

L'EDUCAZIONE LINGUISTICA OGGI

Nuove sfide tra riflessioni
teoriche e proposte operative

Scritti in onore di Paolo E. Balboni

a cura di

Matteo Santipolo e Patrizia Mazzotta





www.utetuniversita.it

Proprietà letteraria riservata
© 2018 De Agostini Scuola SpA – Novara
1^a edizione: maggio 2018
Printed in Italy

Tutti i diritti riservati. Nessuna parte del materiale protetto da questo copyright potrà essere riprodotta in alcuna forma senza l'autorizzazione scritta dell'Editore.

Fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun volume/fascicolo di periodico dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, comma 4, della legge 22 aprile 1941 n. 633.

Le riproduzioni ad uso differente da quello personale potranno avvenire, per un numero di pagine non superiore al 15% del presente volume/fascicolo, solo a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da CLEARedi, Centro Licenze e Autorizzazioni per le Riproduzioni Editoriali, Corso di Porta Romana 108, 20122 Milano – e-mail: autorizzazioni@clearedi.org.

ISBN 9788860085405

Stampa: Micrograf - Mappano (TO)

Ristampe:	0 1	2 3	4 5	6 7	8 9
Anno:	2018	2019	2020	2021	2022

Indice

XI	<i>Introduzione</i> <i>di Matteo Santipolo e Patrizia Mazzotta</i>
3	PARTE 1 Storia ed epistemologia della glottodidattica/politica linguistica/formazione insegnanti
5	CAPITOLO 1 L'educazione linguistica fra epistemologia ed etica <i>di Monica Barni, Massimo Vedovelli</i>
5	1.1 La contraddizione delle scienze didattico-linguistiche entro le scienze del linguaggio
6	1.2 La fondazione di una scienza: epistemologia delle scienze dell'educazione linguistica
9	1.3 Etica e scienza dell'educazione linguistica
10	Riferimenti bibliografici
11	CAPITOLO 2 L'attualità della protoglottodidattica: alcune riflessioni <i>di Bona Cambiaghi, Cristina Bosisio</i>
12	2.1 Fecondità del principio degli stadi evolutivi di Comenio
14	2.2 Comenio: alcuni spunti per una formazione innovativa
16	Riferimenti bibliografici
19	CAPITOLO 3 Fortune di un veneziano a Torino <i>di Elisa Corino, Carla Marellò, Cristina Onesti</i>
19	3.1 Perché questo titolo 3.1.1 Quando c'era la glottodidattica, p. 19 – 3.1.2 Quando è diventata Didattica delle lingue moderne, p. 20
21	3.2 «Il Balboni» 3.2.1 Innovazione e TIC, p. 22 – 3.2.2 Microlingue e CLIL, p. 23
24	3.3 La didattica dell'italiano L2/LS
25	Riferimenti bibliografici
27	CAPITOLO 4 Il criterio territorialista della Legge 482/1999 e la negazione dei diritti linguistici alla minoranza alloglotta rom/sinta <i>di Paola Desideri</i>
27	4.1 Minoranze e diritti linguistici
28	4.2 La Legge 482/1999 sulla tutela delle minoranze linguistiche storiche
29	4.3 Rom e Sinti, un popolo «senza voce»: questioni di politica linguistica
31	Riferimenti bibliografici
33	CAPITOLO 5 L'educazione linguistica è educazione alla pace <i>di Roberto Dolci</i>
33	5.1 Introduzione
34	5.2 L'insegnamento linguistico come strumento per la diplomazia culturale
35	5.3 Le lingue in guerra

