

BALBONI P. E. 2008, “Una scienza dell’educazione linguistica basata sulla teoria dei modelli”, in A. MOLLIKA, R. DOLCI, M. PICHIASSI (a cura di), *Linguistica e glottodidattica*, Perugia, Guerra, pp. 17-40.

Una glottodidattica basata sulla teoria dei modelli

Paolo E. Balboni

Se vogliamo contribuire alla costituzione di una “scienza” glottodidattica, dobbiamo cercare di definire dei *modelli* (secondo la definizione della logica e delle scienze cognitive che vedremo nel primo paragrafo) *affidabili* in termini di contenuti, *economici* in termini di struttura, in grado di *generare comportamenti* (la progettazione e gestione del processo di educazione linguistica, nello specifico).

Riflettendo sulla nostra storia di studio, ci rendiamo conto che è questo il tentativo che abbiamo effettuato per trent’anni, inconsapevolmente all’inizio e in maniera vieppiù consapevole nell’ultimo decennio – e commettendo anche errori, dovuti ad un’insufficiente riflessione epistemologica sulla natura del concetto di “modello”, errori che ci hanno portato a definire “modelli” quelli che sono solo degli schemi di riferimento.

Abbiamo scelto questo tema perché ci è apparso il più adatto ad onorare una persona che ha dedicato la sua vita professionale – ed anche la sua passione – all’insegnamento di una lingua.

Questo saggio vuole essere insieme

- a. una rassegna di alcuni modelli che si abbiamo sviluppato negli anni (derubricandone alcuni a schemi di riferimento) che abbiamo dedicato alla formalizzazione della scienza che studia l’educazione linguistica (che la si chiami “glottodidattica” o “linguistica educativa” perde di significato se si concorda sulla definizione);
- b. un invito ad una condivisione, ad un’integrazione, ad una evoluzione, ad una confutazione di questi modelli. Sono *proposte* di modelli, che ci *paiono* veri, nei termini di “verità” della teoria dei modelli, e che paiono tali da non produrre “catastrofi” nei termini di Thom, che vedremo sotto.

1. Il concetto di “modello”

“Modello” è una nozione che viene spesso usata come sinonimo di “teoria” (“il modello sintattico di Chomsky”: in questo senso lo usano ad esempio Mazzotta 2004 e Lo Duca 2007) o per indicare un’analogia (“un insieme di palle da biliardo in movimento casuale è un modello di gas”, riportato da Marelli in Beccarla 2004: 508); in questo secondo caso indica una struttura che raccoglie i tratti caratterizzanti di un fenomeno divenendo parametro di riferimento (“L’uomo di Vitruvio offre il modello delle proporzioni nel corpo umano”) o fornendone un’astrazione (“il modello veneto di piccola e media industria”): in tutti i casi, l’idea è quella di struttura formale che serve da di punto di riferimento – idea intuitivamente chiara, ma ci sono tuttavia accezioni più rigorose di “modello”.

a. i modelli in logica formale

La prima “teoria dei modelli” è proposta negli anni Trenta dal filosofo polacco Tarsky, che si occupa dei parametri di veridicità delle frasi e poi della logica semantica nelle definizioni scientifiche: un modello è l’interpretazione vera, e quindi unica e perennemente valida, di un

enunciato (linguistico, logico-formale, algebrico, ecc.); negli anni Cinquanta la collaborazione con Robert Vaugh porta Tarsky a concentrare l'attenzione sugli studi matematici e di logica pura, abbandonando vieppiù l'interesse linguistico, per cui la teoria dei modelli, originalmente logico-semantica, diviene un aspetto della ricerca matematica (per approfondimenti, Rothmaler 2000), dove una definizione può utilizzare linguaggi non verbali (ad esempio la velocità come rapporto tra spazio percorso e tempo impiegato per percorrerlo, $V = S / T$) ed in tal caso è verificabile o falsificabile su basi empiriche (la velocità di un corpo in movimento, ad esempio) o in base a modelli matematici (l'antimateria esiste come modello teorico, ma per definizione non può essere esperibile in quanto nel momento in cui essa venisse effettivamente in contatto con il mondo della materia entrambi, materia e antimateria, verrebbero annullati in una "somma zero").

In alcune teorie lo studio della lingua, ad esempio tutto lo strutturalismo e gli studi di Grammatica Universale, è una ricerca di modelli e ammette anche definizioni formulaiche, non verbali (ad esempio gli alberi in linguistica generativa), anche se il filosofo e semiologo francese René Thom, ha preso le mosse proprio dall'attacco alla ricerca di strutture stabili ipotizzate dai linguisti per la sua "teoria delle catastrofi": una "catastrofe" è il mutamento di un modello, la dimostrazione della sua "fragilità" (Thom 1980).

Al di là del dibattito sulla affidabilità o sulla fragilità dei modelli strutturali, non tutte le scienze o gli ambiti di studio accettano definizioni formulaiche, verificabili attraverso la logica formale o la matematica: la glottodidattica, cioè lo studio dell'educazione linguistica nella sua accezione più ampia, è una di quelle, e quindi si basa tradizionalmente su definizioni verbali. Spesso si cita l'illuminista René Condillac quando dice che una scienza è "una lingua ben fatta", ma questa definizione porta a un ulteriore problema in quanto, come ricorda Arcaini (1988) nella sua riflessione sulla epistemologia del linguaggio scientifico, si crea una relazione pericolosa tra le regole logico-formali dei modelli scientifici e le regole della lingua naturale che vuole esprimerle. Ridurre quindi l'ambiguità della lingua usata per le dichiarazioni che definiscono i modelli diventa quindi essenziali per limitarne la "fragilità", per ridurre il rischio di "catastrofe".

b. i "modelli" cognitivi

Il concetto di "modello" è utilizzato anche nelle scienze cognitive, sebbene con un'accezione meno forte di quella di Tarsky e Vaugh.

Negli stessi anni in cui i due filosofi si "rifugiano" nei modelli strettamente matematici, la nozione tradizionale di modello entra in crisi anche in un altro settore che aveva intensamente cercato la modellizzazione: la psicologia neo-comportamentista di Tolman e Skinner, che in ordine all'apprendimento si basava sul modello $S \rightarrow R (\rightarrow C)$, comincia a concepire l'esistenza di una serie di processi che mediano tra S e R e che sono interni alla mente, quindi non ascrivibile a "comportamenti". È la "catastrofe" dell'impianto skinneriano, cui contribuiscono anche Chomsky nel 1957 e 1959 e la traduzione di *Pensiero e Linguaggio* di Vygotskij, opera del 1936 e quindi coeva alle prime opere di Tarsky, studioso polacco attento alla filosofia dell'area culturale slava.

Dalla catastrofe skinneriana emergono sia la linguistica chomskyana, come si è detto, sia la formalizzazione di impostazioni già presenti nel decennio precedente, condotta da Neisser e culminata in *Cognitive Psychology*, del 1967, in cui "veniva introdotta [...] una tipica modalità di concettualizzazione dei fenomeni [...] che consiste nella creazione di modelli che di volta in volta possono fare riferimento a un'idealizzazione [...]; la preoccupazione non è quella di identificare realisticamente gli elementi del modello, ma di considerare questo come *uno schema valido sul piano puramente logico* [corsivo nostro]. Il modello viene accettato o respinto se il comportamento in studio può essere simulato dal modello" (Luccio, in Legrenzi 1982: 231). La ZSP di Vygotsky ed il LAD chomskyano – per restare nelle aree della lingua e dell'apprendimento, oggetto specifico della glottodidattica – sono le catastrofi dell'approccio strutturalistico e sono esempi di modelli non empirici e non misurabili, della stessa natura di quelli teorizzati dalle scienze cognitive.

Legrenzi (2002: 56-61) definisce un modello più chiaramente come una struttura che include tutti e solo i fattori rilevanti di un'idea, di un'azione, di un oggetto: in un modello vanno rappresentate

solo le proprietà “emergenti” dell’oggetto (che, nell’ottica di Tarsky, definiremmo come “vere”) in modo che le informazioni accessorie o imprevedibili non lo sovraccarichino incrementando il tasso di falsificabilità, quindi la possibilità di una “catastrofe” (ad esempio: un modello in scala di un edificio mostra il gioco dei volumi, l’essenza “vera” dell’edificio, ma vengono espunte le finestre, le porte, ecc. che figureranno nella realizzazione ma che nel modello farebbero perdere di vista l’essenziale e che comunque sono variabili, sia durante sia dopo l’esecuzione). In questo senso viene usato “modello” nel celeberrimo saggio di Hymes sui *Models of Interaction* (1972) e, quasi come naturale conseguenza, in opere come De Beni e Pazzaglia 1992, Carli 1997, Diadori 2007, dimostrandosi un’accezione di notevole persistenza; rientra in questa accezione (quanto meno se la consideriamo alternativa con quelle di “teoria” e di “interpretazione vera” viste sopra) anche l’uso di “modello” come “linee guida, procedure di riferimento”: “modelli formativi”, “modelli di studio” e così via (in questo senso ad esempio è usato da quattro autori della scuola senese: Bagna, Barni e Vedovelli 2007, Bagna e Machetti 2007).

