



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI SALERNO

**Dipartimento di Scienze Politiche, Sociali e della  
Comunicazione**

Dottorato di Ricerca in  
“Scienze della Comunicazione, Sociologia, Teoria e Storia  
delle Istituzioni, Ricerca Educativa, Corporeità Didattiche,  
Tecnologie e Inclusione – Curriculum di Scienze della  
Comunicazione”  
XV Ciclo

*Tesi di Dottorato  
in  
Scienze della Comunicazione*

**Verso una glottodidattica sociocognitiva:  
un quadro teorico di riferimento.**

Coordinatore  
Ch. mo Prof. Annibale Elia

Dottorando  
Andrea Gobbi  
matr. 8887400004

Anno accademico 2016/17



Quest'opera è stata rilasciata con licenza Creative Commons Attribuzione - Non commerciale - Condividi allo stesso modo 3.0 Italia.

Per leggere una copia della licenza visita il sito web <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/it/> o spedisci una lettera a Creative Commons, 171 Second Street, Suite 300, San Francisco, California, 94105, USA.

*All'italiano,  
lingua senza impero,  
viva grazie a chi l'ha parlata, la parla, e la parlerà.*



## **Indice analitico**

**Prefazione e ringraziamenti – vii**

**Introduzione - 1**

**1. Capitolo primo – L'evoluzione della glottodidattica - 3**

**1.1 – Premessa - 3**

**1.2 – Prospettiva etica - 3**

**1.3 – Sulla natura dell'apprendimento - 5**

**1.4 – Sulla natura della cognizione - 8**

**1.5 – Sulla natura della lingua - 11**

**1.6 – In sintesi - 13**

**2. Capitolo secondo - Glottodidattica, tra SLA e cognizione: una prospettiva storica - 15**

**2.1 – Da dove viene la glottodidattica come la conosciamo oggi - 15**

**2.2 – Dal comportamentismo al cognitivismo - 15**

**2.2.1 – L'emergere del cognitivismo e il ruolo della linguistica - 18**

**2.3 - Un inquadramento cognitivista per gli studi sull'acquisizione linguistica - 21**

**2.3.1 – Basi cognitive per l'acquisizione linguistica - 21**

**2.3.2 – Pit Corder e i primi studi sull'acquisizione di L2 - 22**

**2.3.3 – Krashen e l'attenzione all'input - 24**

**2.3.4 – Le guerre di paradigma della SLA - 26**

**2.4 – Breve storia della glottodidattica, dalle origini all'avvento del cognitivismo - 29**

**2.5 – Hymes e l'emergere del metodo comunicativo - 32**

**2.5.1 – Gli assunti fondamentali del metodo comunicativo - 35**

**2.5.2 – I limiti intrinseci del metodo comunicativo - 38**

**2.5.3 – Le nuove sfide della glottodidattica - 40**

**3. Capitolo terzo – La linguistica sociocognitiva e la lingua emergente - 43**

**3.1 – Le origini della linguistica cognitiva - 43**

**3.2 – Gli impegni della linguistica cognitiva - 46**

**3.3 – Linguistica cognitiva applicata e implicazioni glottodidattiche: la**

grammatica cognitiva - 47

3.3.1 – Principi fondamentali di grammatica cognitiva per la glottodidattica - 49

3.3.1.1 – Il principio dell'apprendimento incarnato - 49

3.3.1.2 – Il principio del continuum lessico-grammaticale - 51

3.3.1.3 – Il principio della concettualizzazione - 52

3.3.1.4 – Il principio dell'uso - 54

3.3.2 – Contributi di linguistica e grammatica cognitiva applicata alla glottodidattica: serie dedicate e raccolte - 55

3.3.3 – Oltre la grammatica - 56

3.4 – Verso una linguistica sociocognitiva - 58

3.4.1 – Dalle abilità cognitive generali alle abilità sociocognitive generali - 59

3.4.1.1 - La lingua come azione congiunta - 59

3.4.1.2 - Il coordinamento - 60

3.4.1.3 - La convenzione - 61

3.4.2 – Dalla grammatica simbolica al triangolo semiotico - 62

3.4.3 – Dal significato enciclopedico al significato condiviso - 63

3.4.4 – Dal significato come *construal* al *construal* per la comunicazione - 65