- 37 Riferimenti bibliografici
- 39 CAPITOLO 6 Un altro Quarantotto
di Gianfranco Porcelli
- 41 Riferimenti bibliografici
- 43 CAPITOLO 7 Nuove modalità di formazione e di aggiornamento dei docenti di lingue straniere
di Graziano Serragiotto
- 43 7.1 Presupposti «europei» per lo sviluppo dell'istruzione e dell'apprendimento delle lingue
- 45 7.2 Il nuovo modello di formazione e istruzione permanente in Italia: il FIT
7.2.1 Modalità di accesso al FIT, p. 45 – 7.2.2 Articolazione del percorso FIT, p. 45
- 47 7.3 Conclusioni
- 47 Riferimenti bibliografici
- 49 PARTE 2 Acquisizione e cambiamento linguistici
- 51 CAPITOLO 8 «Brancolio, brancolamento o come c*** si dice». Apprendere a essere imprecisi.
di Elisabetta Bonvino
- 51 8.1 Liste e approssimazione
- 52 8.2 Le liste nella ricerca della parola adeguata
8.2.1 Liste paradigmatiche di ricerca lessicale, p.53 – 8.2.2 Lista di approssimazione concettuale, p.53 – 8.2.3 Lista di approssimazione metalinguistica, p.54
- 54 8.3 La ricerca lessicale in L2
- 55 8.4 Considerazioni didattiche
- 56 Riferimenti bibliografici
- 59 CAPITOLO 9 La complessa natura degli idioms. Aspetti linguistici e psicolinguistici
di Mario Cardona
- 59 9.1 Aspetti linguistici
- 61 9.2 Aspetti psicolinguistici
- 63 Riferimenti bibliografici
- 65 CAPITOLO 10 Creatività e barriere nell'apprendimento linguistico: il ruolo delle variabili individuali
di Paola Celentin
- 65 10.1 Il Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue e il *Saper essere*
- 66 10.2 La creatività e il *saper essere*
- 66 10.3 Le barriere alla creatività
- 67 10.4 Una classificazione delle barriere alla creatività
10.4.1 Barriere a carattere affettivo, p.67 – 10.4.2 Barriere a carattere cognitivo, p.67 – 10.4.3 Barriere culturali o sociopsicologiche, p.68
- 68 10.5 Conclusioni
- 69 Riferimenti bibliografici
- 71 Capitolo 11 La motivazione all'apprendimento linguistico: dal Modello socio-educativo all'epoca del *think global, act local*
di Maria Cecilia Luise
- 71 11.1 La motivazione nel Modello Socio-educativo di Gardner
- 72 11.2 Il Periodo Cognitivo-situato
- 73 11.3 La motivazione all'apprendimento linguistico tra *global e glocal*
- 75 Riferimenti bibliografici
- 77 CAPITOLO 12 Tipo una preposizione: l'italiano parlato sotto la lente d'ingrandimento
di Cecilia Poletto
- 77 12.1 Introduzione
- 78 12.2 Caratteristiche sintattiche della preposizione «tipo»

- 80 12.3 La semantica lessicale di «tipo»
 82 12.4 Conclusione
 83 Riferimenti bibliografici
- 85 **PARTE 3 Approcci e strategie didattiche**
- 87 **CAPITOLO 13 Le microlingue scientifico-professionali e disciplinari: microlingue per insegnare, studiare e lavorare**
di Elena Ballarin
- 87 13.1 Le microlingue scientifiche e l'ambito epistemologico
 13.1.1 Microlingua scientifica *versus* lingua accademica, p.88 – 13.1.2 Microlingua scientifica *versus* CLIL, p.89
 90 13.2 Le microlingue disciplinari e i soggetti asimmetrici
 13.2.1 Strategie didattiche, p.90
 91 Riferimenti bibliografici
- 93 **CAPITOLO 14 Adulti in aula: metodologie e proposte operative**
di Paola Begotti
- 93 14.1 Caratteristiche dell'apprendimento da parte dell'adulto
 94 14.2 Metodologie, stili, intelligenze e variabili negli adulti
 94 14.3 Attività glottodidattiche destinate ad adulti
 97 Riferimenti bibliografici
- 99 **CAPITOLO 15 Dal metodo naturale allo studio pratico delle lingue**
di Enrico Borello
- 99 15.1 Introduzione
 99 15.2 Metodo naturale e fonetica
 101 15.3 La glottodidattica del primo Novecento
 103 Riferimenti bibliografici
- 105 **CAPITOLO 16 A cosa può servire l'insegnamento della grammatica**
di Guglielmo Cinque
- 111 **CAPITOLO 17 Per un'etica della comunicazione plurilingue: produttività del concetto di interproduzione**
di Edith Cognigni e Maddalena De Carlo
- 111 17.1 Dalla comprensione all'intercomprensione
 113 17.2 L'interproduzione: produttività di un concetto in divenire
 115 Riferimenti bibliografici
- 117 **CAPITOLO 18 The ripple effect of CLIL on Language Education and the foreign language curriculum**
di Carmel Mary Coonan
- 118 18.1 Important characteristics of CLIL
 18.1.1 Language as a tool for learning and thinking, p.118 – 18.1.2 Language competence in CLIL, p.119
 120 18.2 CLIL and the foreign language curriculum
 122 Riferimenti bibliografici
- 125 **CAPITOLO 19 L'accostamento alla lingua straniera in età prescolare: un approccio basato sull'uso?**
di Michele Daloiso
- 125 19.1 L'acquisizione linguistica come processo basato sull'uso
 127 19.2 L'accostamento alla lingua straniera come approccio basato sull'uso
 128 19.3 Conclusioni
 129 Riferimenti bibliografici

