secolo scorso... e quindi sono uscito anche da questi progetti.

Il titolo però parla di ottimismo: credo che l'intercomprensione, orale e scritta, spontanea e facilitata dalla competenza di chi parla, sia una dimensione utile per il futuro.

14.3 Il contributo pessimista: la guerra (perdente) contro il darwinismo linguistico e la possibilità (vincente) di rallentarne l'effetto

Dopo oltre 40 anni di studio e osservazione della politica linguistica dell'Ue e nelle aree bilingui europee, sono giunto a due conclusioni che costituiscono il mio contributo originale a questo ambito di riflessione.

14.3.1 La conclamata politica plurilingue dell'UE è di fatto un velo che copre il processo di eutanasia dolce e assistita delle lingue piccolissime (lingue baltiche, ceco, sloveno, slovacco, maltese, lingue regionali che sono ufficiali in alcuni stati, ecc.) e che rapidamente porterà (ma il processo è ormai evidente in Scandinavia, nei Paesi Bassi, e in parte anche altrove) alla dialettizzazione delle lingue medie che non hanno grandi numeri mondiali (come è il caso spagnolo e portoghese).

Le piccole nazioni non doppiano film, attraggono studenti stranieri con corsi universitari in inglese e mandano i giovani all'estero, a corsi in inglese; le classi dominanti, più attente all'evoluzione sociale e con più mezzi socio-economici, rinunciano ancor prima alla difesa della propria lingua: iscrivono i figli a scuole locali in inglese. Una generazione può resistere nel bilinguismo di tal fatta, ma la seconda diventa diglossica: l'inglese lingua franca si usa per fare, per operare, per lavorare, la lingua locale si usa con gli amici. Siccome lingue e culture sono incarnate in persone, vedo un genocidio in corso.

14.3.2 Una politica di difesa del plurilinguismo europeo, ma anche di promozione di lingue 'inutili', cioè diverse dall'inglese, *non può vincere* nel darwinismo linguistico che sancisce la prevalenza del più adatto, l'inglese lingua franca, ma può rallentarne la marcia trionfale; tale politica ha bisogno di:

- a. maturare una visione del futuro lontano, cioè di immaginare quale situazione linguistica si considera 'bene' per la *polis* Europa, e quale sarà la situazione se il trend attuale continua indisturbato;
- b. identificare una missione: identificare i punti chiave del trend attuale che si vogliono orientare in coerenza con la visione; identificare mezzi e azioni per eseguire la missione; sia la visione sia la missione sono quindi ambiti di natura etica prima che politica;
- c. individuare un'audience cui indirizzare l'informazione su visione e missione, e al suo interno individuare un target di soggetti che operano nella difesa del mondo plurilingue (perché se procedono autonomamente si arriva alla guerra tra poveri, tra lingue eutanasiabili): azioni necessarie per creare con-

senso sull'idea che abbandonare le proprie lingue per l'inglese è comodo ma fa perdere identità e patrimoni di sapienza e ricchezza umana e culturale.

Una politica siffatta può rallentare la progressiva scomparsa del bilinguismo. Un approfondimento è possibile nel saggio del 2014.

Su questo tema ho scritto

Divido questa rassegna in tre sezioni: Bi-/pluri-multilinguismo, Politica linguistica, Intercomprensione romanza. In realtà molti degli studi coprono almeno due di questi ambiti, quindi sono collocati in quello più rilevante.

1. Bi-/pluri-multilinguismo

- 2014, «La persona bi/multilingue e bi/multiculturale: definizione, natura ed abilità di comunicazione interculturale», in Patrocino D., Schindler A. (a cura di), *I disturbi della comunicazione nella popolazione multilingue e multiculture*, Milano, Angeli, pp. 21-43.
- 2011, «Fare crescere 'persone bilingui': una sperimentazione italiano/ladino in Val di Fassa», in *Archivio per l'Alto Adige*, 104-105, pp. 35-48.
- 2000, «L'educazione bilingue nella ricerca internazionale e le sue possibilità in Italia oggi», in Ricci Garotti F., Rosanelli M. (a cura di), *Programmi di scambio con i paesi di lingua tedesca e dimensione interculturale*, Milano, Angeli, pp. 167-173.
- 1998, «Ladino-Italian Bilingual Programs in Italy», in Cummins J., Corson D. (a cura di), *Encyclopaedia of Language and Education*. Vol. 5, *Bilingual Education*, Dordrecht, Kluwer, pp. 143-150.
- 1998, «Educazione bilingue e multiculturale, istruzione bilingue, immersione totale: quattro nozioni da definire», in Cajo L. (a cura di), «Vous avez dit immersion? ...», num. monogr., *Bulletin Suisse de linguistique appliquée*, 67, pp. 19-30.
- 1996, «Bilinguismo e mente umana. Insegnamento della lingua e sviluppo cognitivo», in *Educazione permanente*, 3-4, pp. 35-73.
- 1996, (a cura di), *Educazione Bilingue*, Perugia, Guerra. Di Balboni: «Il Progetto Parladino», pp. 91-120 e 127-134.
- 1994, «Dall'educazione bilingue all'educazione multiculturale», in *Il Quadrante Scolastico*, 61, pp. 189-196.
- 1993, «Un curriculum di educazione bilingue: la definizione del corpus», in *Il Quadrante Scolastico*, 59, pp. 188-202.
- 1993, (a cura di) *Educazione bilingue. Un progetto per le scuole equiparate dell'infanzia in Val di Fassa*, Vigo di Fassa, Istituto Culturale Ladino, Quaderni di *Mondo Ladino*, 8. Di Balboni: capp. 3 e 6.
- 1992, «Un progetto di educazione bilingue: educare i bambini per educare gli adulti», in Vacchina M. (a cura di), *Le plurilinguisme, condition de la démocratie culturelle pour l'Europe*, Aosta, CMIEB, pp. 41-52.
- 1992, «Un curriculum per l'educazione bilingue», in *Il Quadrante Scolastico*, 53, pp. 135-147.

- 1992, «ParLadino: strumenti operativi per un progetto di educazione bilingue», in *Il Quadrante Scolastico*, 52, pp. 116-133.
- 1991, «ParLadino: un progetto di Educazione Bilingue», in *Il Quadrante Scolastico*, 49, pp. 224-243.
- 1983, con Bonini G.F., «Italiano e dialetto nella scuola italiana: linee di ricerca e metodologia», in Zuanelli E., *Italiano e veneziano a contatto: il livello grafico-fonico*, Pisa, Pacini, pp. 82-110.
- 1983, «Veneto: tra la lingua del 'fare' e la lingua dell' 'essere'», in Marcato G. (a cura di), *Veneto: connessioni culturali*, Venezia, IVSVCL, pp. 45-59.
- 1983, «La Val d'Aosta», in G. Freddi (a cura di), *L'Italia plurilingue*, Bergamo, Minerva Italica, pp. 126-151.
- 1982, (a cura di) *Il Veneto: lingua, cultura, partecipazione*, Venezia, Ciedart-Unesco. [La parte centrale del volume è ripresa integralmente in *Rivista Italiana di Dialettologia*, 7, 1983.]
- 1980, «Difesa e promozione del bilinguismo in Alsazia», in *Quaderni per la Promozione del Bilinguismo*, 27/28, pp. 24-40.

2. La politica linguistica

- 2016, «Il ruolo delle associazioni di insegnanti di lingue alla definizione delle linee di politica linguistica in Europa», in Melero Rodríguez, C.A. (a cura di), *Le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo*, Venezia, Edizioni Ca' Foscari, pp. 51-64. <https://phaidra.cab.unipd.it/o:465052>.
- 2014, con Coste D., Vedovelli M., *Il diritto al plurilinguismo*, Milano, Unicopli. Di Balboni: «Una politica di qualità per il plurilinguismo in Europa: tra promozione, tutela o percorso per un declino senza sofferenza umana», pp. 13-39. <https://phaidra.cab.unipd.it/o:465057>.
- 2012, «Linee per un'educazione linguistica in Sardegna alla luce della politica linguistica europea», in Abi Aad A., Marci L. (a cura di), *Una scuola che parla. Lingue straniere, italiano L2 e lingue regionali*, Roma, Aracne, pp. 13-26.
- 2010, «Qualità della politica, qualità dell'insegnamento», in Nardon E., Orlandoni O., Shaefer Marini P. (a cura di), *Le nuove tendenze della didattica dell'italiano come lingua straniera e il caso della Germania*, Perugia, Guerra, pp. 35-42.
- 2006, «Dal Quadro di Riferimento al Piano d'Azione e al Quadro strategico per il multilinguismo: linee di politica linguistica europea per il prossimo decennio», in Mezzadri M. (a cura di), *Integrazione linguistica in Europa*, Torino, UTET Università, pp. 21-42.
- 2004, «La Riforma Moratti risponde alla politica linguistica dell'UE? Una controproposta per la primaria», in *Scuola e Lingue Moderne*, Milano, Garzanti, 1-4, pp. 4-12.
- 2004, «Transition to Babel: The Language Policy of the European Union», in *Transition Studies Review*, 3, pp. 161-170.
- 2004, «Le lingue straniere nella Legge 53/03 nel quadro della politica linguistica europea», in Dameri E. (a cura di), *Comunic@ted*, Milano, Edistudio, pp. 27-40.
- 2003, «La politica linguistica in Europa», in *Italica*, AATI, 4, pp. 510-517.
- 1982, «Régionalisme juridique et régionalisme linguistique en Italie», in *Les cahiers du bilinguisme*, 3, pp. 19-23.

3. L'intercomprensione tra lingue romanze

- 2011, «L'insegnamento dell'italiano nel mondo: quale futuro?», in Alvarez D., Chardenet P., Tost M. (a cura di), *L'intercompréhension et les nouveaux défis pour les langues romanes*, Paris, Union Latine, pp. 57-69.
- 2011, «Epistemologia dell'intercomprensione e della sua didattica», in Tavares Ferrão C., Ollivier C. (a cura di), «O conceito de Intercomprensão: origem, evolução e definições», num. monogr., *Redinter-Intercomprensão*, 1, pp. 71-84.
- 2010, «Esiste un'attitudine all'intercomprensione?», in Doyé P., Meissner F.J. (a cura di), *Lernerautonomie durch Interkomprehension. Projecte und Perspektiven*, Tübingen, Narr, pp. 17-28.
- 2007, «Dall'intercomprensione all'intercomunicazione romanza», in Capucho F., Alves P., Martins A., Degache C., Tost M. (a cura di), *Diálogos em Intercomprensão*, Lisboa, U.C. Editora, pp. 447-459 (pp. 511-523 nel CD rom).
- 2005, «L'intercomprensione tra le lingue romanze: un problema di politica linguistica», in Benucci A. (a cura di), *Le lingue romanze. Una guida per l'intercomprensione*, Torino, UTET Libreria, pp. 3-14.
- 2004, «L'insegnamento delle lingue romanze: dalla guerra all'alleanza», in Union Latine (a cura di), *La latinité en question*, Paris, Institut des Hautes Etudes A.L et U.L., pp. 396-401.

15 **Educazione linguistica ed educazione letteraria: intersezioni**

Sommario 15.1 Perché un video sull'educazione letteraria. – 15.2 Educazione letteraria. – 15.3 Il contatto con i testi letterari. – 15.4 Dalla lettura dei testi letterari alla produzione autentica sui testi letterari.