4. Capitolo quarto - Proposte per una glottodidattica sociocognitiva - 68

4.1 – Una teoria della lingua e dell'apprendimento per la complessità - 68

4.2 - La glottodidattica e le *New Literacies* - 68

4.3 - La lingua come sistema complesso adattivo - 71

4.3.1 - I sistemi complessi e la teoria del caos - 73

4.3.2 - Perché la lingua è un sistema complesso adattivo - 74

4.4 – L'apprendimento linguistico come sviluppo ecosistemico - 76

4.4.1 - La partecipazione marginale legittima applicata allo sviluppo linguistico - 78

4.4.2 – Il cambiamento viene da dentro - 79

4.4.3 – Riconcettualizzando la classe di lingua, tra identità, potere, agentività e metacognizione - 80

4.4.3.1 – L'identità di apprendente - 81

4.4.3.2 – Il potere dell'apprendente - 82

4.4.3.3 – Agentività e metacognizione per un apprendente autonomo - 83

4.4.3.4 – La competenza ecolinguistica - 85

4.4.4 – La valutazione di sistemi complessi dinamici - 87

**4.5 - Un esempio di modello di sviluppo per una glottodidattica sociocognitiva - 89**

**4.5.1 - La cattedrale e il bazaar - 90**

**4.5.1.1 – Linux e l'origine del bazaar - 91**

**4.5.1.2 – Il bazaar come metafora dello sviluppo di un sistema complesso adattivo - 93**

**4.5.2 – Linux è una (inter)lingua - 96**

**4.5.2.1 – Motivazione ed identità nel bazaar - 97**

**4.5.2.2 – Partecipare al bazaar - 100**

**4.5.2.3 – Struttura dati e fluency concettuale come supporto allo sviluppo - 104**

**Conclusioni - 106**

**Riferimenti bibliografici - 109**





## **Prefazione e ringraziamenti**

Questa tesi rappresenta la più recente pietra miliare lungo il mio percorso di apprendente di lingue, da sempre miei strumenti prediletti per l'esplorazione del mondo. Nato e cresciuto nella provincia veneziana dialettologa, sin dalla scoperta dell'italiano, degli altri accenti e dialetti italiani, da bambino, al mare, giocando con altri bambini di Ancona, Roma, Terni, Belluno, e via dicendo, ho subito il fascino della diversità. Attratto dalla curiosità, è così iniziata inconsapevolmente l'esplorazione della moltitudine di punti di vista che incontravo sul mio cammino, *stargates* verso tante dimensioni del vissuto quante le persone con le quali ci confrontiamo.

È venuto poi il turno delle lingue straniere, con le prime parole in inglese sulle scatole dei giocattoli, e quant'altro l'egemonia culturale anglosassone spingesse nella direzione di noi cresciuti tra la seconda metà degli anni '80 e '90: fumetti, TV, film, musica. Il primo corso di inglese fatto alle elementari, il francese alle medie, lo spagnolo, la globalizzazione che avanzava, i primi studi all'estero con Intercultura, la vita in USA e la mia famiglia americana, gli amici da tutto il mondo, i viaggi, gli amori. E ad un certo punto, la riscoperta delle origini, l'Italia e l'italiano, gli anni a Perugia e l'Università per Stranieri, la vita in Italia e l'esplorazione della mia italianità, l'amore per il sud, gli studi linguistici, la tesi in Giappone e il giapponese alla Kansai Gaidai.

La realizzazione delle lingue come relazioni mi ha portato a guardarmi indietro, per dare un'occhiata alla vastità della rete linguistica di interrelazioni che avevo tessuto fino a quel momento. L'effetto è stato quello di alimentare la passione per aiutare gli altri a percorrere quel sentiero lungo il quale tanti avevano aiutato me, parola per parola. Connettendomi con loro ho sviluppato le mie lingue, e ora rendo il favore. Il mio percorso accademico, la linguistica, la glottodidattica, le scienze della comunicazione e le scienze cognitive, sono tutti tasselli di questo grande mosaico. Io sono un apprendente, sono vivo ed in continua evoluzione. Il mio percorso accademico è stato per me funzionale a mettere ordine e dare un senso a quanto mi era successo nella vita, e a sviluppare

competenze per migliorare sempre più nell'andare avanti. Deuteroapprendimento, lo chiama Gregory Bateson. Scoperto agli albori della mia carriera universitaria, *Verso un'ecologia della mente* esercitò da subito in me un enorme fascino, seppure non avessi ancora per nulla gli strumenti per capirlo, e lo sapevo. Oggi capisco un po' meglio, e continuo ad imparare.