Nel 2006 abbiamo basato su queste teorie sia una riflessione epistemologica sulla glottodidattica sia una proposta di *modello* di competenza comunicativa interculturale. Questa operazione è stata condotta sulla base di quattro “dichiarazioni” (in termini cognitivi):

- a. prima dichiarazione: *un “modello” è una struttura che include tutte le possibili realizzazioni del fenomeno descritto*; nel nostro ambito abbiamo quindi cercato di individuare *modelli* di competenza (linguistica, comunicativa), di analisi funzionale del linguaggio, di relazione tra i componenti dell’atto didattico nell’educazione linguistica, di natura di un curriculum, ecc.;
- b. seconda dichiarazione: *i modelli complessi sono gerarchici, si sviluppano in profondità*; i modelli semplici sono monoplanari, cioè non si sviluppano in profondità (ad esempio, il teorema di Pitagora descrive un modello di relazione tra le dimensioni dei tre lati di ogni triangolo rettangolo e non ha bisogno di ulteriori modelli esplicativi), ma esistono dei modelli complessi, cioè dei fasci di altri modelli di livello “inferiore”, organizzati al loro interno in maniera gerarchizzata. Ad esempio, “competenza fonologica” è un modello primario quando descrive i fonemi di una lingua, mentre è un modello di secondario quando viene inserito in un modello di rango superiore come “competenza linguistica”, e a sua volta questo diventa secondario quando lo si inserisce in un modello di “competenza comunicativa”;
- c. terza dichiarazione: *i modelli sono forme di conoscenza dichiarativa che, interagendo con altri modelli, generano conoscenza procedurale*. Nelle scienze cognitive si distinguono due forme fondamentali di conoscenza: *dichiarazioni* (frasi di solito composte da tre tronconi legati da un verbo quale *essere, avere, essere composto di, essere uguale a, includere* ecc.: ad esempio “tutte le lingue del mondo hanno almeno tre funzioni: soggetto, verbo, oggetto”) e *procedure* basate sul legame “se ... allora ...” (ad esempio: “*se* in ogni lingua ci sono SVO, *allora* tutte le lingue rientrano nelle 6 possibili sequenze di queste tre funzioni: SVO, SOV, OSV, OVS, VSO, VOS”; “*se* le sequenze possibili sono 6, *allora* è possibile classificare le lingue in base alle sequenze che usano: SVO: inglese, francese ecc.; VSO: ebraico, arabo ecc.; SOV: turco, hindi ecc.”);
- d. quarta dichiarazione: *nelle scienze teoriche i modelli danno una conoscenza autotelica* (la linguistica vuole descrivere la natura e la struttura della lingua), *mentre nelle scienze operative*, che mirano ad una conoscenza finalizzata alla gestione di un processo (l’educazione linguistica, nel caso della glottodidattica), alla soluzione di un problema (ad esempio, insegnare l’italiano agli immigrati), *i modelli generano conoscenze procedurali che governano dei comportamenti*: i modelli di Chomsky e di Hymes descrivono, da due punti di vista, la competenza, ma per un glottodidatta è necessario che la competenza divenga comportamento linguistico e comunicativo, diventi *performance* (“*se* la sequenza

standard in inglese è SVO, allora devo dire *this is an apple* e non *an apple is this*"); questa idea della grammatica come "modello" è parzialmente basata su Langacker 1990.

Per funzionare, cioè per generare comportamenti, un modello deve essere *affidabile* in ordine ai contenuti, cioè deve contenere informazioni vere – e qui torniamo al problema di Tarsky e di Arcaini visti sopra – e deve essere *economico* in termini di struttura, cioè semplice da utilizzare. Alcuni processi anche molto complessi possono essere spiegati da modelli semplicissimi: ad esempio, la dichiarazione "l'apprendimento può essere motivato dal bisogno e/o dal dovere e/o dal piacere" è un modello semplice, con tre solei fattori, ma è sufficientemente potente da spiegare tutti i casi di motivazione all'apprendimento in ogni luogo ed in ogni tempo – e genera conseguenze sul piano dei comportamenti didattici di un docente che lo assume come punto di riferimento. Sulla base della seconda dichiarazione vista sopra, un modello semplice a livello di superficie, che si presenta con pochissimi fattori, può gestire la complessità andando in profondità in ciascuno dei fattori superficiali, esattamente come nel caso della homepage di un sito web (e come in un sito i modelli di rango inferiore possono interconnettersi tra loro con "link ipertestuali").

2. Un modello di glottodidattica come scienza interdisciplinare

La glottodidattica è scienza che studia l'educazione linguistica, cioè i processi di acquisizione/apprendimento e di insegnamento della lingua materna, seconda, straniera, etnica e classica, e che ha come scopo conoscere i meccanismi di tali processi per poterli attivare; essa ha due caratteristiche:

- a. una caratteristica peculiare, che la rende unica tra tutte le scienze che si occupano di educazione: come già notava Arcaini nel titolo di una sua opera di trent'anni fa, *L'educazione linguistica come strumento e come fine*, in glottodidattica la lingua è insieme l'obiettivo e il mezzo;
- b. una caratteristica comune alla gran parte delle scienze operative (o "pratiche" come le definisce Croce), quella di essere interdisciplinari, cioè di trovare le proprie fonti di conoscenza presso scienze teoriche o operative esterne al suo universo di discorso;

La prima caratteristica si limita ad introdurre una peculiarità nel modello di "spazio di azione didattica" tipico delle scienze dell'educazione: il modello classico è costituito da un triangolo i cui poli sono lo studente (il singolo e il gruppo), il docente (intendendo tutto il sistema di insegnamento, dalla struttura scolastica ai materiali didattici) e la disciplina oggetto di studio, triangolo al cui interno ci istaurano delle relazioni mediate in gran parte dalla lingua: nell'educazione linguistica (L1 e L2, nelle buone pratiche di LS e LE; nelle LC il mezzo è di solito una lingua moderna) oggetto e mezzo coincidono.

I modelli semplici possono spesso essere trasposti in un diagramma, secondo una logica e con dei fini descritti approfonditamente in Allwein e Barwise 1996; in questo caso il modello di spazio didattico è rappresentabile così:

LA RIGA ROTONDA VA FATTA CON UN ARCO DI CERCHIO, CHE IO NON SONO CAPACE DI FARE; IL TRIANGOLO DOVREBBE ESSERE GRIGIO MA SENZA IL BORDO TRATTEGGIATO; FARE MEGLIO ANCHE LE TRE FRECCIE CURVE NEL TRIANGOLO A SINISTRA



Disciplina

Insegnante

Lingua

Insegnante

Lo “spazio didattico” nelle varie discipline

Lo “spazio didattico” nell’educazione linguistica

Questo modello plurisecolare ci orienta nel cercare di affrontare la seconda caratteristica, l’interdisciplinarietà, nello sforzo di cercare un “modello” che possa descrivere tutte le esperienze di educazione linguistica, e quindi fungere da punto di riferimento per tutte le riflessioni glottodidattiche, dalla progettazione alla formazione.