- 131 CAPITOLO 20 Sull'uso dei Translation Environment Tools nel contesto scolastico: una proposta per i progetti di alternanza scuola-lavoro
di Mariapia D'Angelo
- 131 20.1 La traduzione automatica nella classe di lingua straniera
- 131 20.2 Tradurre con MateCat testi di astrofisica
- 133 20.3 Post-editing delle proposte traduttive ottenute
- 134 20.4 Considerazioni conclusive
- 135 Riferimenti bibliografici
- 137 CAPITOLO 21 Alcune considerazioni a favore dell'insegnamento esplicito della grammatica
di Patrizia Mazzotta
- 137 21.1 *Input* comprensibile vs *Output* comprensibile
- 138 21.2 La *noticing hypothesis*
- 139 21.3 Insegnamento della grammatica e sviluppo della CALP
- 141 Riferimenti bibliografici
- 143 CAPITOLO 22 Alcune questioni etiche sulla valutazione linguistica scolastica di studenti con Bisogni Linguistici Specifici
di Carlos Alberto Melero Rodríguez
- 143 22.1 Introduzione
- 143 22.2 Chiarimenti terminologici
- 144 22.3 Il contenuto della valutazione degli studenti con BiLS
- 146 22.4 Mezzi e misure compensative, BiLS e valutazione
22.4.1 Prove ufficiali, p.146 – 22.4.2 Valutazione durante il percorso scolastico, p.147
- 148 22.5 Conclusioni
- 149 Riferimenti bibliografici
- 151 CAPITOLO 23 Humour in the Language Classroom: It's No Laughing Matter
di Anthony Mollica
- 152 23.1 What Makes People Laugh?
- 152 23.2 Why Do We Laugh? Why Do We Make People Laugh?
- 153 23.3 What Elicits Laughter?
- 153 23.4 Visual vs. Verbal humour
- 154 23.5 Political Cartoons and Intellectual Complicity
- 155 23.6 Who Laughs? At What Age?
- 155 23.7 What Topics Make People Laugh?
- 156 23.8 Humour and Creativity in the Classroom: Pedagogical Applications
23.8.1 Correcting incorrect translations, p.156 – 23.8.2 Historical Events and Humour, p.156 – 23.8.3 Shipwrecked on an Island, p.156 – 23.8.4 Humorous photographs, p.157 – 23.8.5 Humour and Proverbs, p.157 – 23.8.6 The humorous dictionary, p.157 – 23.8.7 Tonguetwisters, p.157
- 157 23.9 Conclusion
- 158 Riferimenti bibliografici
- 159 CAPITOLO 24 Bilinguismo precoce: il monitoraggio degli obiettivi
di Alberta Novello
- 164 Riferimenti bibliografici
- 165 Capitolo 25 Metafore glottodidattiche. Rendere accessibili concetti glottodidattici complessi attraverso l'impiego di immagini chiarificatrici. La lezione di Paolo
di Matteo Santipolo
- 167 25.1 Metafore glottodidattiche
- 170 25.2 Gli studenti, le loro «metafore» involontarie e altre amenità
- 172 Riferimenti bibliografici