Ringrazio quindi la mia famiglia, la mia prima comunità, per avermi insegnato cos'è l'appartenenza e il dialogo, e per avermi dato così tanti bei ricordi coi quali sopportare la solitudine dell'emigrazione. Mamma e papà, che da sempre mi hanno permesso di coltivare le mie passioni, fornendomi sostegno e strumenti, materiali e non. Stefania, per essere stata davvero la mia prima interlocutrice, per l'amore, le traduzioni, e le riletture. Steve, per le consulenze informatiche and making Eternia great again. Damiano, per esserci sempre. Erica e Juan, per avermi aiutato a concettualizzare delle parti di questo lavoro a chiacchiere. Aidan, per essere così a suo agio tra le lingue. Paola, che ha imparato l'italiano e adesso ama Rino Gaetano. My fellow colleagues at Keiser University, for all the encouragement and support. L'Università degli Studi di Salerno per avermi dato questa opportunità, e il Ch.mo Prof. Elia, che mi ha assistito nel corso di questi anni, tra due continenti, tra teoria e pratica.

West Palm Beach, 20 luglio 2017





*“There remain identifiable groups of scholars—socioculturalists, conversation analysts, and action theorists, for example—who persist in seeing external learner behavior, even group behavior, not mental states, as the proper domain of inquiry. More generally (and more vaguely) there are “critical theorists” and an often overlapping group of self-professed epistemological relativists, who express general angst with SLA’s cognitive orientation and/or its growing accountability to one or more theories and to empirical findings while offering no alternative but the abyss.”*

M.H. LONG e C.J. DOUGHTY  
Handbook of second language acquisition, 2003: 866

*“Après moi, le déluge”*  
LOUIS XV



## Introduzione

Questa tesi si propone di delineare un quadro teorico aggiornato di riferimento per la glottodidattica, alla luce dell'adozione di una prospettiva sociocognitiva sulla natura della lingua e dei processi sottostanti il suo sviluppo in quanto sistema convenzionale di coordinamento per la comunicazione (Croft 2009).

La base teorica principale che informa questo lavoro viene da una concezione postcognitivista (Gomila e Calvo 2008) della natura della cognizione in prospettiva linguistica, definita *intelligenza adattiva* (Atkinson 2011c; 2012), e di lingua e suo apprendimento/sviluppo così come proposta dalla linguistica cognitiva (es. Croft e Cruse 2004; Evans 2006; Dabrowska e Divjak 2015)<sup>1</sup>. Centrale, inoltre, è la sempre maggiore attenzione riservata alla discussione sulla necessità di integrazione degli aspetti sociali sia nella definizione del modello di lingua (Croft 2009; Harder 2010; Larsen-Freeman 2011; Geeraerts 2016; Schmidt 2016) che dei processi di acquisizione/sviluppo di L2 (Firth e Wagner 1997; Block 2003; Lafford 2007).

Strumento di fondamentale importanza per questo mio lavoro sarà la metafora, elemento chiave dell'arsenale teorico della linguistica cognitiva, che dimostrerà tutta la sua potenza nell'offrire l'opportunità di superare limiti ed evitare vicoli ciechi legati a prospettive non altrettanto funzionali agli obiettivi che vado a definire, tipiche degli approcci linguistici più tradizionali che hanno finora informato la teoria e la pratica glottodidattica.

Il primo capitolo chiarirà innanzitutto posizioni etiche ed ontologiche sulle quali è basata la prospettiva che anima questo lavoro. Anna Ciliberti (2012: 16) definisce la glottodidattica come “teoria attiva”, cioè “azione didattica [...] motivata dalla teoria” in quanto “pensiero pratico in azione” (Ajello 2002; in ibidem). Il rapporto tra teoria e prassi, per Anna Ciliberti, non è di natura gerarchica e applicativa, bensì interattivo. Mentre la teoria fornisce “l'apparato

---

1 Per un'introduzione alla linguistica cognitiva in lingua italiana, oltre alla traduzione di Croft e Cruse (2004), si vedano per esempio Gaeta e Luraghi (2003), Arduini e Fabbri (2008), e Bazzanella (2014).