► <https://phaidra.cab.unipd.it/o:465060>

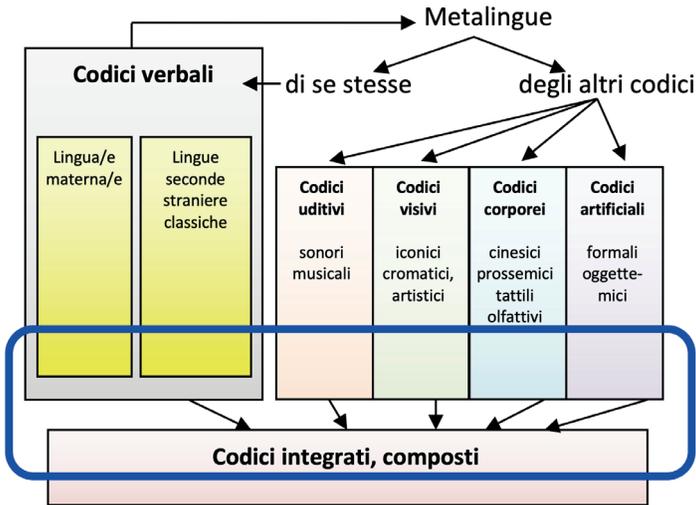
15.1 Perché un video sull'educazione letteraria

Riprendiamo il diagramma della competenza semiotica degli umani, nel video 1. Tutti i linguaggi possono svolgere sia una funzione pragmatica, quotidiana, sia una funzione estetica, finalizzata al 'piacere del testo', per dirla con Roland Barthes. È di questa sezione, la comprensione e il piacere del testo, che ci occupiamo in questa riflessione, perché questa è l'area dell'educazione linguistica che si sovrappone all'educazione linguistica, che ha scopi suoi propri.

15.2 Educazione letteraria

Sono laureato in Letteratura, quindi la letteratura mi piace, riempie in parte le mie giornate. Ma come studioso di linguistica educativa non ritengo che essa si debba occupare della dimensione diacronica (la letteratura come documento dei periodi, delle stagioni culturali),

né dei singoli autori, né della dimensione culturale e filosofico-politica della letteratura, che rientra nell'educazione culturale, cui l'educazione linguistica offre solo un contributo, per quanto essenziale.



Ho lavorato anche all'educazione letteraria: ho scritto due manuali di storia e testi della letteratura inglese per italiani e due di quella italiana per stranieri, nonché una storia del melodramma come genere teatrale, impostandoli *non scholae sed vitae*, cercando di motivare a leggere letteratura non a scuola ma per tutta la vita, puntando al piacere e al bisogno di letteratura - ma non è, questo, un tema proprio della linguistica educativa. Ero io che debordavo.

L'educazione linguistica si interseca con l'educazione letteraria quando insegna a leggere testi letterari, cioè a scoprirne la letterarietà, a vederli come strumento di comunicazione letteraria, oltre che di sperimentazione nell'uso della lingua. Le tre righe sopra sintetizzano il mio contributo essenziale: senza saper leggere e comprendere testi letterari, mancano le basi per l'educazione letteraria, rimane solo l'insegnamento della storia letteraria, che non motiva alla lettura *non scholae sed vitae*. Va da sé che l'accademia non ha amato questa posizione...

15.3 Il contatto con i testi letterari

Il percorso tradizionale a scuola è, ad esempio: inquadratura del romanticismo europeo e poi di quello italiano; ‘biografia, pensiero e opere’ di Leopardi (ma lo stesso percorso varrebbe per Foscolo o Manzoni); lettura di qualche poesia e un’operetta morale, con la richiesta di scriverne la parafrasi ed un commento. La finalità percepita dallo studente è quella di superare l’interrogazione parlando di romanticismo, parlando di Leopardi e delle differenze tra lui e Foscolo, di fare una parafrasi orale di *A Silvia*, individuando gli elementi del passaggio dal pessimismo storico a quello cosmico, magari con un riferimento a Schopenhauer.

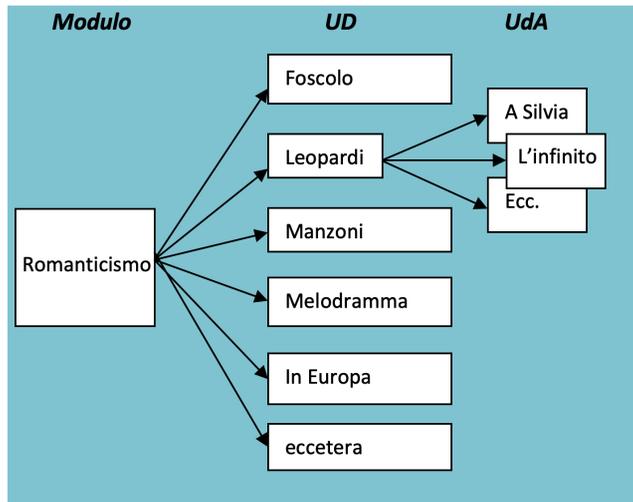
Nella vita il percorso di fruizione della letteratura è esattamente l’opposto: per caso, per informazione scolastica, per tam tam di amici si acquista un romanzo (o si guarda un film, si ascolta un’opera, una canzone) e se questo ci dà piacere (filosofico, etico, politico, estetico, linguistico, funzionale, di evasione, ecc.) si cerca un altro romanzo dello stesso scrittore, si presta attenzione alle novità editoriali per vedere le nuove uscite. Dal testo all’autore, non viceversa.

Quindi abbiamo proposto in questi decenni un percorso che muove dal contatto con il testo, da svolgere secondo le procedure proprie della linguistica educativa, per poi muovere all’educazione letteraria, contestualizzando il testo nell’opera dell’autore, del periodo ecc. In altre parole, una logica di *flipped classroom*.

15.4 Dalla lettura dei testi letterari alla produzione autentica sui testi letterari

Abbiamo finora parlato di lettura - ma pochi testi si prestano come quelli letterari a stimolare la produzione autentica, cioè per comunicare idee e non per fare esercizio, e la produzione fa parte degli scopi dell’educazione linguistica: sono testi che si apprezzano (o non) sul piano razionale, quindi critico, filosofico, politico, storico, ma si apprezzano anche sul piano emozionale: alcuni testi aprono sguardi di verità *non scholae sed vitae*, altri risultano irrimediabilmente muti: «ti è piaciuto? perché?» è il punto più alto della ‘lettura’ di un testo: costringe a trasformare una valutazione intuitiva in un testo argomentativo da discutere con chi ha opinioni opposte. È un’attività orale *significativa*, per riprendere l’aggettivo di Bruner e della glottodidattica umanistica.

Riprendiamo, infine, l’applicazione all’educazione letteraria dei tre modelli operativi visti nel video 9.



Sull'insegnamento della letteratura ho scritto

- 2016, «Musica pop(olare) e musica colta nell'educazione linguistica e letteraria», in AA.VV., *Competenze d'uso e integrazione*, Napoli, Guida, pp. 31-48.
- 2015, «L'opera e l'insegnamento dell'italiano nel mondo. Dalle dichiarazioni di principio alla progettazione di percorsi», in *EL.LE. Educazione Linguistica. Language Education*, 4, 2, pp. 217-236. <https://phaidra.cab.unipd.it/o:465041>.
- 2006, *Insegnare la letteratura italiana a stranieri*, Perugia, Guerra, pp. 128.
- 2004, (a cura di), *Educazione Letteraria e nuove tecnologie*, Torino, UTET Libreria. Di Balboni: «Non scholae sed vitae. Educazione letteraria e didattica della letteratura», pp. 5-56. <https://phaidra.cab.unipd.it/o:465038>.
- 1999, «Tecnologia e letteratura: un matrimonio possibile», in Desideri P. (a cura di), *Multimedialità e didattica delle lingue*, Perugia, Mediateca, pp. 11-24.
- 1998, «Recenti sviluppi nell'educazione letteraria», in *La didattica dell'italiano. Prime giornate*, num. monogr., *Quaderns d'Italià*, 3, pp. 175-185.
- 1989, *Microlingue e letteratura nella scuola superiore*, Brescia, La Scuola.
- 1988, «Implicazioni glottodidattiche dell'analisi contestuale-dinamica», in Slama-Cazacu T. (a cura di), *Analisi del testo letterario*, Roma, Bulzoni, pp. 284-297.
- 1984, «L'insegnamento della letteratura», in *Nuova Secondaria*, 6, pp. 80-82; 8, pp. 84-86; 9, pp. 84-86.
- 1975, «Una rock opera come libro di testo», in *Scuola e Lingue Moderne*, 6, pp. 115-118.
- 1974, «Dramma radiofonico e canzone come strumenti d'apprendimento di una seconda lingua», in *Scuola e Lingue Moderne*, 7, pp. 146-150.

16 L'italiano LS nel mondo

Sommario 16.1 Perché il video 16. – 16.2 Tre diverse politiche sull'italiano LS. – 16.3 Il contributo che ho offerto e ancora offro. – 16.4 Un'analisi dei trend in atto.

► <https://phaidra.cab.unipd.it/o:465063>

16.1 Perché il video 16

Sono cresciuto come 'stranierista', sia perché lavoravo in una Facoltà di Lingue, sia perché negli anni Settanta-Ottanta il centro dell'attenzione era rinnovamento nella didattica delle lingue straniere. Per contribuire a ripensare l'insegnamento linguistico vengo inviato a formarmi a UCLA e NYU, con due borse Fulbright, per poi lavorare come formatore nel Progetto Speciale Lingue Straniere (video 12). In quei periodi americane comincio a interessarmi all'italiano lingua etnica (LE) e lingua straniera (LS), e negli stessi anni partecipo a un progetto del CNR sull'italiano nel mondo.

Nel 1991 divento docente di Didattica dell'Italiano all'Università per Stranieri di Siena, appena nata come ateneo, per cui faccio il 'promoter' in mezzo mondo, capendo sempre di più che l'italiano viene proposto come LE, guardando all'indietro, e non come LS, lingua appetibile di un paese di cultura e settima potenza economica del mondo.

Torno a Ca' Foscari negli anni delle guerre balcaniche e delle prime immigrazioni di massa, per cui il MPI mi affida l'elaborazione di un progetto di formazione per gli insegnanti di italiano L2; negli stessi anni fondo un master on line, ItaLS, per la formazione degli insegnanti di italiano nel mondo.

Credo che l'italiano L2 e soprattutto LS sia quello dove il mio contributo sia stato più evidente, in termini di politica, di teoria, di metodologia, di formazione.

L'aspetto metodologico è in linea con quanto detto nei video precedenti quindi non ci ritorno; qui focalizzo un tema di cui non si tratta negli altri video: la politica di diffusione dell'italiano nel mondo.

16.2 Tre diverse politiche sull'italiano LS

Ci sono stati finora tre tipi di politica in ordine all'italiano LS:

- a. politica zero: fino al 2000 i governi italiani non hanno avuto una politica sistematica sull'italiano nel mondo, se non come finanziamento ad associazioni di discendenti di emigranti;
- b. politica del retrovisore: nel 2001 il governo Berlusconi nomina un Ministro per gli italiani nel mondo: è un riconoscimento personale a Mirko Tremaglia, che per 5 anni conduce una politica da specchietto retrovisore, mirata all'italiano come lingua etnica;
- c. italiano e Sistema Italia: i governi Letta, Renzi e Gentiloni affidano l'italiano come lingua straniera al viceministro degli esteri, quindi a una figura istituzionale di rilievo, e lanciano gli Stati Generali dell'Italiano nel Mondo: la politica di questi anni colloca l'italiano all'interno del 'Sistema Italia', collocandolo nelle '4F' del Made in Italy (*Food, Fashion, Furniture, Ferrari*). Si abbandona la logica del retrovisore e si punta sull'italiano come lingua di un paese di grande tradizione culturale e di significativa potenza economica, e si sostiene lo sforzo inviando neolaureati (con discreta formazione) a insegnare italiano nel mondo. La pandemia travolge l'insegnamento dell'italiano nel mondo, che per il 43% avviene in contesti privati, quindi con scuole chiuse per il COVID...: mentre registriamo, tutto è ancora sostanzialmente bloccato.