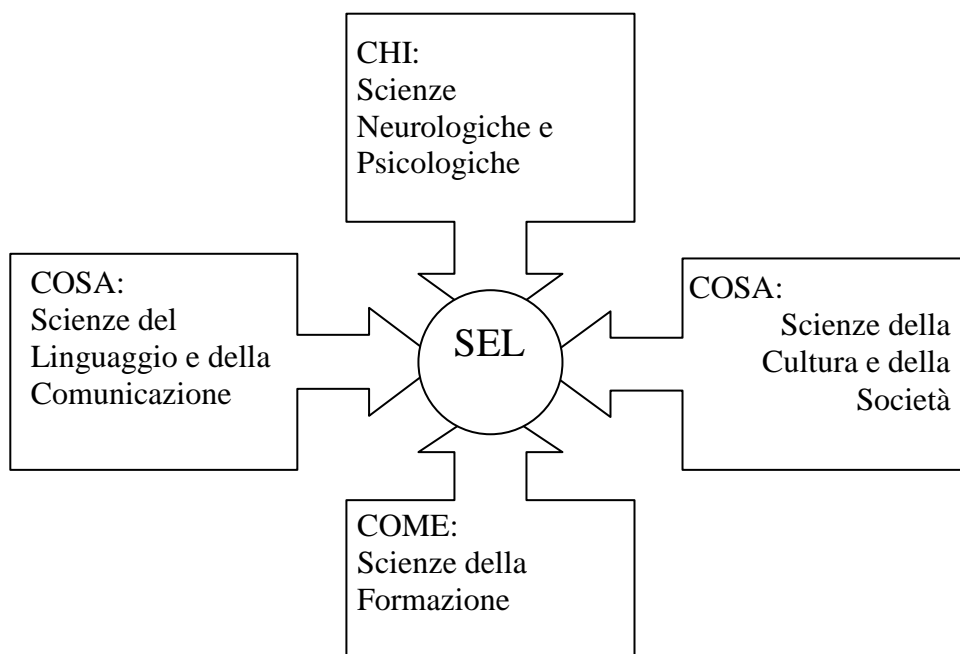
La domanda è: *quali aree di studio sono coinvolte nel processo interdisciplinare di educazione linguistica?*

Se prendiamo le mosse dal triangolo citato sopra e ci focalizziamo sulla lingua, l’oggetto di studio, indubbiamente un’area disciplinare caratterizzante la glottodidattica è costituita dalle *scienze del linguaggio* (usiamo queste etichette nelle accezioni più vaste: in questo caso vi includiamo anche le riflessioni sulla comunicazione), che descrivono la natura e l’uso della lingua; ma la lingua è intimamente legata (e non solo nel suo uso a fini comunicativi) alla cultura che l’ha prodotta e che essa contribuisce a mantenere viva di generazione in generazione, quindi non si possono insegnare a fini comunicative le lingue seconde, straniere, etniche e classiche senza insegnare anche le culture di riferimento, ed anche nella riflessione sulla lingua materna la dimensione culturale, legata alla lingua stessa, ha cittadinanza: quindi l’oggetto “lingua” è in realtà “lingua e cultura”, coinvolgendo quindi anche le *scienze della cultura e della società*.

Il secondo polo da considerare è lo studente (che nel nostro diagramma abbiamo collocato in posizione dominante, con una scelta che riteniamo significativa – ma ai fini del modello, la posizione dominante non ha alcun rilievo, è neutra). Siccome si insegna qualcosa alla mente di qualcuno, un’area disciplinare necessaria per la ricerca e l’azione glottodidattica è quella delle *scienze della mente* (includendo anche quelle neurologiche), che è lo strumento e la sede dell’acquisizione e dell’apprendimento, dell’identità (e le lingue sono legate all’identità), della relazione, della motivazione (cardinale in ogni processo acquisitivo).

Infine, il polo che abbiamo chiamato sinteticamente “insegnante” rimanda alle *scienze della formazione*, da quelle più orientate all’educazione (perché parliamo di *educazione linguistica*) agli aspetti più metodologico-didattici.

Partendo dal modello tripolare classico quindi giungiamo a definire l’interdisciplinarietà della glottodidattica con un diagramma di questo tipo (in cui ancora una volta il fatto che un’area sia in posizione graficamente superiore non le attribuisce alcuna posizione preminente nella relazione interdisciplinare):



Il cerchio centrale è la sede della scienza dell'educazione linguistica.

Volontariamente non vi abbiamo collocato un nome: ancorché importante, l'etichetta non è essenziale bensì accessoria per la validità del modello; ammesso che "didattica" ed "educazione" rimandino alle aree del *chi* e del *come*, sia "glottodidattica" sia "linguistica educativa" rendono conto dell'interdisciplinarietà su almeno tre aree (paritariamente nella prima etichetta, con una priorità del sostantivo rispetto all'aggettivo nella seconda), mentre "linguistica applicata", abbastanza diffusa in inglese e francese, ci pare meno trasparente e potenzialmente fuorviante.

Quel che conta, se questo è un modello "vero" e non "fragile", è che lo studio glottodidattico abbia presente l'intera costellazione di scienze di riferimento. Non è necessario che ogni studio tratti tutto, ma che ci sia la consapevolezza che descrivere le sequenze di acquisizione, ad esempio, è un contributo fondamentale per la glottodidattica ma non è glottodidattica se non c'è la consapevolezza che poi esso deve portare (non necessariamente in *quello* studio né ad opera dello *stesso* studioso) ad elaborare un sillabo sequenziale, a programmare di un percorso, ad analizzare e valutare gli errori secondo le sequenze acquisizionali, e così via. Allo stesso modo molta riflessione sull'educazione interculturale per gli immigrati pertiene all'ambito pedagogico e antropologico e diventa glottodidattica solo quando focalizza l'attenzione sul ruolo dell'italiano L2 nell'integrazione degli stranieri, sul problema dell'acquisizione delle BICS e della CALP e così via.

Se questo modello è vero, è glottodidattico uno studio che, ancorché focalizzato su uno dei poli disciplinari, mostra consapevolezza dell'intero quadro interdisciplinare e ne considera, ancorché senza approfondirli in quella specifica sede, della relazione tra tutti i poli del triangolo dell'azione didattica.

Un corollario di questa impostazione si ha in un secondo modello, di rango subordinato rispetto a quello sulla natura interdisciplinare della glottodidattica: quel modello descrive la natura della conoscenza glottodidattica, questo ne descrive l'organizzazione interna.

Il punto di partenza è costituito dalla classica tripartizione Anthony (1972) che identifica tre livelli di organizzazione della conoscenza interdisciplinare necessaria per l'educazione linguistica: l'approccio (la filosofia di fondo, l'idea di lingua, di studente, di insegnante), il metodo (la traduzione dell'approccio in modelli operativi), le tecniche (cioè le procedure didattiche).

Circa vent'anni fa l'anarchia terminologica (e quindi concettuale) era diffusa, per cui tutto diventava "approccio" (comunicativo, nozionale-funzionale, CLIL, umanistico-affettivo, lessicale, suggestopedico e via elencando); anche a livello di "metodo", cioè di definizione di modelli e schemi operativi con i quali organizzare le indicazioni dell'approccio, vigeva la confusione con "metodologia", categoria propria della psicodidattica, come quelle umanistico-affettiva, cooperativa, costruttivistica nonché i vari *theme based* e *task oriented teaching* di importazione britannica; negli anni Ottanta, inoltre, era diffuso il contrasto tra coloro che usavano tecniche didattiche "tradizionali" vs. "moderne", applicando per definire i due gruppi parametri di valutazione inappropriati ("vecchio/nuovo"), non definiti ("giusto/sbagliato": rispetto a che cosa?) o politico-ideologici ("conservatore/progressista").

Dalla proposta di Anthony abbiamo tratto quello che per vent'anni abbiamo definito un "modello" di organizzazione epistemologica, cioè del complesso di conoscenze necessarie per l'educazione linguistica; era una struttura che graficamente veniva rappresentata in verticale, suggerendo la gerarchia tra i livelli:

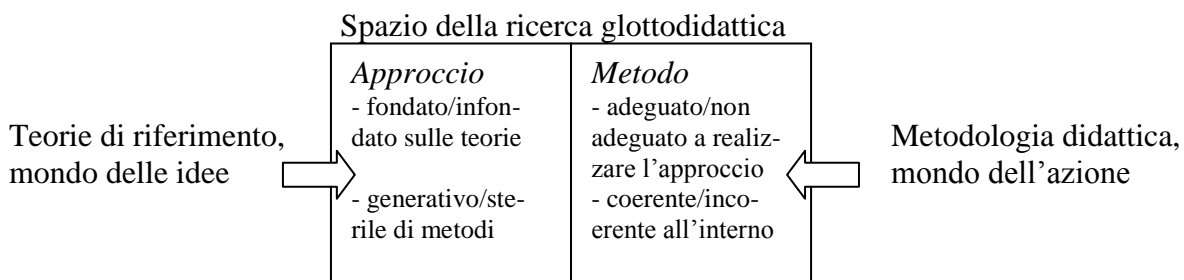
Teorie di riferimento (le 4 aree viste sopra)

Approccio
Metodo
Tecniche glottodidattiche

Il nostro contributo stava nel fatto di definire un campo specifico della glottodidattica, che collocava le teorie (linguistiche, socio-culturali, psicologiche, pedagogiche) al di fuori del campo stesso, rappresentato dal cerchio “SEL” nel diagramma sulla natura interdisciplinare della glottodidattica; inoltre venivano precisate le relazioni tra i tre livelli.