- 175 Capitolo 26 Fattori che compromettono la validità di una prova di comprensione
di Paolo Torresan
- 176 26.1 Fattori invalidanti relativi al *format*
- 176 26.2 Fattori invalidanti relativi ai testi
- 177 26.3 Fattori invalidanti relativi agli *item*
- 179 Riferimenti bibliografici
- 181 PARTE 4 Comunicazione interculturale
- 183 CAPITOLO 27 Bilinguismo: identità aperte a mondi possibili
di Benedetta Baldi, Leonardo M. Savoia
- 183 27.1 Introduzione
- 183 27.2 Il bilinguismo in una prospettiva sociolinguistica
- 185 27.3 Diversità linguistica, identità e cultura
- 187 Riferimenti bibliografici
- 189 CAPITOLO 28 Competenza interculturale e interculturalità. Prospettive per la didattica delle
lingue seconde e straniere
di Antonella Benucci
- 189 28.1 Cultura, competenza culturale e comunicazione interculturale
- 190 28.2 Intercultura e scuola
- 192 28.3 Mediazione interculturale
- 193 Riferimenti bibliografici
- 195 CAPITOLO 29 Didattica delle lingue e comunicazione interculturale: ragioni, evoluzione ed
esiti dell'incontro tra le due dimensioni
di Fabio Caon
- 197 29.1 Ragioni
- 197 29.2 Evoluzione
- 198 29.3 Esiti
- 200 29.4 Conclusioni
- 201 Riferimenti bibliografici
- 203 CAPITOLO 30 Modelli di comunicazione interculturale
di Daria Coppola
- 203 30.1 Livelli dell'indagine
30.1.1 La prospettiva dialogica, p.204
- 205 30.2 La diversità culturale: alcuni modelli
- 206 30.3 Dal conflitto alla narrazione: alcuni modelli
- 207 Riferimenti bibliografici
- 209 Capitolo 31 Note sulla competenza emotiva interculturale
di Anna De Marco
- 209 31.1 Introduzione
- 209 31.2 La competenza emotiva e l'espressione vocale delle emozioni
- 211 31.3 Norme culturali nella manifestazione non verbale delle emozioni
- 212 31.4 Risorse prosodiche e competenza emotiva in L2
- 214 31.5 Insegnare le emozioni in una L2
- 215 31.6 Conclusioni
- 216 Riferimenti bibliografici
- 217 PARTE 5 Didattica dell'italiano L2/LS
- 219 Capitolo 32 Humour e reading literacy in italiano L2: «Quando leggere fa ridere»
di Rossella Abbaticchio
- 219 32.1 Premessa

219	32.2	Report dell'esperienza
223	32.3	Brevi riflessioni conclusive
223		Riferimenti bibliografici
225		CAPITOLO 33 Costruire l'accessibilità ai testi di studio. Una proposta per la facilitazione di manuali di Storia della Musica per la scuola secondaria di primo grado <i>di Barbara D'Annunzio</i>
225	33.1	Caratteristiche dei manuali di Storia della Musica
227	33.2	Proposta per la facilitazione di testi di Storia della Musica
239	33.3	Conclusioni
230		Riferimenti bibliografici
231		CAPITOLO 34 Riflessione sulla lingua e buone pratiche: l'approccio induttivo nell'italiano L2 <i>di Maria G. Lo Duca, Elena Maria Duso</i>
231	34.1	Premessa
232	34.2	Le richieste degli apprendenti di un Centro linguistico
234	34.3	Un insieme di approcci diversi
235	34.4	Il congiuntivo
237		Riferimenti bibliografici
239		CAPITOLO 35 L'influenza della distanza tra le lingue sull'apprendimento dell'italiano L2 per fini di studio <i>di Marco Mezzadri</i>
239	35.1	Introduzione
240	35.2	Metodi
241	35.3	Risultati
244	35.4	Discussione
245		Riferimenti bibliografici
247		PARTE 6 Didattica dell'inglese
249		CAPITOLO 36 Dell'inglese in Italia <i>di Bruna Di Sabato</i>
250	36.1	L'Italia di inizio secolo
251	36.2	L'epoca fascista
252	36.3	Il secondo dopoguerra
254	36.4	Conclusione
254		Riferimenti bibliografici
257		Capitolo 37 Implicazioni didattiche nell'insegnamento dell'inglese lingua franca <i>di Elisabetta Pavan</i>
257	37.1	Creazione di significati, contesto e competenza comunicativa interculturale nella didattica delle lingue straniere
258	37.2	Competenza comunicativa interculturale e didattica dell'inglese lingua franca
261		Riferimenti bibliografici
263		Paolo E. Balboni: una nota biografica <i>di Maria Voltolina</i>
265		Inserito fotografico