16.3 Il contributo che ho offerto e ancora offro

Io ho cercato di contribuire alla definizione di una politica, con iniziative concordate e con documenti commissionati dal Ministero degli Esteri:

- a. nuovi strumenti di formazione: negli anni Novanta lanciao un modello di corsi di lunga durata (dalle 30 ore dei corsi in loco ai vari mesi dei corsi online), poi fatto proprio dal Ministero degli Esteri; nel Duemila i primi master online, che durano ben un anno e mezzo; dieci anni dopo creo la Rete Educazione Linguistica, che ogni 6 settimane invia a 7500 docenti una mail con i link ai materiali edulinguistici e didattici in open access appena pubblicati e informa su tutte le pubblicazioni di linguistica educativa in Italia; nel 2015 elaboro per i docenti della Dante Alighieri e poi per tutto il comparto una forma circolare, capovolta, di formazione dei docenti di italiano (descritta nel video 12) e durante la pandemia costruisco un videocorso da utilizzare nella formazione autonoma o circolare, la *Guida all'insegnamento dell'italiano* gratuita, online nel sito ANILSMondo (<http://www.anils.it/wp/anils-mondo-guida-allinsegnamento-dell-italiano-a-stranieri/>);
- b. strumenti per una politica di qualità di cui ho parlato nel video 14: una visione del ruolo dell'italiano nel mondo di oggi e soprattutto in quello del futuro, una visione in cui i destinatari della promozione e dell'insegnamento non sono (tanto) gli oriundi quanto piuttosto gli studenti che hanno un futuro che include l'italiano;
- c. materiali operativi, sia editoriali sia in libero accesso online, per offrire una visione vera, eticamente sostenibile, della lingua, della cultura e della civiltà italiane, secondo criteri di innovazione editoriale totale (video 12) e di linguistica educativa aggiornata e coerente.

16.4 Un'analisi dei trend in atto

Qual è la situazione? Che trend osservo girando il mondo, dirigendo il master ItaLS, lavorando nell'editoria di italiano per stranieri, partecipando a webinar, corsi di formazione, convegni, Stati Generali sull'Italiano nel Mondo, ecc.? Le linee di tendenza mi paiono queste:

- a. l'italiano affianca sempre più il *negotium* all'*otium*, diventa (micro)lingua di turismo, industria, commercio oltre che di letteratura, arte, musica;
- b. nell'italiano letterario, il percorso diacronico tradizionale, dal Trecento a oggi, si rovescia: Pasolini, Calvino, Camilleri sono i punti di inizio, e poi si ricostruisce, con chi è interes-

- sato, l'italiano della letteratura antica, che altrimenti viene fruita solo in traduzione;
- c. gli insegnanti non sono più dilettanti, prevalentemente sono professionisti, spesso ben formati;
 - d. i materiali 'fai-da-te' di molti insegnanti e lettori, metodologicamente a graficamente obsoleti, stanno scomparendo a favore di un'editoria di alto livello edulinguistico; si nota la crescente presenza di corsi online;
 - e. la logica delle certificazioni europee a 6 livelli sta penetrando a fatica ma sistematicamente con due risultati: una omogeneizzazione dei sillabi e dei percorsi, indipendentemente dai paesi e dai manuali, e un crescente ricorso alla valutazione da parte dei 4 enti italiani preposti, che sostituisce l'attestazione rilasciata con logica autoreferenziale dall'insegnante e dalla scuola;
 - f. gli organizzatori di corsi di ItaLS (dipartimenti, scuole private, scuole pubbliche) sono sempre più preoccupati per la volubilità e la volatilità dei fondi e del sostegno delle autorità italiane, che per anni li hanno aiutati e sostenuti, favorendo la fuga dalle leggi del mercato; c'è quindi una situazione assolutamente darwinistica: ci entra nel mercato delle lingue con logica imprenditoriale, gli altri corsi chiudono;
 - g. la Società Dante Alighieri, struttura potenzialmente chiave per la diffusione dell'ItaLS, è presente a macchia di leopardo, con enormi differenze da comitato a comitato; nei Balcani e in Argentina la sua presenza si è consolidata con logiche nuove e meno volontaristiche. Il progetto di formazione dei docenti e della creazione di un albo dei formatori Dante, che ci era stato assegnato nel 2015, è sospeso dall'inizio del 2020 e supponiamo che non sarà ripreso;
 - h. mentre l'opera lirica e le 4F (*Food, Fashion, Furniture, Ferrari*) rimangono fortemente attrattive per gli stranieri, il cinema italiano è presso che scomparso come fattore motivante; nel 2021 il successo dei Måneskin ha riproposto il rock italiano all'attenzione del mondo;
 - i. la motivazione dell'italiano Lingua Etnica, con la riscoperta delle origini linguistiche e culturali della propria famiglia, continua solo laddove l'italiano viene poi insegnato professionalmente e non da comitati amatoriali e nostalgici.

Ho trattato la didattica dell'italiano in questi studi

- 2020, «Un sillabo di italiano per la musica», in Diadori P., Pianigiani G. (a cura di), *L'italiano lungo le vie della musica: l'opera lirica*, Firenze, Cesati, pp. 151-162.
- 2020, «Raccontare la civiltà italiana a stranieri: letteratura, storia, geografia, arte, musica, cinema, cucina», e «Approfondimenti bibliografici», in Marin T. (a cura di), *Insegnare la Civiltà italiana con la 'C' maiuscola*, Roma, Edilingua, pp. 11-21 e 49-53. <https://phaidra.cab.unipd.it/o:465082>.
- 2018, *Sillabo di riferimento per l'insegnamento dell'italiano della musica*, Venezia, Edizioni Ca' Foscari. <https://phaidra.cab.unipd.it/o:432301>.
- 2017, «Lo 'stato generale' dell'italiano per stranieri», in *Studia de Cultura: Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis*, 1, pp. 289-296. <https://phaidra.cab.unipd.it/o:465062>.
- 2015, «L'opera e l'insegnamento dell'italiano nel mondo. Dalle dichiarazioni di principio alla progettazione di percorsi», in *EL.LE. Educazione Linguistica. Language Education*, 4, 2, pp. 1-19. <https://phaidra.cab.unipd.it/o:465041>.
- 2015, «Beyond the Horizon: New Topics in Italian as a Foreign Language», in Ramsay-Portolano C. (a cura di), *The Future of Italian Teaching*, Newcastle Upon Tyne, Cambridge Scholars, pp. 193-207.
- 2014, *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*, Torino, Loescher/Bonacci.
- 2011, «L'insegnamento dell'italiano nel mondo: quale futuro?», in Alvarez D., Chardenet P., Tost M. (a cura di), *L'intercompréhension et les nouveaux défis pour les langues romanes*, Paris, Union Latine, pp. 57-69.
- 2010, «Qualità della politica, qualità dell'insegnamento», in Nardon E., Orlando O., Shaefer Marini P. (a cura di), *Le nuove tendenze della didattica dell'italiano come lingua straniera e il caso della Germania*, Perugia, Guerra, pp. 35-42.
- 2008, «La ricerca Itals sull'italiano a stranieri a Ca' Foscari di Venezia», in Ciliberti A. (a cura di), *Un mondo di italiano*, Perugia, Guerra, pp. 179-208.
- 2003, «La politica linguistica in Europa», in *Italica*, AATI, 4, pp. 510-517.
- 2003 (a cura di) *L'italiano nel mondo. Mete e metodi dell'insegnamento dell'italiano nel mondo. Un'indagine qualitativa*, con Santipolo M., Roma, Bonacci. Include, di Balboni: «Natura, scopi e metodologia della ricerca», pp. 15-38.
- 2001, «Problemi di comunicazione interculturale tra Italiani e parlanti di italiano in Nord America», in *Italica*, AATI, 4, pp. 445-463.
- 1990, «Modelli di italiano per l'insegnamento all'estero», in *Il Forneri*, 4, pp. 16-20.
- 1989, «Linee per un curriculum di italiano 'lingua etnica'», in Colussi Arthur G., Cecchetto V., Danesi M. (a cura di), *Current Issues in Second Language Research and Methodology*, Ottawa, Canadian Society for Italian Studies, pp. 98-105.
- 1989, «Il gioco delle parti: l'insegnante di lingua straniera che insegna italiano all'estero», in *Il Forneri*, 1, pp. 17-27.
- 1987, «Una mappa dell'insegnamento dell'italiano all'estero», in Freddi G. (a cura di), *L'insegnamento della lingua-cultura italiana all'estero*, Firenze, Le Monnier, pp. 9-42.
- 1987, «Corsi e materiali per l'insegnamento dell'italiano come lingua straniera: uno schedario ragionato», in Freddi G. (a cura di), *L'insegnamento della lingua-cultura italiana all'estero*, Firenze, Le Monnier, pp. 143-181.

Pubblicazioni dell'autore alla base del *Thesaurus*

2021

- «Formare i docenti di lingua: è possibile capovolgere lo schema?», in *Italiano LinguaDue*, 1, pp. 1-12. <https://phaidra.cab.unipd.it/o:465051>.
- «Ripensare la ricerca italiana in linguistica educativa: a modest proposal», *EL.LE. Educazione Linguistica. Language Education*, 10, 3, pp. 323-340. <http://doi.org/10.30687/ELLE/2280-6792/2021/03/000>.
- «Un progetto di ricerca sulla comunicazione interculturale tra Italiani e Nord Americani», con F. Caon, in D'Eugenio D., Gelmi A., Marcucci D., *Italia, Italie. Studi in onore di Hermann Haller*, Milano, Mimesis, pp. 257-270 (di Balboni: paragrafi 1 e 3).
- «*Flipped Teacher Training*: un modello per la formazione 'capovolta' per gli insegnanti di educazione linguistica», in Gatti M.C., Gilardoni S. (a cura di), *Dalla glottodidattica alla formazione dei docenti. Dall'università alla scuola. In memoria di Cristina Bosisio*, Milano, AltLA/Officinaventuno, pp. 17-28. <http://www.aitla.it/33-studi-aitla/755-studi-aitla-12-dalla-glottodidattica-alla-formazione-docenti>.
- «Com'è stata insegnata la grammatica, come potrebbe essere insegnata», in Marin T. (a cura di), *Insegnare la grammatica*, Roma, Edilingua, pp. 11-19. <https://flip.edilingua.it/INSGRC/index.html#p=1>.

2020

- «La grammatica e la sindrome del pendolo», in Ferreri S., Piemontese E. (a cura di), *Lingue, teorie linguistiche e apprendimento delle lingue*, numero monografico di *Costellazioni*, 14, pp. 53-68. <https://phaidra.cab.unipd.it/o:464795>.