analitico e concettuale per la scelta dell'agire didattico e per la riflessione critica sui risultati raggiunti[,] la pratica, ovvero i dati ricavati dall'attività di insegnamento/apprendimento, offr[e] l'opportunità e la base per la verifica e l'assimilazione della teoria (Calderhead, 1988, p. 9).” (ibidem). Fin dalla fine della seconda guerra mondiale, come vedremo, la glottodidattica è stata tuttavia primariamente informata da un solo modello dominante di teoria linguistica, di stampo cognitivista. I limiti e le problematiche emersi nel corso dei decenni all'interno della ricerca sull'acquisizione e l'apprendimento di una lingua seconda (concetti ai quali, d'ora in avanti, per brevità mi riferirò con gli acronimi di L2, la seconda lingua, contrapposta alla L1, la prima lingua imparata da bambini<sup>2</sup>, e SLA, dall'acronimo inglese per *second language acquisition*) vanno imputati, come mostrerò, proprio alla prospettiva ontologica adottata, per la quale proporrò un'alternativa basata su approcci alle scienze cognitive di stampo postcognitivista (Gomila e Calvo 2008; Atkinson 2011b; 2012). Questa proposta è motivata in chiave funzionale sia alla natura della glottodidattica, disciplina che si caratterizza peculiarmente per il fatto fondamentale che in essa fine e mezzo, la lingua, si sovrappongono (Balboni 2002: 25), sia agli obiettivi etici di questo mio lavoro, discussi per prima cosa all'inizio del primo capitolo.

Proseguirò quindi nel secondo capitolo a delineare ed analizzare il percorso storico della glottodidattica all'interno del paradigma che l'ha tradizionalmente informata, il cognitivismo, evidenziando i limiti funzionali che da esso derivano. Mi soffermerò quindi sulla linguistica cognitiva per proporla come approccio alla lingua alternativo per la glottodidattica, analizzando le potenzialità pedagogiche che l'adozione di questa prospettiva offre, per passare quindi nel capitolo finale a delineare una proposta di teoria della lingua e dell'apprendimento per una glottodidattica sociocognitiva, proponendo anche un modello di sviluppo di riferimento.

---

2 Consapevole e in profondo accordo con la condanna di brutalità a questo approccio dicotomico, e dell'esistenza del pregiudizio monolingue (*monolingual bias*) così come problematizzato, tra gli altri, da André Martinet (1963) e Uriel Weinrich (1968), le etichette di L1 ed L2 verranno qui adottate per semplicità di riferimento data la loro ampia diffusione nella letteratura presa qui a riferimento.



# Capitolo 1

## Presupposti etici ed ontologici

### 1.1 – Premessa

Prima di addentrarmi nel merito di questa mia tesi, è fondamentale per me fare chiarezza sui presupposti su cui essa si basa. A tale scopo, raccoglierò innanzi tutto l'invito della linguista Lourdes Ortega (2005) a dichiarare apertamente la prospettiva etica da cui scaturisce la propria ricerca - e, nel caso specifico, la proposta pedagogica - cioè a cosa essa serve e chi ne debbano essere i beneficiari. Proseguirò poi nell'analizzare il concetto di apprendimento, di cognizione, ed infine di lingua in prospettiva ontologica, in chiave di riconcettualizzazione funzionale agli obiettivi dichiarati di questo lavoro, allargando così la prospettiva di ricerca della disciplina in maniera coerente con la sua storia, che analizzerò nel secondo capitolo.

### 1.2 – Prospettiva etica

Questo lavoro si propone di essere funzionale a tutti coloro che vogliono imparare un'altra lingua, o che decidano di supportare gli sforzi altrui in questo senso. Il che cosa questo significhi, è appunto quanto mi accingo ad esplorare, analizzare e, spero, chiarire. La prospettiva che adotto nel fare tutto ciò è la stessa che mi ha accompagnato in tutto il mio percorso accademico, fin dagli inizi. Io sono, prima di tutto, un apprendente. La mia storia linguistica personale, il mio percorso accademico incentrato sui processi di acquisizione e apprendimento di L2, e la mia scelta professionale di dedicarmi all'insegnamento delle lingue, probabilmente mi offrono una posizione esperienziale più ampia rispetto a tanti che iniziano da poco a confrontarsi con le lingue e con il loro apprendimento<sup>3</sup>, ma ciò non cambia la prospettiva che anima ciò che faccio. Alla base del mio percorso accademico e professionale c'è la curiosità di approfondire dinamiche a cui ho

---

3 Le esperienze personali di apprendimento linguistico diretto e quelle di insegnamento vengono riconosciute apertamente anche da Larry Selinker (1992) come fonte di curiosità e spinta primaria all'origine della fondazione degli studi sull'acquisizione di L2, negli anni '60.