In realtà questa struttura sbilanciava l’idea di glottodidattica: da un lato si collocava la dimensione teorica, il mondo delle “idee”, fuori del suo campo specifico, dall’altro si collocava il mondo dell’“azione” all’interno del campo stesso, suggerendo quasi l’idea che sia l’approccio sia la sua operativizzazione in metodi avessero come fine ultimo, senza il quale il processo era incompleto, la dimensione operativa, l’individuazione delle tecniche, delle procedure operative. In secondo luogo, questo non era un “modello” in quanto assumeva in funzione strutturale al suo interno un universo indefinibile, variabile, esterno alla glottodidattica: quello delle tecniche.

Proponiamo dunque una revisione che *ci pare* possa essere universalmente valida, possa contribuire a fare chiarezza, in modo coerente con il modello sovraordinato che abbiamo visto nella prima parte del paragrafo:



La lettura del modello (che *ci pare* valido sempre e ovunque si faccia educazione linguistica) è, per esempio:

- a. data una dichiarazione teorica (esterna alla glottodidattica), quale “la lingua si realizza in una serie di varietà”,
- b. ne consegue una procedura (specificata della glottodidattica): “se la lingua si realizza in una serie di varietà, allora si dovrà decidere:
 - quali varietà inserire in percorsi di educazione linguistica relativi a L1, L2, LS, LE, LC;
 - a quale punto dei percorsi andranno inserite;
 - in quale modalità: comprensione/produzione, orale/scritto”
- c. per trasformare questa procedura in azione, si selezioneranno delle tecniche (glotto)didattiche adeguate, all’interno della gamma di tecniche offerte dalla metodologia didattica generale.”

Con uno strumento concettuale come questo, diventa possibile cogliere le linee profonde della storia glottodidattica e individuare gli *approcci* (ad esempio, nel Novecento, quello formalistico, quello strutturalistico e quello comunicativo), distinguendoli dalle loro molteplici realizzazioni in *metodi* (l’approccio comunicativo è stato realizzato finora, nel nostro secolo, con i metodi diretto, situazionale, nozionale-funzionale, lessicale, ecc.) e dalle molte metodologie esterne alla

glottodidattica (costruttivistica, umanistico-affettiva, *task based*, ecc.), che caratterizzano, insieme ad altri fattori, le varie tecniche didattiche studiate dalle scienze della formazione.

Ne conseguono anche alcune falsificazioni rilevanti: “approccio umanistico-affettivo” e “approccio costruttivista” da un lato, “approccio lessicale” e “approccio nozionale-funzionale” dall’altro non sono approcci in quanto focalizzano l’attenzione su un singolo polo del triangolo visto sopra (lo studente nei primi, la lingua nei secondi) e su una singola area di quelle che intersecandosi definiscono la scienza dell’educazione linguistica, lasciando indefinite le altre aree, mentre un approccio deve indicare quali implicazioni trae dalla ricerca in tutte le aree di riferimento.

3. Un modello di competenza e di padronanza comunicativa

Dopo aver visto alcuni modelli che riguardano le fonti esterne e l’organizzazione interna della conoscenza glottodidattica, vediamo se è possibile ottenere un modello relativo alla finalità prima della scienza dell’educazione linguistica: costruire e perfezionare la (meta)competenza comunicativa.

La nozione di “competenza” (necessariamente legata a quello complementare di “esecuzione”) è proposta da Chomsky nel 1957 ed indica la conoscenza inconscia delle regole di un lingua da parte di un parlante; quindici anni dopo Hymes muta l’aggettivo: la competenza *linguistica* è una componente di una realtà di rango sovraordinato, la competenza *comunicativa*.

I primi saggi italiani sul tema risalgono a pochissimi anni dopo il saggio fondante di Hymes, che è del 1972: cinque anni dopo Freddi scrive un saggio su “Competenza linguistica, sociolinguistica e comunicativa”, nel 1979 Freddi, Farago Leonardi e Zuanelli scrivono un volume dal titolo *Competenza comunicativa e insegnamenti linguistici*, e poi è Zuanelli (1981) a proporre una sintesi organica del concetto: pur essendo studiosi della stessa scuola veneziana che andava formandosi in quegli anni, i modelli di competenza comunicativa che propongono sono differenti, ed altri se ne trovano nella letteratura glottodidattica italiana degli anni Ottanta e Novanta – e nel 1998, quando R. A. Scalzo (in Serra Borneto 1998) propone di andare “oltre la competenza comunicativa”, di tale competenza non esiste un modello condiviso e, soprattutto, nella letteratura di quei decenni non c’è più un tentativo di discuterne la natura e la struttura: si parla di un concetto dandolo per scontato e chiaro, ma non se ne propone una formalizzazione.

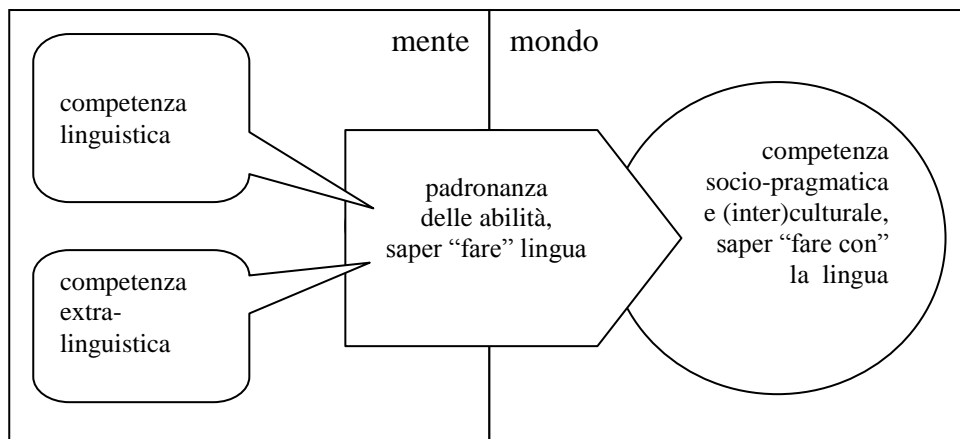
Un possibile modello di competenza comunicativa deve rispondere a questa domanda: che cosa significa “saper comunicare in una lingua”?

La risposta va cercata in molte delle branche in cui si articolano le scienze del linguaggio – dalla linguistica generale a quella delle singole lingue, dalla pragma-, socio-, etnolinguistica, alle forme di comunicazione extralinguistica (cinesiche, prossemiche, oggettistiche). Su queste basi possiamo definire un modello di “competenza linguistica”, cioè un costrutto mentale che riunisce le regole che governano la lingua, e di “competenza extralinguistica” che riguarda gli altri codici. Si tratta di *competenze* e in quanto tali sono rappresentazioni mentali, svincolate dalla realtà fenomenica: la competenza di giudicare la grammaticalità di una frase è presente anche se nessuna frase viene pronunciata nel *hic et nunc* dove quella persona si trova.

Ma il modello di Hymes, pur usando lo stesso termine, *competenza*, non parla (solo) di realtà mentali bensì di *esecuzione* in un contesto sociale: le frasi non pronunciate non comunicano, quindi non esistono, ancorché presenti in potenza o in atto (silenzioso) nella mente. E Hymes non propone neppure un’applicazione di *How to Do Things With Words*, di dieci anni prima: la forza locutoria di un verbi come “condannare” o “assolvere” è insita nei verbi *per se*, indipendentemente dal fatto che vengano enunciati, mentre per Hymes solo l’esecuzione trasforma “condanno/assolvo” da oggetto di riflessione pragmalinguistica in oggetto di analisi secondo i parametri della competenza “comunicativa”.