CAPITOLO 1

L'educazione linguistica fra epistemologia ed etica

Monica Barni, Massimo Vedovelli
(Università per Stranieri di Siena)

Le scienze che si occupano di educazione linguistica (d'ora in poi: EL) hanno una rilevanza centrale nel mondo contemporaneo, dove i contatti fra le persone, diretti o mediati digitalmente, hanno assunto una dimensione mai prima raggiunta nella storia dell'umanità e che richiedono adeguate competenze linguistico-comunicative. Nonostante la loro rilevanza sociale, le scienze dell'EL si trovano oggi più di sempre a negoziare con le altre scienze del linguaggio la propria identità. Questa può stagliarsi nettamente facendo anche riferimento alle questioni che a una scienza si pongono sul piano epistemologico e etico. Proprio su questi due ambiti l'opera di Paolo Balboni è stata decisiva.

1.1 La contraddizione delle scienze didattico-linguistiche entro le scienze del linguaggio

La riflessione teoretica o quella descrittivo-intepretativa all'interno delle scienze del linguaggio solo in rarissimi casi hanno evitato di confrontarsi con le questioni poste dai contesti formativi, dalle esigenze di insegnamento e di apprendimento delle lingue (d'ora in poi: A-I). Dalla nascita della scrittura alle prime descrizioni grammaticali e alle riflessioni filosofiche che sono alla base della civiltà occidentale, si è sviluppato un percorso che di volta in volta ha preso gli spunti dalle esigenze dei contesti formativi o che dal piano teorico-descrittivo ha influenzato i modi e i mezzi delle prassi messe in atto in questi.

Il legame fra la riflessione teoretica sui fondamenti dell'attività linguistica e le sollecitazioni e le esigenze emergenti a livello linguistico-educativo appare ormai intrinseco e tale da non poter essere evitato. Anche coloro che, intendendo collocare le proprie modellizzazioni entro gli schemi epistemologici più formalizzanti, difficilmente possono evitare il confronto con le questioni linguistico-educative, si vedono costretti almeno a dichiarare l'estraneità delle loro riflessioni a tale dimensione.

Eppure, nonostante la storia plurimillenaria del rapporto fra tali due piani, le discipline che si occupano specificamente e tecnicamente della materia costituita dai

processi di A-I linguistico si trovano oggi a vivere una bizzarra condizione. Proprio nell'epoca che vede la massima diffusione dell'esigenza di possedere competenze linguistiche adeguate a sostenere i compiti comunicativi di una società di immensa complessità culturale, simbolica e perciò linguistica; nell'era in cui masse immense di persone entrano in contatto diretto (per esempio, a causa dei movimenti migratori) o in contatto mediato dalle tecnologie come mai prima; ebbene, proprio nell'era che richiede, proprio a causa di questi fenomeni, di sapere comunicare con gli altri e che come mai prima richiede di apprendere e di sapere usare le lingue, la definizione dell'identità epistemologica delle discipline scientifiche che si occupano di questa materia non appare affatto scontata.

Nel secolo che ha visto uno sviluppo impressionante delle metodologie, delle tecniche, delle strumentazioni didattiche, e che ha visto nascere e svilupparsi un comparto produttivo dal ricco fatturato - appunto, l'industria delle lingue - le scienze che definiscono il quadro di riferimento teorico per tutto ciò si trovano costrette a riaffermare costantemente la propria identità, a difendere il proprio campo di azione rispetto ad altre discipline. Insomma, ciò che nella storia delle idee linguistiche è stato un dato permanente, oggi appare nei fatti messo in discussione.

Sul piano teoretico si tratta di una questione di tipo epistemologico; sul piano dell'organizzazione del sistema della ricerca e della formazione è un problema di rapporti fra gruppi di studiosi con idee profondamente diverse sul significato di «scienza» nell'ambito linguistico.