- «A Non-Culture-Bound Theory of Language Education», in *EL.LE. Educazione Linguistica. Language Education*, 9, 1, pp. 5-25. <http://doi.org/10.30687/ELLE/2280-6792/2020/01/001>.
- «Raccontare la civiltà italiana a stranieri: letteratura, storia, geografia, arte, musica, cinema, cucina», e «Approfondimenti bibliografici», in Marin T. (a cura di), *Insegnare la Civiltà italiana con la 'C' maiuscola*, Roma, Edilingua, pp. 11-21 e 49-53. <https://phaidra.cab.unipd.it/o:465082>.
- «Conoscenze e competenze nell'educazione linguistica», in *EL.LE. Educazione Linguistica. Language Education*, 9, 3, pp. 333-344. <https://phaidra.cab.unipd.it/o:461275>.
- «Natura delle abilità linguistiche», in Brichese A., Caon F., Melero Rodrigues C. (a cura di), *L'inclusione linguistica. Facilitare l'apprendimento degli studenti con BES*, Milano, Pearson, pp. 33-46 (bibliografia collettiva a fine volume pp. 219-239). <https://phaidra.cab.unipd.it/o:464796>.
- «Un sillabo di italiano per la musica», in Diadori P., Pianigiani G. (a cura di), *L'italiano lungo le vie della musica: l'opera lirica*, Firenze, Cesati, pp. 151-162.

2018

- Sillabo di riferimento per l'insegnamento dell'italiano della musica*, Venezia, Edizioni Ca' Foscari. <https://phaidra.cab.unipd.it/o:432301>.
- A Theoretical Framework for Language Education and Teaching*, Newcastle upon Tyne, Cambridge Scholars.
- «La strutturazione concettuale e comunicativa dei saggi di linguistica teorica ed educativa: un'analisi comparativa», in *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 1, 2018, pp. 17-26. Disponibile in Researchgate.net e in Academia.edu.

2017

- Perché insegnare l'italiano ai ragazzi italiani. E come*, Venezia, Marsilio. Include un capitolo sulla motivazione: <https://phaidra.cab.unipd.it/o:464538>.
- «Una didattica innovativa, oggi: che cosa significa?», in *Lingue, linguaggi, testi e contesti. Riflessioni e proposte operative per una didattica delle competenze*, curato con D'Alessandro L., Di Sabato B., Perri A., Catanzaro, Rubbettino, pp. 11-20.
- «Translation in Language Learning: A 'What For' Approach», in *EntreLínguas*, 2, pp. 276-299. <https://phaidra.cab.unipd.it/o:464797>.
- «Lo 'stato generale' dell'italiano per stranieri», in *Studia de Cultura: Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis*, 1, pp. 289-296. <https://phaidra.cab.unipd.it/o:465062>.
- «Ricerca *hard* e *soft*, empirica e speculativa, quantitativa e qualitativa: un cambiamento di paradigma nella ricerca sull'educazione linguistica?», in *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 1, pp. 7-21.
- «La glottodidattica umanistica in Italia: una prospettiva storica», in *EL.LE. Educazione Linguistica. Language Education*, 6, 1, pp. 1-16. <https://phaidra.cab.unipd.it/o:464408>.
- «Problemi etici nella verifica, valutazione e certificazione della competenza linguistica», in Nikodinovska R. (a cura di), *Assessment in Foreign Language*

- ge & Literature Teaching*, Skopje, Ss. Cyril and Methodius University Press, pp. 25-36. <https://phaidra.cab.unipd.it/o:465036>.
- «Da Centri Linguistici di Ateneo a Centri Linguistici e Interculturali di Ateneo: un'evoluzione possibile», in Damascelli M.T. (a cura di), *Digital Resources, Creativity and Innovative Methodologies in Language Teaching and Learning*, Newcastle Upon Tyne, Cambridge Scholars, pp. 1-21.
- «Le linee della glottodidattica Italiana oggi», in *RumeliDE - Journal of Language and Literature Studies*, special issue 3, pp. 22-29. <https://dergipark.org.tr/en/pub/rumelide/issue/32393/360623>.

2016

- (a cura di), *I 'territori' dei Centri Linguistici Universitari: le azioni di oggi, i progetti per il futuro*, Torino, UTET Università. <http://www.readmelibri.com/book/9788860087065/i-territori-dei-centri-linguistici-ci-universitari>. Di Balboni: «I Centri Linguistici d'Ateneo: tra servizio e ricerca», pp. 12-22; «Le competenze e la formazione del CEL», pp. 34-45.
- «Musica pop(olare) e musica colta nell'educazione linguistica e letteraria», in AA.VV., *Competenze d'uso e integrazione*, Napoli, Guida, pp. 31-48. Disponibile in Researchgate.net e Academia.edu.
- «L'educazione linguistica e interculturale nella scuola inclusiva», con Daloso M., in Ianes D., Cramerotti S. (a cura di), *Dirigere scuole inclusive*, Trento, Erikson, pp. 254-273 (di Balboni: seconda parte, pp. 263-273).
- «Il ruolo delle associazioni di insegnanti di lingue alla definizione delle linee di politica linguistica in Europa», in Melero Rodríguez, C.A. (a cura di), *Le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo*, Venezia, Edizioni Ca' Foscari, pp. 51-64. <https://phaidra.cab.unipd.it/o:465052>.
- «Linguistica, linguistica applicata, linguistica educativa, glottodidattica, didattologia delle lingue/culture», in *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 2-3, pp. 7-21.
- «Didattica delle lingue in prospettiva interculturale», in La Grassa M., Troncarelli D. (a cura di), *Orientarsi in rete. Didattica delle lingue e tecnologie digitali*, Siena, Becarelli, pp. 26-45. <https://phaidra.cab.unipd.it/o:465011>.
- «I Centri Linguistici d'Ateneo: tra servizio e ricerca», in (a cura di), *I 'territori' dei Centri Linguistici Universitari: le azioni di oggi, i progetti per il futuro*, Torino, UTET Università, pp. 12-22. <http://www.readmelibri.com/book/9788860087065/i-territori-dei-centri-linguistici-ci-universitari>.

2015

- La comunicazione interculturale*, con F. Caon, Venezia, Marsilio (di Balboni: capp. 1-3, fino a p. 131).
- Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, quarta edizione del volume originale del 2002 completamente ristrutturata, ampliata e aggiornata, Torino, UTET Università. (cap. 9: <https://phaidra.cab.unipd.it/o:464798>).
- «Il contesto della rivoluzione copernicana degli anni Settanta nell'insegnamento delle lingue straniere», in Landolfi L. (a cura di), *Living Roots - Living Routes*, Napoli, L'Orientale, pp. 19-39. Disponibile in Researchgate.net e Academia.edu.

- «La comunicazione interculturale e l'approccio comunicativo: dall'idea allo strumento», *EL.LE. Educazione Linguistica. Language Education*, 4, 1, pp. 1-20. <https://phaidra.cab.unipd.it/o:465012>.
- «L'educazione semiotica», in Daloiso M. (a cura di), *Scienze del linguaggio e educazione linguistica*, Torino, Loescher-Bonacci, pp. 177-192. https://www.academia.edu/44840403/L_educazione_semiotica.
- «Beyond the Horizon: New Topics in Italian as a Foreign Language», in Ramsay-Portolano C. (a cura di), *The Future of Italian Teaching*, Newcastle Upon Tyne, Cambridge Scholars, pp. 193-207,
- «Cosa significa 'sapere una lingua'», in Nikodinovska R. (a cura di), *Parallelismi linguistici, culturali e letterari*, Skopje, Università Cirillo e Metodij, pp. 32-40.
- «L'opera e l'insegnamento dell'italiano nel mondo. Dalle dichiarazioni di principio alla progettazione di percorsi», in *EL.LE. Educazione Linguistica. Language Education*, 4, 2, pp. 1-19. <https://phaidra.cab.unipd.it/o:465041>.
- «Le dimensioni linguistica, pragmatica e (inter)culturale nella progettazione di un curriculum di italiano L2», in Caruso G., Diadori P., Lamarra A. (a cura di), *Competenze d'uso e integrazione*, Roma, Carocci, pp. 15-29.

2014

- Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*, Torino, Loescher/Bonacci.
- Il diritto al plurilinguismo*, con Coste D., Vedovelli M., Milano, Unicopli; di Balboni: «Una politica di qualità per il plurilinguismo in Europa: tra promozione, tutela o percorso per un declino senza sofferenza umana», pp. 13-39. <https://phaidra.cab.unipd.it/o:465057>.
- Fare Clil. Strumenti per l'insegnamento integrato di lingua e disciplina nella scuola secondaria*, curato con Coonan C.M., Torino, Loescher, pp. 156, di Balboni: «Lo studente di fronte a un testo per Clil» (pp. 37-52). <https://phaidra.cab.unipd.it/o:465044>.
- (a cura di), *L'italiano L1 come lingua dello studio*, con Mezzadri M. Torino, Loescher. Di Balboni: «L'educazione alle microlingue e nelle microlingue disciplinari» (pp. 35-72) e «La realizzazione di unità didattiche di italiano dello studio» (pp. 99-119). <https://phaidra.cab.unipd.it/o:461266>.
- «Migliorare l'efficienza nell'apprendimento linguistico. Progettazione e realizzazione del primo MOOC glottodidattico», in *Educazione Linguistica - Language Education, EL.LE*, 3, 2, pp. 193-208. <http://doi.org/10.14277/2280-6792/317>.
- «A Performance-Oriented Model of Intercultural Communicative Competence», con Caon F., in *Journal of Intercultural Communication*, 35, P.E. Balboni ha steso la prima parte, dall'inizio a «A Model of Intercultural Communication Description». <https://phaidra.cab.unipd.it/o:465013>.
- «Etica nell'approccio, nel metodo e nelle azioni dell'educazione linguistica», in *Euro-American Journal of Applied Linguistics and Languages*, 1, pp. 1-14. <https://phaidra.cab.unipd.it/o:461387>.
- «Motivazione ed educazione linguistica: dal bisogno di comunicare all'emozione di imparare», in Landolfi L. (a cura di), *Crossroads: Languages in (E) motion*, Napoli, City University Press, pp. 165-178. <https://iris.unive.it/retrieve/handle/10278/3659950/40134/MOTIVAZIONE%20ED%20EMOZIONE%20NAPOLI%2014%20.pdf>.

«La persona bi/multilingue e bi/multiculturale: definizione, natura ed abilità di comunicazione interculturale», in Patrocino D., Schindler A. (a cura di), 2014, *I disturbi della comunicazione nella popolazione multilingue e multiculture*, Milano, Angeli, pp. 21-43.

2013

Fare educazione linguistica: Insegnare italiano, lingue straniere, lingue classiche, seconda edizione completamente ristrutturata e aggiornata, Torino, UTET Università.

«Ritornare a discutere sulla seconda lingua straniera nella scuola italiana», in *Scuola e Lingue Moderne*, 6-9, pp. 4-7.

«Il ruolo delle emozioni di studente e insegnante nel processo di apprendimento e insegnamento linguistico», in *EL.LE. Educazione Linguistica. Language Education*, 2, 1, pp. 1-23. <https://phaidra.cab.unipd.it/o:464771>.

«Cultura e civiltà: processi e prodotti», in Baldi B., Borello E., Luise M.C. (a cura di), *Aspetti comunicativi e interculturali nell'insegnamento delle lingue*, Alessandria, Edizioni dell'Orso, pp. 61-70. <https://phaidra.cab.unipd.it/o:465006>.

2012

La formazione linguistica nell'università, con Dalosis M., Venezia, Edizioni Ca' Foscari. <http://doi.org/10.14277/978-88-97735-13-7>.

«Etica e glottotecnologie», in Caon F., Serragiotto G. (a cura di), *Tecnologie e didattica delle lingue. Teorie, risorse, sperimentazioni*, UTET Libreria, Torino, pp. 33-48. <https://phaidra.cab.unipd.it/o:465037>.