A differenza della competenza mentale chomskiana, quella hymesiana necessita di un’integrazione: la “padronanza”, cioè “saper fare lingua”, che traduce la realtà mentale in azione sociale, trasforma

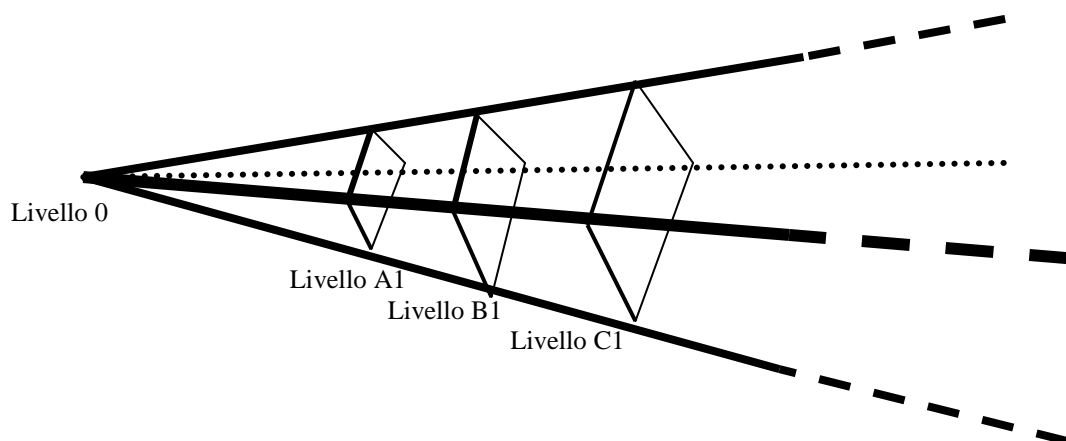
il “sapere la lingua” nel “saper fare con la lingua”. Tutto questo complesso costituisce la “competenza comunicativa” e può essere rappresentato graficamente in questo modo:



Questo modello (frutto della riflessione della Scuola di Dottorato di Venezia, non solo di chi scrive) ci *pare* vero, nei termini visti nel primo paragrafo, è economico in termini di fattori utilizzati, è generativo sul piano glottodidattico in quanto fornisce una mappa per la categorizzazione delle tecniche glottodidattiche:

- a. tecniche mirate alla acquisizione (lingue seconde, straniere e classiche) o al consolidamento e perfezionamento (lingua materna ed etnica) della competenza linguistica, dei meccanismi di funzionamento fonologico, morfosintattico, testuale, lessicale;
- b. tecniche mirate alla consapevolezza della comunicazione extralinguistica;
- c. tecniche per lo sviluppo delle abilità linguistiche, che oltre alla dimensione linguistica includono aspetti cognitivi (i processi di comprensione, produzione, selezione delle informazioni, ecc.);
- d. tecniche per lo sviluppo della dimensione pragmalinguistica, cioè l'efficacia nel raggiungere gli scopi attraverso la lingua, usata in maniera appropriata rispetto al contesto situazionale e culturale in cui si agisce.

Lo schema che abbiamo dato sopra presenta un diagramma strutturale della competenza comunicativa; è possibile avere anche un diagramma dinamico, evolutivo, che parte dal punto "zero" di competenza e rende visibile il progressivo aumento del volume complessivo:



Il grafico si legge in questo modo: le quattro facce della “piramide” corrispondono ai quattro componenti del modello strutturale visto sopra: due facce sono visibili, quelle legate alla padronanza, all’esecuzione, e altre due facce non sono visibili ma sono ugualmente essenziali, costitutive della piramide: sapere la lingua e sapere i linguaggi extralinguistici.

Sono poi indicati dei “tagli”, che creano piramidi di volume via via più maggiore (che per comodità abbiamo chiamato con alcuni dei livelli del Portfolio Europeo delle Lingue): l’azione glottodidattica spostata via via la base verso destra, aumentano il volume della competenza comunicativa di una persona. Va da sé che se viene curata una sola faccia, ad esempio l’aspetto sociopragmatico a scapito della “grammatica”, la base non è più perpendicolare all’asse della piramide, che risulta sghemba, squilibrata. (Per un approfondimento su questi modelli, cfr. Balboni 2006a).

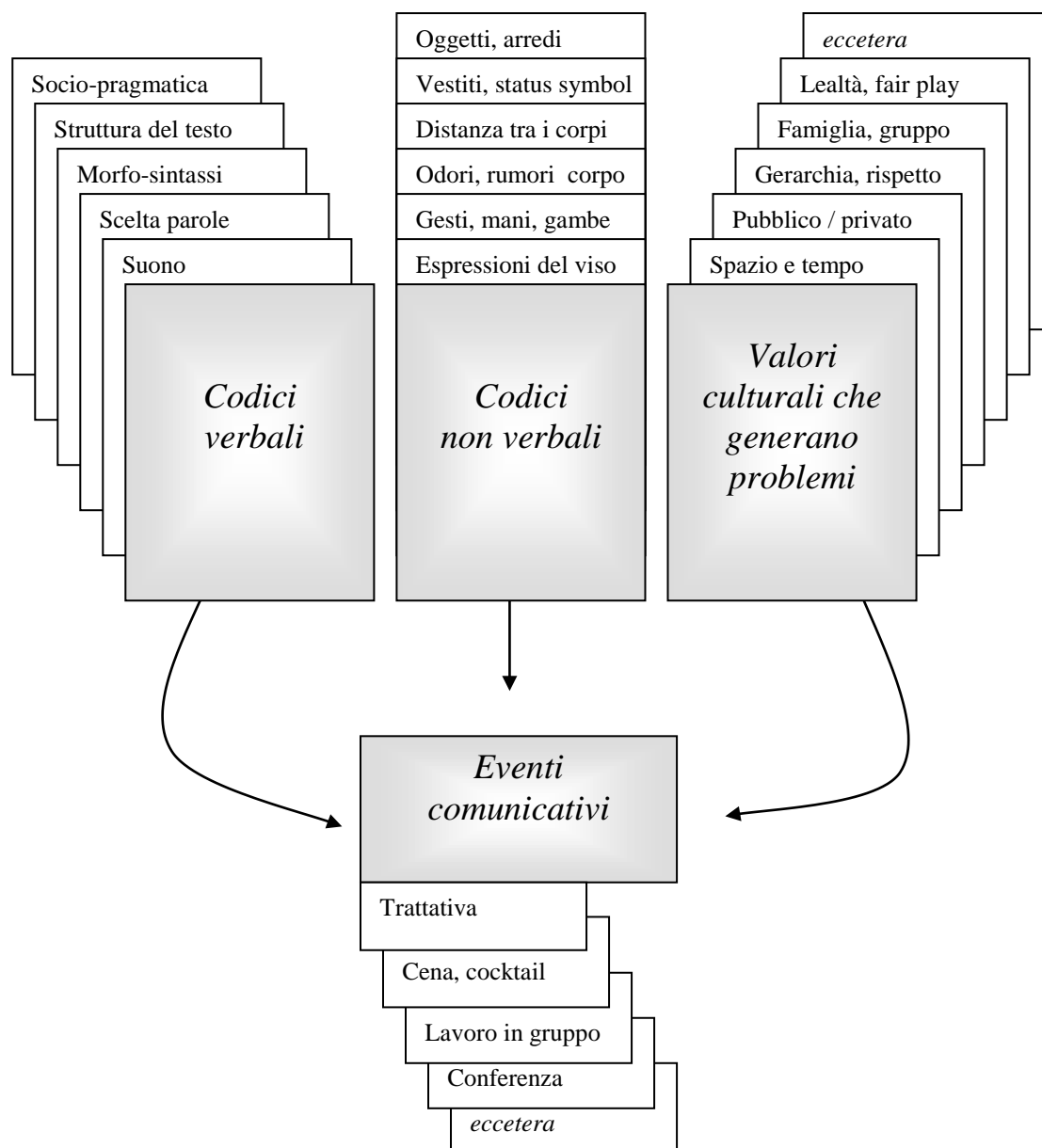
Una componente della competenza comunicativa è quella culturale: per comunicare in maniera appropriata si debbono conoscere sia i modi di vivere sia la *forma mentis* dell’interlocutore; quando si usa una lingua franca, una lingua internazionale come oggi è l’inglese, la componente socio-culturale non riguarda più coppie di lingue/culture 1 e 2 (italiano/britannico, italiano/arabo, ecc.) ma la gamma di tutte le coppie possibili (italiano/cinese attraverso l’inglese, ad esempio). Data la complessità quantitativa e qualitativa di queste relazioni biunivoche, è velleità pretendere di “insegnare” la comunicazione interculturale, e d’altra parte anche parlare di cultura “italiana” o “britannica” o “araba” è approssimativo, viste le differenze interne di queste aree. Tuttavia si può insegnare ad *osservare* i comportamenti, ad approfondire quelli che Hofstede (1991) chiama “software mentali”.

Per osservare serve *un modello di osservazione che focalizzi i punti critici*, cioè quelli in cui si rischia l’inefficacia pragmatica o dove comportamenti mal interpretati rischiano di far abortire la comunicazione indipendentemente dalla correttezza linguistica. La maggior parte della letteratura sulla comunicazione interculturale, ad esempio la grande quantità di lavoro prodotta dal gruppo di Byram, Béacco, Zarate nel centro di Graz, tende a descrivere la competenza interculturale, senza interessarsi a proporre un modello teorico dei punti critici della comunicazione interculturale – mentre ci *pare* che sia proprio questo modello ad essere necessario come oggetto di insegnamento se si mira a rendere autonomi gli studenti; abbiamo quindi cercato di proporre un modello che renda conto dei punti critici che si possono trovare in ogni evento comunicativo interculturale (2006b).