Paolo Balboni è stato protagonista assoluto del dibattito sull'identità scientifica delle discipline che si occupano dei processi di A-I linguistico e di quello relativo al senso e al sistema valoriale di riferimento nella vita di tali discipline: è stato un punto di riferimento sulle questioni di epistemologia e di etica nelle discipline didattico-linguistiche.

1.2 La fondazione di una scienza: epistemologia delle scienze dell'educazione linguistica

La condizione che sul piano epistemologico consente a una prassi consolidata di definire la propria identità nei termini di una scienza è costituita dalla definizione del proprio oggetto. Questa operazione seleziona, entro una materia di più vasta entità, uno specifico ambito. La definizione che De Mauro (2012) dà dell'oggetto della linguistica educativa è fondata su tre dimensioni: lo sviluppo della generale facoltà simbolica, ovvero della competenza linguistica come inscritta all'interno del generale universo simbolico; la collocazione di tali processi entro il contesto formativo, ovvero entro ciò che negli assetti sociali è istituzionalmente deputato alla trasmissione delle conoscenze e allo sviluppo della capacità di autonomia nella costruzione della conoscenza; il collegamento con la generale realtà sociale, ovvero la capacità

di risposta dei processi formativi (inscritti entro gli specifici contesti istituzionali) alle sollecitazioni, dinamiche, emergenze che si manifestano nella società.

In questa prospettiva lo studio dei processi di A-I ha una struttura pluridimensionale. Varie discipline si pongono in concorrenza nello studio di tali fenomeni, con la conseguenza di limitare il campo d'azione delle discipline tradizionalmente insistenti su tali ambiti, o di collocarle in una posizione ancillare: per prima la Linguistica acquisizionale. È facile arginare, però, la sua pretesa, dato che tale disciplina è impegnata soprattutto nella descrizione e interpretazione dei processi di apprendimento linguistico. Lo sviluppo delle competenze in ambito formativo può riferirsi ai modelli acquisizionali, ma si colloca su un altro piano, che è quello della gestione di tali fenomeni. Su tale piano la linguistica acquisizionale programmaticamente finora non si è collocata.

La Didattica acquisizionale, invece, intende proporsi come la disciplina scientifica che, sulla base dei modelli acquisizionali, si propone di gestire lo sviluppo dei processi di apprendimento. Nella sua fase attuale, appare disciplina sperimentale che chiama il docente ad assumere innanzitutto una funzione di ricercatore. Si tratta di un elemento non recente, da ben più tempo esperito entro le prospettive di EL: per tutte, citiamo l'esperienza del *glotto-kit*, uno strumento ideato da De Mauro all'interno di una serie di sperimentazioni di EL nei vari ordini di scuola per definire i livelli e i patrimoni di partenza degli allievi: la pratica della programmazione didattica imponeva il suo modello anche all'EL (Gensini, Vedovelli, 1983). Questa, per rispondere efficacemente alle esigenze degli apprendenti, deve innanzitutto misurarne i patrimoni e i livelli di partenza per individuarne le potenzialità e, insieme, i limiti. In tal modo il docente può definire gli obiettivi formativi e i percorsi didattici per raggiungerli: obiettivi quanto più individualizzati e comunque rapportati alle sollecitazioni dell'ambiente di vita degli apprendenti e del contesto sociale generale. Il *glotto-kit* si proponeva come strumento capace di permettere agli insegnanti di espletare tale processo in termini scientificamente fondati.

Il senso in cui è inteso il carattere di sperimentality è quello che nettamente separa la didattica acquisizionale dalle scienze dell'EL così come si sono venute formando negli ultimi anni. L'idea dell'insegnante-ricercatore, infatti, è assunta nella didattica acquisizionale come correlata a un'idea di sperimentality che è più vicina alle scienze «dure» o comunque a quelle scienze per le quali la sperimentality significa controllo preciso delle condizioni, ripetibilità degli esperimenti, verificabilità degli stessi. Discipline che hanno per oggetto la lingua - oggetto intrinsecamente vago e aperto - difficilmente possono intendere la sperimentality in un senso che appare più proprio del paradigma delle scienze esatte che di quelle congetturali. Così, nella didattica acquisizionale l'istanza di scientificità, basata sulla sperimentality, da elemento di forza si trasforma in elemento di debolezza: sono pochissime, infatti, le esperienze condotte secondo questo paradigma; addirittura, si prefigura anche una formazione sperimentale che, per annullare la variabilità dei fattori contestuali, auspica il rapporto dell'apprendente con il neutro computer.