«Linee per un'educazione linguistica in Sardegna alla luce della politica linguistica europea», in Abi Aad A., Marci L. (a cura di), *Una scuola che parla. Lingue straniere, italiano L2 e lingue regionali*, Roma, Aracne, pp. 13-26. Disponibile in Researchgate.net.

«Un approccio filosofico alla glottodidattica», in Bonvino E., Luzi E., Tampioni A.R. (a cura di), *(Far) apprendere, usare e certificare una lingua straniera. Studi in onore di Serena Ambroso*, Roma, Bonacci, pp. 19-32.

«Educazione linguistica: coordinate epistemologiche ed etiche per una nuova rivista», in *EL.LE. Educazione Linguistica. Language Education*, 1, 1, pp. 9-31. <https://phaidra.cab.unipd.it/o:461264>.

«Il Clil nascosto, il Clil possibile: lingua materna e discipline non linguistiche», in Kottelat P. (a cura di), *Nouvelles approches et bonnes pratiques dans l'enseignement interculturel*, numero monografico di *Synergies Italie*, 8, pp. 129-140. <https://phaidra.cab.unipd.it/o:465047>.

«Modulo, Unità Didattica, Unità d'Apprendimento: dalla conoscenza alla progettazione in glottodidattica», in Benucci A., Caruso G. (a cura di), *Competenze d'uso e integrazione*, Napoli, E.S.I., pp. 99-110.

«L'insegnamento delle lingue straniere nella scuola primaria: un profilo storico», in Santipolo M. (a cura di), *Educare i bambini alla lingua inglese*, Lecce, Pensa Multimedia, pp. 39-51.

«Giovanni Freddi, fondatore della scuola veneziana di glottodidattica. In memoria», in *EL.LE. Educazione Linguistica. Language Education*, 1, 2, pp. 241-265. <http://doi.org/10.14277/2280-6792/17p>.

2011

- «Ba.BELI: Balboni, Biblioteca dell'Educazione Linguistica in Italia 1960-2011», in *Itals: Didattica e linguistica dell'italiano a stranieri*, num. monogr., 1, pp. 1-99.
- Conoscenza, verità, etica nell'educazione linguistica*, Perugia, Guerra. <https://phaidra.cab.unipd.it/o:461267>.
- La lingua inglese nelle scuole primarie del Veneto. Un'indagine sulla metodologia didattica*, con Daloso M., Perugia, Guerra (di Balboni: capp. 1, 5, 7; comune: cap. 3).
- «Lo studioso di glottodidattica come 'scienziato'», in Bosisio C. (a cura di), *IANA linguarum reserare. Saggi in onore di Bona Cambiaghi*, Firenze, Le Monnier, pp. 146-153.
- «Lo stile accademico nel monologo e nella scrittura», in Dedideri P., Tessuto G. (a cura di), *Il discorso accademico. Lingue e pratiche disciplinari*, Urbino, Quattro Venti, pp. 17-42.
- «Il problema etico nella scelta terminologica in glottodidattica: i casi dell'errore di Cartesio e di un 'affettivo' fuorviante», in Di Sabato B., Mazzotta P. (a cura di), *Linguistica e didattica delle lingue e dell'inglese contemporaneo*, Lecce, Pensa Multimedia, pp. 27-44.
- «Epistemologia dell'intercomprensione e della sua didattica», in Tavares Ferrão C., Ollivier C. (a cura di), «O conceito de Intercomprensão: origem, evolução e definições», num. monogr., *Redinter-Intercomprensão*, 1, pp. 71-84.
- «L'insegnamento dell'italiano nel mondo: quale futuro?», in Alvarez D., Char-denet P., Tost M. (a cura di), *L'intercompréhension et les nouveaux défis pour les langues romanes*, Parigi, Union Latine, pp. 57-69. <https://www.unil-lat.org/data/publications/79.pdf>.
- «150 anni di insegnamento dell'italiano», in Caon F., Maraschio N. (a cura di), *Le radici e le ali. L'italiano e il suo insegnamento a 150 anni dall'Unità d'Italia*, Torino, UTET Università, in collaborazione con l'Accademia della Crusca, pp. 39-53.
- «Fare crescere 'persone bilingui': una sperimentazione italiano/ladino in Val di Fassa», in *Archivio per l'Alto Adige*, 104-105, pp. 35-48.

2010

- Language Teaching Research based on the theory of models; Une didactique des langues basée sur la théorie des modèles; Una glottodidattica basada en la teoria de los modelos*, Venezia, Dipartimento di Scienze del Linguaggio di Ca' Foscari, Perugia, Guerra. <https://phaidra.cab.unipd.it/o:461268>.
- «La glottodidattica veneziana: una 'scuola'?», in Balboni P.E., Cinque G. (a cura di), *Seminario di Linguistica e Didattica delle Lingue. Scritti in onore degli ottant'anni di Giovanni Freddi*, Venezia, Cafoscarina, pp. 19-54. <https://phaidra.cab.unipd.it/o:461388>.
- «Non solo lingua. La dimensione interculturale», in Capuzzo C., Duso E.M., Marigo L., *Insegnamento dell'italiano L2/LS all'università*, Padova, Il Poligrafo, pp. 27-43.
- «Esiste un'attitudine all'intercomprensione?», in Doyé P., Meissner F.J. (a cura di), *Lernerautonomie durch Interkomprehension. Projecte und Perspektiven*, Tubinga, Narr, pp. 17-28.

- «Qualità della politica, qualità dell'insegnamento», in Nardon E., Orlandoni O., Shaefer Marini P. (a cura di), *Le nuove tendenze della didattica dell'italiano come lingua straniera e il caso della Germania*, Perugia, Guerra, pp. 35-42.
- «Storia dell'insegnamento dell'italiano L2», in Mezzadri M. (a cura di), *Le lingue dell'educazione in un mondo senza frontiere*, Perugia, Guerra, pp. 83-98.
- «Abilità strategiche di comunicazione per il funzionario degli 'Esteri': dalla competenza linguistica alla competenza interculturale», con Caon F., in Petri F., Lobasso F. (a cura di), *Diplomathia: l'arte di imparare due volte. Messaggi dal G8*, Catanzaro, Rubbettino, pp. 27-34 (Caon) e 34-42 (Balboni); pp. 42-43, 63-65, 97-100, 117-118 (parti comuni).
- «Un approccio etico alla facilitazione dell'apprendimento linguistico», in Caon F. (a cura di), *Facilitare l'apprendimento dell'italiano L2 e delle lingue straniere*, Torino, UTET Università, pp. 5-15.
- «La traduzione nell'insegnamento linguistico», in *In.It.*, 25, pp. 2-7.
- «La traduzione nell'insegnamento delle lingue: dall'ostracismo alla riscoperta», in De Giovanni F., Di Sabato B. (a cura di), *Tradurre in pratica. Riflessioni, esperienze, testimonianze*, Napoli, Edizioni Scientifiche Italiane, pp. 179-200.
- «L'italiano L2 nei Centri Linguistici Universitari», in Ballarin E., Begotti P., Toscano A. (a cura di), *L'italiano L2 nei Centri Linguistici Universitari*, Perugia, Guerra, pp. 5-24.

2009

- Storia dell'educazione linguistica in Italia. Dalla Legge Casati alla Riforma Gelmini*, Torino, UTET Università.
- «Il docente di lingua: tra ricerca linguistica e glottodidattica», in Ferreri S. (a cura di), *Le lingue nelle facoltà di lingue. Tra ricerca e didattica*, Viterbo, Sette Città, pp. 191-204.
- «Italiano lingua 2», con D'Annunzio B., in Cerini G., Spinosi M. (a cura di), *Voci della scuola. Le parole chiave della scuola di oggi e di domani*, Napoli, Tecnolodid, pp. 254-267 (di Balboni: pp. 254-258).
- «La mediazione linguistica e culturale: un approccio filosofico», in Serragiotto G. (a cura di), *La facilitazione e la mediazione linguistica nell'italiano L2*, Venezia, Studio LT2, pp. 25-36.
- «Modelli operativi per la seconda lingua», in Santipolo M. (a cura di), *L'italiano L2: dal curriculum alla classe*, Perugia, Guerra, pp. 43-58.
- «Lo stato dell'arte», in AA.VV., *Insegnare italiano come lingua materna e come L2*, Firenze, Accademia della Crusca (edizione DVD) (di Balboni: cap. 1).
- «La comunicazione interculturale in ambito carcerario», in Benucci A. (a cura di), *Liberare la comunicazione*, Perugia, Guerra, pp. 55-62.
- «La comunicazione interculturale tra italiani e sloveni», in Da Rif B.M., Finotti F. (a cura di), *Civiltà italiana e geografie europee*, Trieste, E.T.U., pp. 131-145.
- «Linguistica applicata e glottodidattica», in *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 1-2, pp. 23-36. Trad. spagnola in Derosas M., Torresan P. (a cura di), *Didáctica de las lenguaculturas. Nuevas perspectivas*, Buenos Aires, Editorial Sb, 2011.

2008

Imparare le lingue straniere, Venezia, Marsilio.

Fare Educazione linguistica, Torino, UTET Università (prima edizione, rifatta nel 2013).

(a cura di), *Formare on line i docenti di lingue e italiano L2*, con Margiotta U., Torino, UTET Università. Di Balboni: «La formazione on line dei docenti di lingua seconda e straniera», pp. xiii-xxii.

«Linguistica acquisizionale e glottodidattica», in Grassi R., Bozzone Costa R., Ghezzi C. (a cura di), *Dagli studi sulle sequenze di acquisizione alla classe di italiano L2*, Perugia, Guerra, pp. 23-34.

«L'educazione linguistica alla nascita del Regno d'Italia», in *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 3, pp. 7-30.

«Una scienza dell'educazione linguistica basata sulla teoria dei modelli», in Mollica A., Dolci R., Pichiassi M. (a cura di), *Linguistica e glottodidattica*, Perugia, Guerra, pp. 17-40.

«La ricerca Itals sull'italiano a stranieri a Ca' Foscari di Venezia», in Ciliberti A. (a cura di), *Un mondo di italiano*, Perugia, Guerra, pp. 179-208.

«Imparare una lingua straniera», in De Giovanni F., Di Sabato B. (a cura di), *Imparare ad imparare, imparare ad insegnare*, Napoli, Edizioni Scientifiche Italiane, pp. 63-90.

«La comunicazione scientifico-professionale: un approccio interculturale», in Schena L., Preite C., Soliman L.T. (a cura di), *Le lingue per gli studenti non specialisti*, Milano, Egea Bocconi, pp. 19-34.

«Problemi di comunicazione interculturale tra italiani e non italiani in classe», in Caon F. (a cura di), *Tra lingue e culture. Per un'educazione linguistica interculturale*, Milano, Bruno Mondadori, pp. 122-134.

2007

Operational Models for Language Education, Venezia, Dipartimento di Scienze del Linguaggio di Ca' Foscari / Perugia, Guerra; versione francese: *Modèles opérationnels pour l'éducation linguistique*; versione spagnola: *Modelos operativos para la educación linguística*. <https://phaidra.cab.unipd.it/o:465033>.

La comunicazione interculturale, Venezia, Marsilio.

(a cura di), *Itals: dieci anni di formazione e ricerca*, con Dolci R., Serragiotto G. Roma, Bonacci. Di Balboni: «La ricerca Itals sull'italiano a stranieri», pp. 19-26 e 113-132.

«Lingua locale, lingua nazionale, lingue europee: dal monolinguisimo si può guarire», in *Ripensare il Veneto*, Venezia, Regione del Veneto, pp. 232-251.

«Operational Models for Classwork: Module, Teaching Unit, Learning Unit», in *Mosaic*, 4, pp. 3-10.