Un modello semplice ed economico include, riprendendo la metafora di Hofstede:

- a. il *software of the mind*, cioè i fattori culturali che influenzano la comunicazione: non ci interessano *tutti* i fattori culturali (essenziali per chi si interessa di pedagogia interculturale, cittadinanza europea, integrazione degli immigrati, ecc.) ma *solo* quei fattori che possono introdurre criticità nella comunicazione;
- b. il *software di comunicazione*, i codici verbali e non verbali. Il principale problema nella comunicazione deriva dal fatto che tutta l’attenzione di chi parla una lingua straniera è concentrata su lessico e morfosintassi, mentre non presta attenzione ai linguaggi non verbali ritenendoli naturali, universali;
- c. il *software di contesto*, il software socio-pragmatico che nella comunicazione regola l’inizio, il percorso e la conclusione di un evento comunicativo (nell’accezione dell’etnometodologia della comunicazione).

Realizzato graficamente, questo modello di competenza comunicativa interculturale rivela tutta la sua semplicità; la forma delle icone utilizzate per questi tre gruppi di grammatiche (verbali, non verbali, contestuali) suggerisce che questo modello è costruito in profondità pur conservando una struttura superficiale estremamente semplice e maneggevole.



La lettura dello schema non richiede spiegazioni: basti dire che per agire con consapevolezza ed appropriatezza interculturale in un evento comunicativo (o per osservare eventi in modo da trarne informazioni per l’auto-costruzione di mappe interculturali) bisogna osservare sia i codici verbali e non verbali, sia alcuni valori che generano problemi, catalogandoli secondo le “schede” che abbiamo cercato di visualizzare nello schema (per approfondimenti sulla *comunicazione* – non sull’*educazione* – interculturale si vedano i lavori del gruppo di Graz del Consiglio d’Europa, tra cui Byram 2003; sulla possibilità di “misurare” la sensibilità interculturale si rimanda a Bennet 1993; tra gli studi italiani, si vedano Balboni 2006b e Bettoni 2006, che focalizza la dimensione pragmatica).

4. L’abuso del termine “modelli” nella progettazione dei percorsi nell’educazione linguistica

Oltre alla modellizzazione della natura interdisciplinare della conoscenza in “glotto-didattica” e a quello sulla componente “glotto-...” (la competenza comunicativa), un terzo ambito di modellizzazione cui abbiamo dedicato anni di lavoro è la componente “...-didattica”.

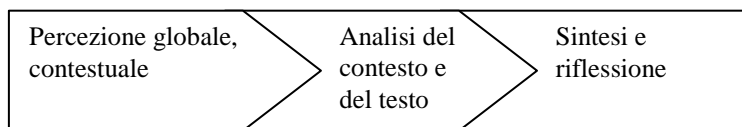
Ma a questo proposito devo (e il passaggio alla prima persona singolare è *pour cause*) recitare un *mea culpa* di superficialità epistemologica: ho abusato del termine “modello”, parlando di unità didattica, di moduli, di curriculum, di sillabo, accettando acriticamente la tradizione terminologica italiana (è dal 1970 che troviamo il “modello di unità didattica”, è dagli anni Ottanta che troviamo “modelli curriculari”). Tuttavia, *se*

- a. un modello teorico deve essere valido per descrivere/spiegare *tutte* le occorrenze del fenomeno o dell’oggetto cui si riferisce,
- b. un modello operativo deve essere in grado di *generare* comportamenti, azioni con esso coerenti,

allora molti dei modelli di cui si parla in glottodidattica in ordine alla componente psicopedagogia e metodologico-didattica non sono modelli ma semplice *procedure*. Procedure ottimali, procedure standard, procedure di riferimento, certo: ma non *modelli*.

È un modello psicodidattico l’“unità d’acquisizione”, ipotizzata settant’anni fa dalla psicologia della Gestalt e confermata poi dalle ricerche neurologiche (“l’acquisizione avviene attraverso una prima percezione globale, cui segue una fase di analisi per giungere alla sintesi definitiva in cui la mente fissa quanto ha osservato ed analizzato”), ma l’“unità didattica” vista come sequenza e, in parte, rete di varie unità d’acquisizione non è un modello universale bensì una delle procedure possibili per gestire gruppi di unità d’acquisizione.

Il *modello* di unità d’acquisizione di impianto gestaltico può essere così visualizzato:



Tale modello *genera comportamento didattico*: di fronte a un testo – sia questo un dialogo, una poesia, uno spot pubblicitario – le attività devono essere orientate prima alla comprensione globale, poi ad una comprensione più completa che consenta di fare ipotesi su alcuni meccanismi (pragmatici, morfologici, lessicali, culturali, ecc.), di analizzarli, di trarne una “regola”, cioè di effettuare una sintesi che sistematizza quel che l’insegnante si era proposto come obiettivo specifico di quell’unità.

Uno *schema* di riferimento (un *format*, con termine inglese) come l’unità didattica organizza una serie di unità d’apprendimento (e proprio in quest’accezione di “schema”, “procedura” usano “modello” alcuni studiosi della scuola veneziana, ad esempio Coonan 2006, D’Annunzio e Della Puppa 2006, Daloso 2007 ma anche studiosi di diversa formazione, da Taeschner 1993 a Villarini e Menna 2007).

Un altro “modello” didattico ereditato dalla tradizione, la lezione, è in realtà una procedura di organizzazione e trasmissione dei contenuti della disciplina insegnata.

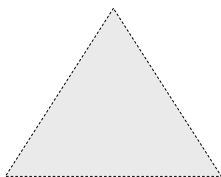
Anche il modulo è una *procedura* che porta ad individuare delle sezioni autonome, concluse in sé, certificabili, accreditabili – ma un modulo tutto è tranne che un modello universalmente applicabile: in alcune aree la modularizzazione è possibile (nelle discipline storiche, ad esempio: si può articolare la storia letteraria in “moduli” corrispondenti ai principali movimenti, e questi possono essere affrontati senza necessariamente aver affrontato moduli cronologicamente precedenti e senza affrontare i successivi – anche se la teoria letteraria descritta da T. S. Eliot in *Tradition and Individual Talent* e tutte le teorie dell’intertestualità precludono anche questa possibilità di modularizzazione; nelle discipline scientifiche è possibile una modularizzazione sequenziale: il calcolo delle equazioni, il calcolo logaritmico, la matematica attuariale sono moduli autonomi, ma implicano moduli precedenti quali il calcolo aritmetico e quello algebrico). Ma in altre discipline,

tra cui le lingue, la modularizzazione non è possibile: ogni cesura che spezza un continuum acquisitivo è arbitraria, anche se può essere comoda come nel caso di “moduli” corrispondenti ai livelli A1, A2, ecc. del Portfolio Europeo delle Lingue.

E' interessante riprendere il modello dello “spazio didattico” che abbiamo citato nel secondo paragrafo e vedere come ad ogni polo corrispondano possibili “modelli” e “schemi, procedure, linee” (vi includiamo anche un modello, quello di motivazione, su cui torneremo sotto):

Studente:

il “modello” di unità di apprendimento
il “modello” di motivazione
le “procedure” matetiche



Lingua:

il “modello” di competenza comunicativa
il “modello” di comunicazione interculturale
le “procedure” curricolare e modulare
la “procedura” didattica della lezione

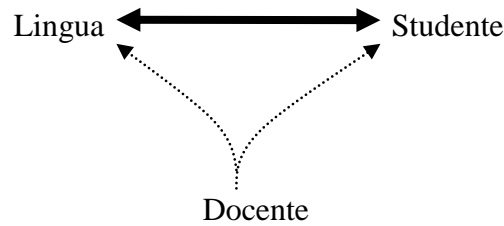
Docente:

lo “schema” dell’unità didattica
le “procedure” di gestione della classe
le “linee” per la formazione dei docenti

Abbiamo definito “interessante” l’analisi dei modelli e delle procedure alla luce del modello di spazio didattico. E’ interessante perché mostra

- a. come siano stati elaborati dei *modelli* in ordine ai componenti “primari” del modello, il soggetto che apprende e l’oggetto dell’apprendimento, mentre per il componente sussidiario, che mette in relazione soggetto ed oggetto, non si abbiano (ancora?) modelli ma solo *procedure*, *schemi*, *linee* di riferimento;
- b. come nel momento in cui i componenti primari si relazionano all’apprendimento essi generino *schemi* o *procedure*: lo studente che agisce con scopi matetici deve concordare con il docente delle “procedure” d’acquisizione e di apprendimento; la lingua da apprendere viene selezionata con la procedura curricolare; viene sequenzializzata con la procedura modulare; viene suddivisa procedure trasmissive (lezioni), acquisitive (unità d’acquisizione, l’unica di queste procedure basata su un modello forte) o organizzative (unità didattiche);
- c. il docente, nella sua funzione di agente che mette in contatto e gestisce la relazione tra studente e lingua, ha *schemi* e *procedure* di riferimento, le applica alla lingua (definendo un curriculum ed eventuali moduli, individuando contenuti per le unità d’acquisizione che poi raggruppa in unità didattiche più lunghe e complesse) e le applica allo studente (scegliendo metodologie umanistico-affettive piuttosto che strutturale-behavioriste, formalizzanti piuttosto che ludiche, costruttivistiche piuttosto che trasmissive). Ma non esiste un *modello* didattico, valido sempre e dovunque, per tutte le età, per tutte le lingue (materne, seconde, straniere, ecc.), per tutti i contesti. Sempre in ordine al docente, visto come professionista che va formato, spesso si parla spesso di “modello formativo” nell’accezione di “linee guida”, “procedure” (ad esempio Luise 2002, Dolci 2007).