Pretendere di guidare i processi di A-I in modo rigorosamente esatto significa presupporre la capacità di controllo di tutte le variabili che, complessivamente relate, influenzano il processo sia a livello di gestione cognitiva dei processi linguistici, sia a quello della gestione fattuale, «sul campo».

Proprio il peso della dimensione contestuale, del «campo», dell'uso linguistico dove si attua l'interazione che manifesta e alimenta i processi di A-I linguistico, ha portato alcuni a parlare di *sociolinguistica educativa* (Lugarini, Roncallo, 1992). La questione, però, non cambia, poiché la sociolinguistica non si occupa della gestione dei processi di A-I: l'espressione in questione, dunque, non è che un sinonimo per la scienza che specificamente si occupa dello sviluppo della competenza così come il processo è inteso nella definizione demauriana che, ricordiamo, pertinentizza anche la dimensione sociale. Questa è presa in considerazione in quanto dimensione entro la quale, per chi gestisce i processi di A-I, occorre prefigurare la spendibilità sociale della competenza, il ventaglio di competenze e abilità necessarie per muoversi linguisticamente e comunicativamente con autonomia e responsabilità.

Le scienze che si occupano dell'EL sono costrette a negoziare continuamente la propria identità, i confini del proprio oggetto, con un'azione di costante interazione, anche competitiva, con le altre discipline. Da un lato, vista l'impossibilità oggi di applicare all'ampio e complesso spettro delle scienze del linguaggio il motto terenziano rivisitato da R. Jakobson (*linguista sum, linguistici nihil a me alienum puto*), le scienze dell'EL devono necessariamente assumere dati, risultati ultimi dalle altre discipline linguistiche: ma non tutti e non sempre, perché, di converso, alle altre discipline - innanzitutto, linguistica acquisizionale, didattica acquisizionale, sociolinguistica - offrono dati, risultati, prospettive di ricerca e anche nuovi territori sui quali sviluppare una sinergia che renda possibile la conoscenza di processi complessi.

L'attuale situazione di dialettica negoziazione di identità con le altre scienze è condizionata da fattori interni ed esterni. Tra i fattori interni annoveriamo la fluttuazione terminologica che ha caratterizzato la storia italiana delle discipline didattico-linguistiche. Denominazioni quali *metodologia degli insegnamenti linguistici*, *didattica delle lingue moderne*, *didattica delle lingue straniere*, *glottodidattica*, *linguistica educativa* e altre ancora si sono presentate di volta in volta nel sistema universitario della ricerca e della formazione: la varietà delle denominazioni ha pertinentizzato aspetti diversi della materia, accentuandone gli uni o gli altri in rapporto a prospettive teorico-metodologiche o anche solo di scuola accademica. Di fatto, ha contribuito a rendere meno compatto tale ambito di studi in rapporto al fattore esterno rappresentato dai rapporti di forza fra i comparti accademici delle scienze del linguaggio.

Il punto in cui sono giunte le più recenti denominazioni e definizioni dell'oggetto, segnatamente quelle di De Mauro (2012) e di Balboni (2002, 2013), costituisce un risultato di grande rilievo: sul campo rimangono solo le denominazioni di *Glottodidattica* e di *Linguistica educativa*, con valore ampiamente sinonimico e tale da rappresentare facce diverse di una stessa scienza. Tale pluralità di valori sottolinea l'idea

di una strategia conoscitiva «a geometria variabile», corrispondente a un oggetto di grande complessità e rilevanza per gli individui e le collettività. Le recenti riflessioni hanno portato a stabilire un quadro concettuale di riferimento capace di risolvere le conseguenze negative della fluttuazione di identità, segnalata dalla corrispondente oscillazione denominatoria. Le scienze dell'EL si propongono nel consesso scientifico, alla società e alla scuola con un dinamismo adeguato al complesso oggetto delle loro ricerche e alla dialettica con le altre scienze del linguaggio.