«Prospettive per la formazione degli insegnanti», in Pistolesi E. (a cura di), *Lingua, scuola e società. I nuovi bisogni comunicativi nelle classi multiculturali*, Trieste, Istituto Gramsci, pp. 105-110.

«Il ruolo dell'e-learning nella risposta alla domanda sociale di lingue» in Borello E., Luise M.C. (a cura di), *L'offerta linguistica in Italia*, Torino, UTET Università, pp. 131-153.

«Didattica delle microlingue e uso veicolare della lingua: il ruolo della traduzione», in Mazzotta P., Salmon L. (a cura di), *Tradurre le microlingue scientifico-professionali. Riflessioni teoriche e proposte didattiche*, Torino, UTET Università, pp. 49-63.

«Dall'intercomprensione all'intercomunicazione romanza», in Capucho F., Alves P. Martins A., Degache C., Tost M. (eds), *Diálogos em Intercaprensão*, Lisboa, U.C. Editora, pp. 447-459 (pp. 511-523 nel CD rom).

2006

Insegnare la letteratura italiana a stranieri, Perugia, Guerra.

Italiano lingua materna. Fondamenti di didattica, Torino, UTET Università, pp. 300.

Intercultural Communicative Competence: A Model, Venezia, Dipartimento di Scienze del Linguaggio di Ca' Foscari; Perugia Guerra; versione francese: *La compétence communicative interculturelle: un modèle*; versione spagnola: *La competencia comunicativa: un model*. <https://phaidra.cab.unipd.it/o:465014>.

The Epistemological Nature of Language Teaching, Venezia, Dipartimento di Scienze del Linguaggio; Perugia, Guerra. <https://phaidra.cab.unipd.it/o:465072>.

«Dal Quadro di Riferimento al Piano d'Azione e al Quadro strategico per il multilinguismo: linee di politica linguistica europea per il prossimo decennio», in Mezzadri M. (a cura di), *Integrazione linguistica in Europa*, Torino, UTET Università, pp. 21-42.

«Apprendere il latino, apprendere l'inglese», in *Il latino e l'inglese. Una storia lunga un secolo*, Parigi, Union Latine, pp. 81-92.

«La formazione degli insegnanti di italiano L2: l'azione dello Stato», in Santipolo, M. (a cura di), *L'italiano. Contesti di insegnamento in Italia e all'estero*, Torino, UTET Università, pp. 140-154.

«Il piacere di imparare, il piacere di insegnare», in G. Serragiotto (a cura di), *Il piacere di imparare, il piacere di insegnare*, Vicenza, Serenissima, pp. 19-28.

«Una Facoltà di Lingue di fronte ai conflitti di civiltà», in Balboni P.E., Martino R.R., *Cittadini del mondo*, Venezia, Studio LT2, pp. 27-42. <https://phaidra.cab.unipd.it/o:465007>.

«Intercultural Communicative Competence: a Model», in Cok L. (a cura di), *Blizina Drugosti. The Close Otherness*, Koper/Capodistria, Zalozba Annales, pp. 37-56.

2005

«L'acquisizione di una LS da parte di giovani adulti», in Pavan E. (a cura di), *Il 'lettore' di italiano all'estero. Formazione linguistica e glottodidattica*, Roma, Bonacci, pp. 67-86.

«I modelli operativi di una didattica umanistico-affettiva», in Pavan E. (a cura di), *Il 'lettore' di italiano all'estero. Formazione linguistica e glottodidattica*, Roma, Bonacci, pp. 135-144.

«Insegnare a comprendere», in Lepschy A.L., Tamponi A.R. (a cura di), *Prospettive sull'italiano come Lingua Straniera*, Perugia, Guerra, pp. 145-156.

«Progetto L.E.S.I. - Lingue europee nella scuola dell'infanzia», in *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 1, pp. 67-75.

«Prospettive per la formazione degli insegnanti», in *Scuola e Lingue Moderne*, 1-3, pp. 14-18; in *Scuola e Didattica*, 2, pp. 14-18.

- «L'intercomprensione tra le lingue romanze: un problema di politica linguistica», in Benucci A. (a cura di), *Le lingue romanze. Una guida per l'intercomprensione*, Torino, UTET Libreria, pp. 3-14.
- «Il progetto 'Italdue' del MIUR», in *In.It*, 17, pp. 16-22.
- «Comunicazione e UniVirtual», in Margiotta U. (a cura di), *Progettare l'università virtuale. Comunicazione, tecnologia, progettazione. Modelli, esperienze*, Torino, UTET Libreria, pp. 57-73.

2004

- (a cura di), *Educazione Letteraria e nuove tecnologie*, Torino, UTET Libreria. Di Balboni: «*Non scholae sed vitae*. Educazione letteraria e didattica della letteratura», pp. 5-56. <https://phaidra.cab.unipd.it/o:465038>.
- «Being Many and Being One. The Language Policy of the European Union», in *Mosaic*, 8, 3, pp. 3-9.
- «Le lingue straniere nella Legge 53/03 nel quadro della politica linguistica europea», in Dameri E. (a cura di), *Comunic@ted*, Milano, Edistudio, pp. 27-40.
- «L'insegnamento delle lingue romanze: dalla guerra all'alleanza» in Union Latine (a cura di), *La latinité en question*, Paris, Institut des Hautes Etudes A.L et U.L., pp. 396-401.
- «Transition to Babel: The Language Policy of the European Union», in *Transition Studies Review*, 3, pp. 161-170.
- «La Riforma Moratti risponde alla politica linguistica dell'UE? Una controproposta per la primaria», in *Scuola e Lingue Moderne*, Milano, Garzanti, 1-4, pp. 4-12.
- «La comunicazione interculturale nella classe con immigrati», in Fiorucci M. (a cura di), *Incontri. Spazi e luoghi della mediazione interculturale*, Roma, Armando, pp. 197-209.
- «Cultura, civiltà, comunicazione interculturale», in Maddii L. (a cura di), *Insegnamento e apprendimento dell'italiano L2 in età adulta*, Atene, Edilingua, pp. 23-37.

2003

- (a cura di) *L'italiano nel mondo. Mete e metodi dell'insegnamento dell'italiano nel mondo. Un'indagine qualitativa*, con Santipolo M., Roma, Bonacci. Di Balboni: «Natura, scopi e metodologia della ricerca», pp. 15-38.
- «Didattica e linguistica dell'italiano a stranieri: una prospettiva integrata», in *ITALS. Didattica e linguistica dell'italiano come lingua straniera*, 1, pp. 7-20.
- «La politica linguistica in Europa», in *Italica*, AATI, 4, pp. 510-517.
- «Formazione in rete dei docenti di italiano L2 a immigrati: il master ITALS ed il progetto ALIAS», in Schiavi Fachin S. (a cura di), *L'educazione plurilingue. Dalla ricerca di base alla pratica didattica*, Udine, Forum, pp. 181-192.
- «L'inglese, strumento e illusione della comunicazione mondiale», in Di Sabato B. (a cura di), *Teaching English Today*, Napoli, Edizioni Scientifiche Italiane, pp. 15-27.
- «Conflitti culturali in una classe con studenti immigrati», in Luise M.C. (a cura di), *Italiano Lingua Seconda: fondamenti e metodi*. Vol. 1, *Coordinate*, Perugia, Guerra, 7-17.
- «Scienze della comunicazione e glottodidattica», in Borello E., Baldi B. *Teorie della comunicazione e glottodidattica*, Torino, UTET Libreria, pp. ix-xxvi.

2002

Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse, Torino, UTET Libreria. Nuove edizioni ampliate nel 2008, 2012, 2015, 2019. (cap. 9: <https://phaidra.cab.unipd.it/o:464798>).

«La nuova frontiera: integrare due lingue straniere, integrare lingue e altre discipline», in Mazzotta P. (a cura di), *Europa, lingue e istruzione primaria. Plurilinguismo per il bambino italiano-europeo*, Torino, UTET Libreria, pp. 57-78 (bibliografia a pp. 177-78).

«Parlare in pubblico. Un'interazione complessa», in Bruni F. Raso T. (a cura di), *Manuale dell'italiano professionale. Teoria e Didattica*, Bologna, Zanichelli, pp. 26-36.

2001

(a cura di), *Lingue straniere nella scuola dell'infanzia*, con Coonan C.M., Ricci Garotti F., Perugia, Guerra; Welland, Soleil, pp. 128. Di Balboni: «Lingue europee nella scuola dell'infanzia», pp. 1-22.

«Cinderella might find Prince Charming, at last: New perspectives for language teaching methodology as an autonomous science», in Di Napoli R., Polezzi L., King A. (a cura di), *Fuzzy Boundaries? Reflections on Modern Languages and the Humanities*, Londra, CILT, pp. 109-120.

«La formazione degli insegnanti di Italiano L2: una ricognizione»: in *Lingua e nuova didattica*, 3, pp. 37-50.

«Problemi di comunicazione interculturale tra Italiani e parlanti di italiano in Nord America», in *Italica*, AATI, 4, pp. 445-463.

2000

Le microlingue scientifico-professionali: natura e insegnamento, Torino, UTET Libreria.

(a cura di) 2000, *ALIAS: Approccio alla lingua italiana per allievi stranieri*, Torino, Theorema. Di Balboni: «Approccio alla lingua italiana per allievi stranieri», pp. 55-72, e «Problemi interculturali nei rapporti con allievi stranieri e con le loro famiglie», pp. 91-101.

«Glottodidattica: un saggio politico», in Carli A., Tottosy B., Vasta N. (a cura di), *Amant alterna Camenae*, Alessandria, Edizioni dell'Orso, pp. 5-12.

«L'educazione bilingue nella ricerca internazionale e le sue possibilità in Italia oggi», in Ricci Garotti F., Rosanelli M. (a cura di), *Programmi di scambio con i paesi di lingua tedesca e dimensione interculturale*, Milano, Angeli, pp. 167-173.

«Dalla comunicazione alla formazione», in Panico G., Sbrocchi L.G. (a cura di), *L'insegnamento dell'italiano alle soglie del 2000*, Ottawa, Legas, pp. 11-19.

1999

Parole comuni, culture diverse. Guida alla comunicazione interculturale, Venezia, Marsilio.

Dizionario di glottodidattica, Perugia, Guerra, con versione ipertestuale su disco. «Tecnologia e letteratura: un matrimonio possibile», in Desideri P. (a cura di), *Multimedialità e didattica delle lingue*, Perugia, Mediateca, pp. 11-24.

1998

Tecniche didattiche per l'educazione linguistica. Italiano, lingue straniere, lingue classiche, Torino, UTET Libreria. Riedito con il titolo *Fare Educazione linguistica* nel 2006.

- «Educazione bilingue e multiculturale, istruzione bilingue, immersione totale: quattro nozioni da definire», in Cajo L. (a cura di), «Vous avez dit immersion?..», num. monogr., *Bulletin Suisse de linguistique appliquée*, 67, pp. 19-30.
- «Ladino-Italian Bilingual Programs in Italy», in Cummins J., Corson D. (a cura di), *Encyclopaedia of Language and Education*. Vol. 5, *Bilingual Education*, Dordrecht, Kluwer, pp. 143-150.
- «Recenti sviluppi nell'educazione letteraria», in «La didattica dell'italiano. Prime giornate», num. monogr., *Quaderns d'Italia*, 3, pp. 175-185.
- «Le tecnologie nell'educazione linguistica», in Baldassarre V.A., Minardi G. (a cura di), *Lingue e nuove tecnologie*, Bari, Edizioni dal Sud, pp. 31-48.
- «Problemi di comunicazione interculturale in ambiente aziendale e commerciale», in *I jornades catalanes sobre llengües per a finalitats específiques. Actes*, Barcellona, Publicacions de la Universitat de Barcelona, pp. 27-33.