Su queste basi, che collocano il docente in una funzione strumentale nei confronti di un processo centrato sulla relazione tra soggetto e oggetto dell’educazione linguistica, ci piace riprendere la riflessione di Allwein e Barwise (1996) su *Logical Reasoning with Diagrams* e ridisegnare lo schema tradizionale, indicando con frecce le relazioni e la gerarchia:



Nello schema precedente a quello appena visto abbiamo inserito alla voce “studente” anche i modelli di motivazione. Non sono modelli specifici per l’educazione linguistica, quindi non sono pertinenti con questo saggio. Abbiamo inserito la motivazione perché serviva a dimostrare come la modellizzazione si riferisca ai componenti primari dell’azione didattica e non al suo “regista”, all’insegnante; ma anche perché è significativo che da quando, nella seconda parte del Novecento, lo studente si è trasformato da *tabula rasa* su cui incidere, in-segnare, a soggetto del processo acquisitivo la ricerca di modelli motivazionali per l’educazione linguistica si sia fatta forte.

Un italiano, Renzo Titone (1973), ha elaborato negli anni Settanta il “modello glossodinamico”, perfettamente efficiente nello spiegare la motivazione egodinamica in ordine alle lingue che rientrano nel progetto di vita dell’*ego* (la lingua materna, almeno per alcuni; le lingue seconde, senza le quali l’immigrato non ha un progetto di vita in un secondo paese, ma solo di permanenza temporanea ed isolata; la lingua inglese, in un mondo globalizzato), ma incapace di generare comportamento, cioè azione motivante, in lingue imposte dai sistemi scolastici, come la seconda lingua straniera nei paesi europei, le lingue classiche nei licei, ecc.

Un americano, John Schumann, partendo dall’osservazione che spesso l’insegnamento delle lingue porta semplicemente a processi di pidginizzazione (1978), ha elaborato negli anni successivi (1997, 2004) un modello centrato sul *input appraisal*, in cui un ruolo centrale nella motivazione è dato, accanto alla *need significance*, cioè alla soddisfazione di bisogni comunicativi cui tuttavia anche la pidginizzazione può rispondere, anche dalla qualità intrinseca dell’input, dalla sua piacevolezza, novità, varietà, e dalla percezione della fattibilità del *task* che viene proposto su quell’input (è il filtro affettivo krasheniano, sebbene definito su basi scientifiche molto più solide): ma più che un “modello” ci pare un insieme di “ipotesi”, esattamente come il “modello” di Krashen (che il suo autore chiama “teoria”, giustificando al scelta nel suo volume del 1985) altro non è che l’integrazione (o la giustapposizione) di “ipotesi”, alcune delle quali definibili “modelli” (l’ordine naturale e la sequenza *i+1* altro non sono che la versione krasheniana della *zone of proximal development* di Vygostkij e delle sequenze acquisizionale, che sono veri “modelli” di acquisizione), mentre altre sono semplici intuizioni, utilissime (come la traduzione della dicotomia chomskyana *knowing/cognising* in acquisizione e apprendimento) ma pur sempre intuitive.

Nel tentativo di trovare un modello che spiegasse la motivazione (nella fattispecie: a perfezionare la lingua materna da un lato, ad acquisire nuove lingue dall’altro) abbiamo lavorato fin dal 1994 ad un modello ispirato alle ricerche sul marketing, cioè sulla creazione di motivazione all’acquisto (e secondo Dewey la funzione insegnamento/apprendimento equivale a quella vendita/acquisto, in cui l’oggetto della transazione sono la conoscenza e la competenza): la motivazione per ogni tipo di azione (quindi anche il perfezionamento o l’acquisizione linguistici) può essere ascritta (a) all’esecuzione di un dovere, (b) alla soddisfazione di un bisogno o (c) alla ricerca di un piacere. Tuttavia, nel momento in cui il modello dovere-bisogno-piacere viene chiamato a generare comportamenti glottodidattici, cioè a impostare e gestire i processi di educazione linguistica, le sue conseguenze sono dirompenti:

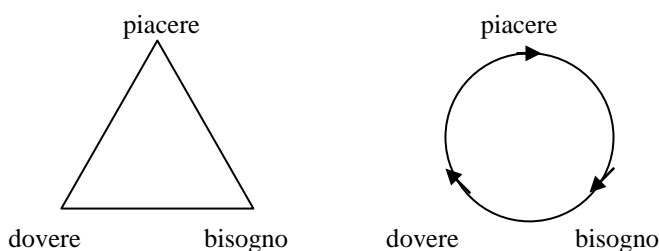
- a. l’esecuzione di un *dovere* (stando ancora una volta alle ricerche sulle basi biologiche dell’apprendimento e dell’affettività di Schuman 1997 e 2004) porta ad

apprendimento temporaneo, collocato nella memoria a medio termine, non ad acquisizione (la metafora krasheniana del “filtro affettivo” tenta di spiegare questo fenomeno; in termini glottodidattici i meccanismi sono meglio approfonditi in Cardona 2001): si tratta di una motivazione inefficace per l’educazione linguistica, come attesta l’oblio che circonda il greco ed il latino studiati per dovere al liceo, a meno che non si sia inserita la motivazione basata sul piacere;

- b. anche il *bisogno*, che è una motivazione estrinseca, eterodiretta come il dovere, non è pienamente efficace se non per le situazioni di italiano L2 o di inglese LS: ma quando il bisogno cessa o quando lo studente ritiene che il pidgin acquisito soddisfi il suo bisogno la motivazione cessa; inoltre il bisogno deve essere percepito, il che dipende da una serie di variabili socioculturali incontrollabili: basti pensare alla non percezione del bisogno di studio della “grammatica”, dall’analisi grammaticale e logica alle regole retoriche, da parte di italiani di madrelingua nelle scuole italiane;
- c. una motivazione pienamente efficace si ha nel *piacere*, il che deve portare il docente (inteso sempre come complesso di figure, dal realizzatore dei materiali didattici all’insegnante che opera sul campo) a far sì che la relazione lingua/studente che abbiamo visto nell’ultimo diagramma sia una relazione intrinsecamente piacevole: il piacere di imparare (il che presuppone il far continuamente rilevare che cosa e quanto si è imparato), il piacere di riuscire (il che genera comportamenti innovativi di fronte all’errore), il piacere della varietà (vedi Schumann), il piacere ludico, proprio non solo dell’infanzia e dell’adolescenza ma di tutti gli esseri umani posti di fronte ad una sfida.

Questo nostro modello, rappresentato da un triangolo con tre poli contrapposti, è stato sottoposto a critica da Caon in un volume dal titolo programmatico, *Pleasure in Language Learning* (2006), e ancora una i diagrammi evidenziano meglio delle parole l’evoluzione del modello:

FARE MEGLIO LE TRE FRECCETTE NELLA CIRCONFERENZA



Anziché tre vertici contrapposti, Caon ha proposto un continuum tra i tre fattori: il dovere può evolversi in “senso del dovere”, motivante se lo studente scopre che quel dovere soddisfa bisogni linguistici e comunicativi che ancora non percepiva e se si crea una relazione piacevole con l’insegnante, figura importante nella vita del bambino e del ragazzo; la soddisfazione di un bisogno produce una forma di piacere, e anche la scoperta di bisogni fino a quel momento ignorati porta piacere, anche se implica un nuovo lavoro per soddisfarli. La conseguenza è la proposta di una glottodidattica intrinsecamente legata al piacere (di imparare e di vedere che si progredisce, di “giocare” con la lingua, di costruire insieme alla classe il significato di un testo, di comunicare con coetanei stranieri, ecc.) in cui anche il dovere ed il bisogno vengono interpretati come condizioni che possono portare ad esperienze piacevoli, quindi intrinsecamente motivanti.