1.3 Etica e scienza dell'educazione linguistica

Nel definire il profilo dell'attore principale dei processi di A-I, ovvero l'apprendente, abbiamo indicato nei tratti di «autonomia» e di «responsabilità» quelli che definiscono il concetto di spendibilità sociale della competenza, cioè il piano in cui abilità, competenze e motivazioni si orientano verso la struttura sociale, aprendo in tal modo il contesto formativo alla dimensione sociale, alle sue dinamiche, sollecitazioni, emergenze. Proprio il tratto «responsabilità» rimanda a una ulteriore questione che, sollecitata da Balboni (2011), qualifica anche filosoficamente le discipline didattico-linguistiche. Ci riferiamo alla dimensione etica.

La sua rilevanza per la definizione dell'identità di una disciplina scientifica, che lega il piano dei modelli concettuali e quello della gestione dei processi che descrive e interpreta, appare evidente. La gestione dei processi di A-I rinvia a scelte che si collocano su una dimensione dove si incontrano le ragioni delle modellizzazioni teoriche e quelle delle scelte che non possono aritmeticamente derivare dalle prime, ma che fanno riferimento all'assunzione di responsabilità del soggetto: una scienza che si colloca fra il piano della descrizione-interpretazione dei fenomeni e quello della loro gestione non può non misurarsi con tale assunzione di responsabilità, che discende direttamente dalla complessità dei fenomeni e dalla loro multidimensionalità e apertura.

La responsabilità del soggetto rimanda sia a un piano esterno all'oggetto A-I, sia a uno interno. Quello esterno è costituito dai comportamenti dei soggetti *apprendente* e *docente*, dalle loro scelte generalmente condizionate da sistemi valoriali non necessariamente originati dalla dimensione linguistica. L'altro piano è rappresentato dai tratti interni ai sistemi simbolici. Se, per il linguaggio verbale, si potesse parlare di «essenza ultima», questa costituirebbe un «valore», cioè la fonte per un sistema di riferimento capace di guidare le scelte dei locutori. Candidati a costituire tale nucleo essenziale ci sembrano, da un lato, il fatto che il linguaggio verbale mira alla relazionalità, è il congegno simbolico che gli umani adottano per stabilire le relazioni sociali e per definire il senso al loro interno, e, dall'altro, il fatto che tale congegno permette di «combattere con l'inesprimibile», per cercare di dare forma a ciò che prima e fuori delle forme simboliche è massa oscura e informe (Caputo, 2012).

Tali tratti intrinseci al linguaggio verbale non gli sono propri per natura biologica, non appartengono e pertengono al DNA, ma sono tali in quanto i soggetti vi ritrovano i congegni primari per costruire il senso. Da ciò il fatto che diventano anche congegni regolatori del comportamento linguistico in tutti i contesti in cui si sviluppa, anche in quelli educativi: il processo di A-I non vi sfugge e, anzi, trova in essi i riferimenti che guidano le scelte degli apprendenti e dei docenti.

Le scienze dell'EL, anche grazie al loro riferimento alla dimensione etica, si propongono con una identità solida all'interno delle scienze del linguaggio e come indispensabili strumenti per ogni progetto di sviluppo della società. Anche per avere concentrato l'attenzione degli studiosi e degli insegnanti su tale non secondario aspetto delle rispettive attività occorre essere grati a Paolo Balboni.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- BALBONI P. E., 2002, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, Utet Università.
- BALBONI P. E., 2011, *Conoscenza, verità, etica nell'educazione linguistica*, Perugia, Guerra.
- BALBONI P. E., 2013, *Fare educazione linguistica*, Torino, Utet Università.
- CAPUTO C., *La traduzione come lotta con l'inesprimibile*, in «Intercultural Translation Inter-semiotic», 1, 1, pp. 1-11.
- DE MAURO T., 2012, *Linguistica educativa: ragioni e prospettive*, in S. Ferreri (a cura di), *Linguistica educativa*, Roma, Bulzoni, pp. 3-22.
- GENSINI S., VEDOVELLI M. (a cura di), 1983, *Teoria e pratica del glotto-kit*, Milano, Franco Angeli.
- LUGARINI E., RONCALLO A. (a cura di), 1992, *Sociolinguistica e didattica della lingua*, Firenze, La Nuova Italia.