1997

- «Una o due lingue per una società? Due modelli a confronto», in *Scuola e lingue moderne*, 5-6, pp. 5-8.
- «Un profilo professionale per il docente di madrelingua straniera nelle università italiane», in Semplici S. (a cura di), *Formazione e ruolo del lettore di lingua*, Siena, Università per Stranieri, pp. 1-20.
- «Measuring and Certifying Non-Native Language Proficiency: from Level-Based Certification to Matrix Certification», in Semplici S. (a cura di), *Verifica, valutazione e certificazione delle competenze*, Siena, Università per Stranieri, pp. 27-44.
- «Autoformazione all'informatica glottodidattica in ambiente ipertestuale», in *Annali di Ca' Foscari*, 1-2, pp. 183-216.
- «Tecniche di didattica grammaticale», in Cambiaghi B. (a cura di), *La didattica della grammatica*, Brescia, CLUC-La Scuola Editrice, pp. 101-114.
- «L'azione di recupero nell'insegnamento delle lingue straniere» in Cacco A. (a cura di), *Progetto Recupero*, Milano, Colonna, pp. 1-7.

1996

- (a cura di), *Educazione Bilingue* Perugia, Guerra. Nuova edizione, modificata, nel 1999. Di Balboni: «Il Progetto Parladino», pp. 91-120 e 127-134.
- «Glottodidattica verso il Duemila», in *Didascalie*, 3, pp. 15-21.
- «Una via umanistica e affettiva all'autoapprendimento», in Semplici S. (a cura di), *Proposte per l'autoapprendimento*, Siena, Università per Stranieri, pp. 3-9.
- «Il carico didattico nella scuola media. Aggiungere togliendo», in *Scuola e didattica*, 14, pp. 7-10.
- «Prospettive glottodidattiche per l'insegnamento della lingua straniera nella scuola elementare», in Berardi R. et al. (a cura di), *L'educazione linguistica nella scuola elementare*, Bari, Irsae - Ministero della Pubblica Istruzione, pp. 111-124.

- «Bilinguismo e mente umana. Insegnamento della lingua e sviluppo cognitivo», in *Educazione permanente*, 3-4, pp. 35-73.
- «La cultura straniera: Modelli di osservazione nel paese straniero e nelle classi di lingua», in Wringe C. (a cura di) *Formation Autonome. A European Self-Study Professional Development Project for Language Teachers*, Parigi, FIFLV, vol. 1, pp. 32-35; vol. 2, pp. 103-124.

1995

- «Natura, fini, struttura e limiti del curriculum», in AA.VV. *Curricolo di italiano per stranieri*, Roma, Bonacci, pp. 109-125.
- «Tecniche didattiche per la realizzazione e la verifica del curriculum», in *Curricolo di italiano per stranieri*, Roma, Bonacci, pp. 187-206.

1994

- (a cura di), *Sistemi di padronanza comunicativa. Progetto «Comenius»*, Roma, Ministero della Pubblica Istruzione.
- Interdisciplinarietà e continuità nell'educazione linguistica*, con Luise M.C., Roma, Armando (di Balboni: capp 1-4).
- Didattica dell'italiano a stranieri*, Roma, Bonacci. Nuova edizione nel 2014.
- «La progettazione della sperimentazione [lanua Linguarum]», in Ellero P., Fredi G. (a cura di), *La lingua straniera alle elementari. Sperimentazione e valutazione*, Milano, Longman; Venezia, Irrsae Veneto, pp. 27-37.
- «Le nuove tecnologie e l'insegnamento linguistico», in AA.VV., *Tecnologia, Lingua, esperienze*, Campobasso, Anils, pp. 1-6.
- «Dall'educazione bilingue all'educazione multiculturale», *Il Quadrante Scolastico*, 61, pp. 189-196.

1993

- L'insegnamento delle lingue alle elementari: una prospettiva italiana*, Ottawa, Canadian Society for Italian Studies.
- (a cura di) *Educazione bilingue. Un progetto per le scuole equiparate dell'infanzia in Val di Fassa*, Vigo di Fassa, Istituto Culturale Ladino, Quaderni di *Mondo Ladino*, 8 (di Balboni: capp. 3 e 6).
- «Un curriculum di educazione bilingue: la definizione del corpus», in *Il Quadrante Scolastico*, 59, pp. 188-202.
- «Un modello didattico complesso: l'insegnamento dell'italiano lingua seconda a studenti adulti con docenti di madrelingua», in *Educazione permanente*, 1-2, pp. 69-78.
- «Language Awareness in the National Curriculum for Language Education in Italy», in *Language Awareness*, 4, pp. 187-193.

1992

- L'insegnamento delle lingue straniere nella scuola elementare*, con Porcelli G., Brescia, La Scuola (di Balboni: capp. 4, 5, 6, 7, pp. 59-111).
- «La situazione europea», in *Primary L2*, Londra, Longman, pp. 131-136.
- «Teoria, approccio, metodo, tecnica in glottodidattica», in *Scuola e Lingue Moderne*, 1, pp. 6-11.

- «ParLadino: strumenti operativi per un progetto di educazione bilingue», in *Il Quadrante Scolastico*, 52, pp. 116-133.
- «Un curriculum per l'educazione bilingue», in *Il Quadrante Scolastico*, 53, pp. 135-147.
- «Prime indicazioni dalla sperimentazione 'Ianus Linguarum'», in *Scuola e Lingue Moderne*, 6, pp. 186-189.
- «La seconda lingua straniera nella scuola media», inserto monografico in *Scuola e Didattica*, 9, pp. 58-72.
- «Rilevare le conoscenze e osservare i processi», in Pozzo G., Quartapelle F. (a cura di), *Insegnare la lingua straniera. Dalla teoria alla pratica didattica nel nuovo biennio*, Firenze, La Nuova Italia, pp. 29-38.
- «Tecniche e attività nel contesto dell'unità didattica», in *Scuola e Lingue Moderne*, 3, pp. 82-92.
- «Lo sviluppo dell'abilità di ascolto», in *Il Quadrante Scolastico*, 54, pp. 145-153.
- «Progetto Comenius. Creazione di un pacchetto in autoformazione per accostare all'informatica gli insegnanti di lettere e lingue», in *Multimedialità Informatica Telematica - MIT*, 1, pp. 39-43.
- «Un progetto di educazione bilingue: educare i bambini per educare gli adulti», in Vacchina M. (a cura di), *Le plurilinguisme, condition de la democratie culturelle pour l'Europe*, Aosta, CMIEB, pp. 41-52.

1991

- Tecniche didattiche e processi d'apprendimento linguistico*, Padova, Liviana. (a cura di), *Glottodidattica e università. La formazione del Professore di Lingue*, con Porcelli G., Padova, Liviana.
- (a cura di), «Apprendre/enseigner les langues étrangères en Europe: Dimension utilitaire, dimension formatrice», num. monogr., *Scuola e Lingue Moderne*, 5.
- «Didattica delle Lingue Straniere», in *Atlante della Pedagogia*, diretto da Laeng M., Napoli, Tecnodid, pp. 55-75.
- «Computer e sviluppo dei processi cognitivi», in Ghiaroni R., *L'educazione linguistica in ambiente informatico*, Milano, IBM, pp. xxi-xxvi.
- «Differentiating Objectives and Contents at High School Level», in Ghiaroni R., *L'educazione linguistica in ambiente informatico*, Milano, IBM, pp. 158-164.
- «La glottodidattica nell'Università Italiana», in *Le lingue del mondo*, 1, pp. 34-37.
- «ParLadino: un progetto di Educazione Bilingue», in *Il Quadrante Scolastico*, 49, pp. 224-243.

1990

- «La seconda lingua straniera nella scuola media: bibliografia completa ragionata», in *Scuola e Lingue Moderne*, 2, pp. 51-55.
- «La lingua straniera e la lingua seconda nella scuola dell'infanzia: uno studio di fattibilità», in *Il Quadrante Scolastico*, 46, pp. 100-114.
- «Modelli di italiano per l'insegnamento all'estero», in *Il Forneri*, 4, pp. 16-20.
- Educazione linguistica funzionale: Italiano, Dialetto, Lingue Straniere*, inserto monografico in *Scuola e Didattica*, 4, pp. 50-63.
- «Psicolinguistica e tecnologia didattica», in *Aula Multimediale e Lingue Straniere*, Venezia, C.L.I. Ca' Foscari, pp. 27-34.
- «Verifica e valutazione nell'educazione linguistica», in Scaglioso C. (a cura di), *Educazione linguistica e funzioni della lingua*, Brescia, La Scuola, pp. 131-168.

1989

Microlingue e letteratura nella scuola superiore, Brescia, La Scuola.

- «Glottodidattica per la scuola elementare», inserto monografico in *Scuola Italiana Moderna*, 3, pp. 33-48.
- «Lingua inglese. Un Christmas Dinner», in Gattullo M., Giovannini M.L. (a cura di), *Misurare e Valutare. L'apprendimento nella Scuola Media*, Milano, Bruno Mondadori, pp. 277-288.
- «Le tecniche di una glottodidattica specifica per la scuola elementare», in Sordini S. (a cura di), *Insegnamento di L2 nella scuola elementare*, Milano, Bruno Mondadori, pp. 91-105.
- «Il gioco delle parti: l'insegnante di lingua straniera che insegna italiano all'estero», in *Il Forneri*, 1, pp. 17-27.
- «Linee per un curricolo di italiano 'lingua etnica'», in Colussi Arthur G., Cecchetto V., Danesi M. (a cura di), *Current Issues in Second Language Research and Methodology*, Ottawa, Canadian Society for Italian Studies, pp. 98-105.
- «La fase di pre-sperimentazione [del Progetto *Ianua Linguarum*]», in AA.VV., *La lingua straniera nelle elementari. Materiali di sperimentazione*, Venezia, irrsae Veneto, pp. 21-41.

1988

Storia degli insegnamenti linguistici nella scuola italiana dall'Unità ai nostri giorni, Padova, Liviana.

- «Lo stato della ricerca per l'insegnamento delle lingue straniere: problemi e prospettive», in AA.VV., *Teoria e prassi dell'insegnamento del tedesco in Italia*, Venezia, Cafoscarina, pp. 19-24.
- «La lingua straniera nell'Istruzione Primaria in Europa: i problemi», in Freddi G. (a cura di), *Lingue straniere e istruzione primaria in Italia ed in Europa*, Padova, Liviana, pp. 35-39.
- «Due lingue straniere nella Scuola Media: aspetti glottodidattici», in *Scuola e Lingue Moderne*, 2, pp. 77-81.
- «Implicazioni glottodidattiche dell'analisi contestuale-dinamica», in Slama-Cazacu T. (a cura di), *Analisi del testo letterario*, Roma, Bulzoni, pp. 284-297.
- «Un modello operativo per la glottodidassi», in Bondi M., Chantelauve O., Ricci Garotti F., *Inglese, francese, tedesco: Modelli operativi*, Brescia, La Scuola, pp. 9-100.
- «Microlingue ignorate, curricula invecchiati: e il mondo del 'negotium' rinuncia alla lingua», in *Scuola e Lingue Moderne*, 1, pp. 28-34.

1987

(a cura di), *Glottodidattica: aspetti e prospettive*, con Gotti M., Bergamo, Juvenilia/WalkOver.