5. Conclusione

Siamo partiti dalla convinzione che la scienza dell'educazione linguistica (glottodidattica o linguistica educativa o didattica delle lingue, comunque la si etichetti) sia una scienza interdisciplinare, che raccoglie conoscenza da scienze teoriche ed operative esterne al suo universo e le utilizza per organizzare e gestire il processo di apprendimento/insegnamento linguistico – di ogni tipo di lingua.

Tale natura interdisciplinare ed operativa rischia di diventare, come diceva Freddi nelle sue lezioni, un “vestito di Arlecchino” fatto giustapponendo e cucendo grossolanamente frammenti di altre scienze: secondo noi, questo rischio può essere evitato individuando dei modelli di natura interdisciplinare, cioè delle dichiarazioni “vere” (in termini logici, per i quali abbiamo fatto riferimento alla teoria dei modelli) e “sostanziali”, che colgano i dati costitutivi eliminando quelli accidentali ed accessori (il concetto di modello delle scienze cognitive).

Abbiamo quindi ripercorso la nostra storia di ricerca glottodidattica constatando che, dapprima inconsapevolmente e solo da qualche anno in maniera consapevole, abbiamo cercato di individuare dei “modelli”, o di adattare all'educazione linguistica modelli pensati per altre “verità” scientifiche – e scoprendo che in molti casi abbiamo abusato del termine “modello” utilizzandolo per quelle che sono solo “procedure”, certamente elaborate su basi scientifiche e certamente affidabili ma non necessariamente vere sempre ed ovunque.

Speriamo che questo sforzo porti altri studiosi a indagare la natura della conoscenza e dell'azione glottodidattica, in modo da costruire basi sempre più solide per un'area disciplinare che rischia, altrimenti, di scivolare verso la linguistica applicata o la psico-pedagogia del linguaggio – aree nobilissime di ricerca, ma che da sole non spiegano e non gestiscono adeguatamente un processo complesso come l'educazione linguistica.

Riferimenti bibliografici

- ALLWEIN, G., BARWISE, J. (a cura di), 1996, *Logical Reasoning with Diagrams*, New York, Oxford University Press.
- ANTHONY E., 1972, "Approach, Method and Technique", in H.ALLEN E R.CAMBELL (a cura di), *Teaching English as a Second Language*, New York, McGraw-Hill.
- ARCAINI E., 1978, *L'educazione linguistica come strumento e come fine*, Milano, Feltrinelli-Bocca.
- ARCAINI E., 1988, "Epistemologia dei linguaggi settoriali", in CLUC (a cura di), *Il linguaggio delle scienze e il suo insegnamento*, Brescia, La Scuola.
- BAGNA C., BARNI M., VEDOVELLI M., 2007, “Italiano in contatto con lingue immigrate: nuovi modelli e metodi per il neoplurilinguismo in Italia”, in C. CONSANI, P. DESIDERI (a cura di), *Minoranze linguistiche. Prospettive, strumenti, territori*, Roma, Carocci.
- BAGNA C., MACHETTI S., 2007, “Modelli di studio dell'italiano lingua di contatto”, in AA.VV., *Identità e diversità nella lingua e nella letteratura italiana*, Cesati, Firenze.
- BALBONI P.E., 2006a, *The Epistemological Nature of Language Teaching*, Perugia Guerra.
- BALBONI P.E., 2006b, *Intercultural Communicative Competence: A Model*, Perugia Guerra.
- BENNET M. 1993, “Towards Ethnorelativism: a Developmental Model of Intercultural Sensitivity”, in R.M. PAIGE (a cura di), *Education for the Intercultural Experience*, Yarmouth, Intercultural Press.
- BETTONI C. 2006, *Usare un'altra lingua. Guida alla pragmatica interculturale*, Roma-Bari, Laterza.
- BYRAM M. (a cura di), 2003, *Intercultural Competence*, Strasbourg, Council of Europe.
- CAON F., 2006, *Pleasure in Language Learning*, Guerra, Perugia.
- CARDONA M., 2001, *Il ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue*, Torino, UTET Libreria.
- CARLI A. (a cura di), 1997, *Modelli comunicativi e valutazione dei libri di testo*, Milano, FrancoAngeli.

- Coonan, C.M., 2006, "La lingua straniera veicolare: tipologie e modelli" in Ricci Garotti, F. (a cura di) *Il futuro si chiama CLIL*, Trento, IPRASE Trento.
- D'ANNUNZIO B., DELLA PUPPA F., 2006, "Un modello operativo: l'unità differenziata stratificata", in CAON F. (a cura di), *Insegnare italiano nelle classi ad abilità differenziata*, Guerra, Perugia.
- DALOISO M., 2007, "Un modello operativo a misura di bambino: l'unità d'acquisizione", *Scuola e Lingue Moderne*, XLIV, 4-5..
- DE BENI R., PAZZAGLIA F., 1992, *La comprensione del testo, modelli teorici e programmi di intervento*, Torino, Petrini.
- DIADORI P., 2007, "Il dialogo nel cinema: quale modello di interazione per la didattica dell'italiano come seconda lingua?", in *Incontri - Rivista europea di studi italiani*, 1.
- DOLCI, R., 2007, "L'organizzazione che apprende: il modello di Itals", in P. BALBONI, R. DOLCI, G. SERRAGIOTTO (a cura di), *Itals. Dieci anni di formazione e ricerca*, Roma, Bonacci.
- FREDDI G., 1977, "Competenza linguistica, sociolinguistica e comunicativa", *Lingue e Civiltà*, 3-4, 3-7.
- FREDDI G., FARAGO LEONARDI M., ZUANELLI E., 1979, *Competenza comunicativa e insegnamenti linguistici*, Bergamo, Minerva Italica.
- HOFSTEDE G., 1991, *Cultures and Organizations: Software of the Mind*, Londra, McGraw-Hill.
- HYMES D., 1972, "Models of Interaction of Language and Social Life", in J.J. GUMPERS, D. HYMES (a cura di), *Directions in Sociolinguistics: the Ethnography of Communication*, New York, Holt, Rinehart & Winston.
- KRASHEN S. D., 1985, *The Input Hypothesis*, New York, Longman.
- LANGACKER, R. W. 1990, *Concept, Image and Symbol. The Cognitive Basis of Grammar*, Berlino, Mouton.
- LEGRENZI P., 1982², *Storia della psicologia*, Bologna, Il Mulino.
- LEGRENZI P., 2002, *Prima lezione di scienze cognitive*, Bari, Laterza.
- LO DUCA M.G., 2007, "Cosa significa insegnare grammatica in L1? Il modello valenziale in L1. Percorsi in L1", in C. SIVIERO (a cura di), *Lingue e verbi a confronto. Fare grammatica in L1, L2, L3*, Azzano S. Paolo, Edizioni Junior.
- LUISE M. C. 2002, "Un modello di formazione in rete: il progetto Alias", in *In.IT*, 2/3.
- MAZZOTTA P., 2004, "Modelli grammaticali e teorie linguistiche nella prassi didattica", *Scuola e Lingue Moderne*, 4-6.
- ROTHMALER, P., 2000, *Introduction to Model Theory*, Amsterdam, Gordon and Breach.
- SCHUMANN J., 1978, *The Pidginization Process: A Model for Second Language Acquisition*, Rowley, Newbury House.
- SCHUMANN J., 1997, *The Neurobiology of Affect in Language*, Oxford, Blackwell.
- SCHUMANN J., 2004, *The Neurobiology of Learning. Perspectives from Second Language Acquisition*, Los Angeles, Erlbaum.
- SERRA BORNETO C. (a cura di), 1998, *C'era una volta il metodo*, Roma, Carocci.
- TAESCHNER T., 1993, *Insegnare la lingua straniera con il format. Un modello psicolinguistico per la Scuola Materna ed Elementare*, Roma, Anicia.
- THOM R., 1980, *Parabole e catastrofi. Intervista su matematica, scienze e filosofia*, Milano, Il Saggiatore.
- TITONE R., 1973, "The Psycholinguistic Definition of the 'Glossodynamic Model' of Language Behavior and Language Learning", in *R.I.L.A.*, 3.
- VILLARINI A., MENNA L., 2007, "Il modello La.Le.Ra.: presupposti, scelte e tecniche didattiche", in AA.VV., *Il progetto La.Le.Ra - Language Learning by Radio: intercultura e formazione linguistica*, ADEPC, Bucarest.
- ZUANELLI E., 1981, *La competenza comunicativa*, Torino, Boringhieri.