- «Les examens de fin de scolarité en Italie», in *Le baccalauréat en Europe*, num. monogr., *Les langues modernes*, 6, pp 51-55.
- «Una mappa dell'insegnamento dell'italiano all'estero», in Freddi G. (a cura di), *L'insegnamento della lingua-cultura italiana all'estero*, Firenze, Le Monnier, pp. 9-42.

- «Corsi e materiali per l'insegnamento dell'italiano come lingua straniera: uno schedario ragionato», in Freddi G. (a cura di), *L'insegnamento della lingua-cultura italiana all'estero*, Firenze, Le Monnier, pp. 143-181.
- «Dieci anni di insegnamento delle lingue straniere nella scuola elementare. La situazione generale», in Freddi G. (a cura di), *Lingue straniere per la scuola elementare*, Padova, Liviana, pp. 13-22.

1986

- (a cura di), *Lingue straniere e nuove tecnologie*, numero monografico di *Scuola e Lingue Moderne*, 3-4.
- «A proposito di Krashen», in *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 1, pp. 117-142; trad. inglese in *Language Learning*, 1, pp. 149-156.

1985

- Elementi di glottodidattica*, Brescia, La Scuola.
- Lingua alle elementari: i risultati del progetto veneziano*, con Porcelli G., Padova, Cleup. Di Balboni: «Natura, finalità, struttura e risultati del testing 1981-1983», pp. 23-61.
- (a cura di), *Valutazione e testing*, numero monografico di *Scuola e Lingue Moderne*, 4. Di Balboni: «Il language testing: procedure operative», pp. 79-85.
- «La didattica delle lingue straniere negli Stati Uniti d'America in Ciliberti A. (a cura di), *Didattica delle lingue in Europa e negli Stati Uniti*, Milano, Bruno Mondadori, pp. 154-187.
- «Linguistica e glottodidattica: un rapporto paritetico», in Perini N. (a cura di), «Linguistica e glottodidattica», num. monogr., *Scuola e lingue moderne*, 2-3, pp. 21-27.
- «Il testing della civiltà», in *Lingue e civiltà*, 1, pp. 8-11.
- «Le tecniche glottodidattiche», in *Scuola e didattica*, 5, pp. 36-37, 8, pp. 39-40 e 61; 10, pp. 39-40.
- «Lingua comune e lingue speciali: separazione consensuale o convivenza forzata?», in *Lingua e nuova didattica*, 4, pp. 29-36; ripreso in «LGP versus LSP: Which Way to the Razor's Edge?», in *Alsed-LSP Newsletter*, 22, 1986, pp. 2-8.
- «Lingue e civiltà straniere [bibliografia ragionata]», in AA.VV., *Itinerari per i concorsi a cattedre*, Brescia, La Scuola, pp. 221-230.
- «L'uso delle canzoni nella didattica dell'italiano e delle lingue straniere», in *Scuola e Didattica*, 3, pp. 87-90.
- «Proposte per una didattica dell'ascolto in lingua straniera», in *Scuola e didattica*, 1983, 8, pp. 38-39; 10 pp. 40 e 57-59; 14, pp. 40-42.
- «The Language of Maritime Telecommunications: from Linguistic Analysis to Syllabus Design in Special Purpose Teaching», in Perrin M. (a cura di), *Pratiques d'aujourd'hui et besoins de demain*, Bordeaux, Presse de l'Université de Bordeaux II, pp. 121-143; ripreso in «La lingua dei radiotelegrafisti di bordo: un caso speciale di microlingua», in *RILA*, 1, 1986, pp. 33-54.
- «The Teaching of Minority Languages in Italy. An Evolving Situation», in Van Peer W., Verhagen A. (a cura di), *Forces in Europe in Mother-Tongue Education*, Tilburg University Press, pp. 165-80.

1984

- «L'insegnamento della letteratura», in *Nuova Secondaria*, 6, pp. 80-82; 8, pp. 84-86; 9, pp. 84-86.
- «Le prove scritte di lingua straniera nella scuola superiore dopo la riforma», in Freddi G. (a cura di), *Lingue, Europa, Istruzione superiore*, Bergamo, Minerva Italica, pp. 145-168.
- «La traduzione delle microlingue», in Cigada S. (a cura di), *La traduzione nell'insegnamento delle lingue straniere*, Brescia, La Scuola, pp. 159-174.

1983

- «Il dettato: ragioni per un revival», in *Lingua e nuova didattica*, 4, pp. 3-10.
- «La Val d'Aosta», in G. Freddi (a cura di), *L'Italia plurilingue*, Bergamo, Minerva Italica, 1983, pp. 126-151.
- «Veneto: tra la lingua del 'fare' e la lingua dell'essere», in Marcato G. (a cura di), *Veneto: connessioni culturali*, Venezia, Ivsvcl, pp. 45-59.
- «Italiano e dialetto nella scuola italiana: linee di ricerca e metodologia», con Bonini G.F., in Zuanelli E., *Italiano e veneziano a contatto: il livello grafico-fonico*, Pisa, Pacini, pp. 82-110.

1982

- (a cura di) *Il Veneto: lingua, cultura, partecipazione*, Venezia, Ciedart-Unesco. La parte centrale del volume è ripresa integralmente nella *Rivista Italiana di Dialettologia*, 7, 1983.
- «La 'bella' lingua a scuola», in Zuanelli E. (a cura di), *Italiano, dialetto, lingue straniere alle elementari*, Venezia, Arsenale, pp. 111-124.
- «Audiovisivi ed educazione degli adulti», in Zanetto G. (a cura di), *L'uomo e l'acqua*, Venezia, Ciedart/Unesco, pp. 89-104.
- «La lingua e la cultura del *negotium* in un campione di antologie di Italiano», in Mastrelli Anzilotti G. (a cura di), «L'Italia e l'insegnamento dell'italiano all'estero», num. monogr., *Civiltà Italiana*, 1/3, pp. 46-61.
- «Le microlingue», saggio unico in più capitoli in *Scuola e Lingue Moderne*, 5, pp. 107-113; 6, pp. 139-148; 1983: 1, pp. 3-11; 2, pp. 35-41; 3, pp. 75-84; 4/5, pp. 101-106; 7, pp. 183-186; 8/9, pp. 200-202; 10, pp. 251-254.
- «Régionalisme juridique et régionalisme linguistique en Italie», in *Les cahiers du bilinguisme*, 3, pp. 19-23.

1981

- «La tecnica del Pair Work nell'insegnamento linguistico», in *Scuola e Lingue Moderne*, 1, pp. 227-234.
- «Percezione e valutazione del dialetto», in *Scuola democratica*, 18, pp. 5-9.

1980

- «Difesa e promozione del bilinguismo in Alsazia», in *Quaderni per la Promozione del Bilinguismo*, 27/28, pp. 24-40.

1979

«Le lingue straniere nei corsi sperimentali: problemi metodologico-didattici», in *Scuola democratica*, 11-12, pp. 72-80.

«Sperimentazione didattica e sussidi audiovisivi», in Zanetto G. (a cura di), *L'uomo e l'acqua. Sperimentazione didattica e audiovisivi*, Venezia, Ciedart/Unesco, pp. 89-104.

1978

«Lingua e percezione ambientale», in AA.VV., *La percezione dell'ambiente. L'esperimento di Venezia*, Venezia, Ciedart/Unesco; pp. 45-81.

1975

«Una rock opera come libro di testo», in *Scuola e Lingue Moderne*, 6, pp. 115-118.

1974

«Dramma radiofonico e canzone come strumenti d'apprendimento di una seconda lingua», in *Scuola e Lingue Moderne*, 7, pp. 146-150.

SAIL

1. Caon, Fabio (2012). *Aimes-tu le français? Percezione dello studio obbligatorio del francese nella scuola media.*
2. Serragiotto, Graziano (2012). *Cosa ti hanno insegnato al liceo? La percezione di studenti di Lingue sulla loro formazione linguistica.*
3. Balboni, Paolo; Daloiso, Michele (2012). *La formazione linguistica nell'università.*
4. Novello, Alberta (2014). *La valutazione delle lingue straniere e seconde nella scuola. Dalla teoria alla pratica.*
5. Freddi, Edigio (2015). *Acquisizione della Lingua Italiana e adozione internazionale. Una prospettiva linguistica.*
6. Carloni, Giovanna (2015). *CLIL in Higher Education and the Role of Corpora. A Blended Model of Consultation Services and Learning Environments.*
7. Melero Rodríguez, Carlos Melero (a cura di) (2016). *Le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo.*
8. Cavaliere, Salvatore (2016). *Tra lingue e culture. La comunicazione interculturale tra italiani e popoli slavi meridionali.*
9. Bonvino, Elisabetta; Jamet, Marie-Christine (a cura di) (2016). *Intercomprensione: lingue, processi e percorsi.*
10. Dalla Libera, Cristina (2017). *Tra lingue e culture. La comunicazione interculturale fra italiani e russi.*
11. Maugeri, Giuseppe (2017). *La progettazione degli ambienti didattici per l'apprendimento delle lingue straniere.*
12. Newbold, David (2017). *Rethinking English Language Certification. New Approaches to the Assessment of English as an Academic Lingua Franca.*
13. Bier, Ada (2018). *La motivazione nell'insegnamento in CLIL.*
14. Balboni, Paolo (2018). *Sillabo di riferimento per l'insegnamento dell'italiano della musica.*
15. Spaliviero, Camilla (2020). *Educazione letteraria e didattica della letteratura.*
16. Castagna, Vanessa; Quarezemin, Sandra (org.) (2020). *Travessias em língua portuguesa. Pesquisa linguística, ensino e tradução.*

17. Daloiso, Michele; Mezzadri, Marco (a cura di) (2021). *Educazione linguistica inclusiva. Riflessioni, ricerche ed esperienze.*
18. Caruana, Sandro; Chircop, Karl; Gauci, Phyllisienne; Pace, Mario (a cura di) (2021). *Politiche e pratiche per l'educazione linguistica, il multilinguismo e la comunicazione interculturale.*
19. Maugeri, Giuseppe (2021). *L'insegnamento dell'italiano a stranieri. Alcune coordinate di riferimento per gli anni Venti.*
20. Maugeri, Giuseppe; Serragiotto, Graziano (2021). *L'insegnamento della lingua italiana in Giappone. Uno studio di casa sul Kansai.*
21. Benucci, Antonella; Grosso, Giulia I.; Monaci, Viola (2021). *Linguistica Educativa e contesti migratori.*

È possibile conservare una traccia organica e ordinata di una carriera di oltre quarant'anni di ricerca e insegnamento? È da questa domanda che è partito Paolo Balboni, al termine della sua lunga attività di studioso e docente di linguistica presso l'Università Ca' Foscari. Ma non basta. Balboni ha voluto fare anche in modo che il suo ricchissimo archivio fosse immediatamente disponibile per tutti, in forma completa e gratuita. Questo è stato possibile da un lato grazie agli archivi digitali e dall'altro alle forme di distribuzione open access. Questo libro, significativamente intitolato *Thesaurus*, descrive l'esperienza di creazione di un simile archivio digitale, la sua struttura e i metodi con cui sono stati organizzati i suoi contenuti.

Paolo E. Balboni ha pubblicato il suo primo saggio nel 1974 e da allora ha sempre lavorato sul tema dell'apprendimento e insegnamento dell'italiano e delle lingue straniere e classiche, della letteratura e della comunicazione interculturale. Tranne un triennio all'Università per Stranieri di Siena, ha sempre lavorato presso l'Università Ca' Foscari Venezia, affiancando alla ricerca la gestione di dipartimenti, facoltà, centri di ricerca.



Università
Ca'Foscari
Venezia