partecipato in prima persona confrontandomi con l'apprendimento dell'inglese, francese, spagnolo, e giapponese, imparando ad interagire tramite queste lingue. Come anticipato nella prefazione, provenendo da un contesto prevalentemente dialettale - il Veneto degli anni Ottanta e Novanta – probabilmente anche i primi confronti, da bambino, con l'italiano e le altre varietà parlate nella penisola hanno contribuito a dare forma ed alimentare questa mia curiosità, motivazione, e prospettiva. Il fatto, tuttavia, che nel mio percorso di vita io sia giunto a ricoprire i ruoli di ricercatore e di insegnante mi assegna una posizione di potere nei confronti di altri, da cui consegue la responsabilità della sua gestione. Come mi accingo ad illustrare dettagliatamente, il mantenimento della prospettiva primaria di apprendente, per quanto esperto, che si relaziona ad altri apprendenti suoi pari, è funzionale agli obiettivi pedagogici dichiarati di supporto al percorso di apprendimento altrui. Chi non ha mai imparato un'altra lingua, infatti, per quanto competente interazionalmente e comunicativamente nella propria L1 – nell'accezione adottata da MacWhinney di sistema linguistico appreso da bambini assieme al “funzionamento del mondo” (“[...] *how the world works.*”, MacWhinney 2008: 341) – non potrà essere competente nel navigare le dinamiche specifiche che il confronto con una L2 comporta. Per introdurre una prima metafora, strumento di cui mi servirò ampiamente, pretendere di supportare l'apprendimento di L2 senza mantenere questa prospettiva o, peggio, senza (o con limitata) esperienza personale di apprendimento di L2, ha le stesse probabilità di successo di un pesce che voglia insegnare ad un essere umano a nuotare: avere pinne e branchie non è avere braccia, gambe, e polmoni, e la naturalezza che deriva dall'essere nato e aver sempre vissuto immerso nell'acqua non facilita affatto il compito. Per quanto riguarda, poi, la gestione delle dinamiche di potere, l'adozione della prospettiva orizzontale di apprendente che si relaziona con un altro apprendente è innanzi tutto funzionale al processo che mi ripropongo di supportare, come spiegherò dettagliatamente nel quarto capitolo. L'annessa etichetta di maggiore o minore esperienza in questo campo sarà dunque relativa, appunto, al processo di partecipazione all'interazione e alla gestione dell'incertezza che lo sviluppo linguistico prevede, in quanto contingente ed

emergente.

### **1.3 – Sulla natura dell'apprendimento**

La prospettiva sociocognitiva che ho deciso di adottare per questa mia proposta di quadro teorico di riferimento glottodidattico va a sua volta inquadrata all'interno della metafora dell'apprendimento come partecipazione. Tale metafora è stata identificata da Anna Sfarid (1998), sulla base della profonda analisi di questo strumento linguistico, tradizionalmente considerato un mero - per quanto efficace - strumento retorico, ad opera di studiosi come Mark Johnson (1987), George Lakoff (1987; 1993; Lakoff e Johnson 1980) e Sheldon Sacks (1978) in virtù della sua funzione di mappatura concettuale sistemica (*Systemic conceptual mapping* - Sfarid 1998), cioè strumento primario del nostro sistema di organizzazione del mondo. La prima intuizione di questo ruolo chiave della metafora per il nostro sistema concettuale è riconducibile al lavoro di Michael Reddy, *The Conduit Metaphor* (1978), che gli studiosi sopra menzionati hanno elaborato, e le cui implicazioni verranno analizzate in maniera più approfondita nel terzo capitolo.

La metafora dell'apprendimento come partecipazione è vista come complementare, e non alternativa, alla più tradizionale metafora dell'acquisizione. Prima di continuare, tuttavia, va subito chiarito che, trattandosi di glottodidattica, l'utilizzo dei termini “apprendimento” e “acquisizione” non è qui inteso (e non lo sarà, se non diversamente specificato) nella problematica accezione dicotomica assegnata loro dal lavoro di Stephen Krashen (1981), con cui vengono individuati, rispettivamente, gli sforzi consapevoli degli apprendenti che si confrontano operativamente con nuove forme della L2 oggetto di studio, e l'effettiva internalizzazione di tali nuove forme che si manifesta nel loro uso corretto e spontaneo. Il lavoro di Krashen è per l'appunto inscrivibile nella tradizionale prospettiva glottodidattica che ricade all'interno della metafora dell'apprendimento come acquisizione, a sua volta iscritta nel cognitivismo. Questa prospettiva incide profondamente sulla nostra idea di apprendimento, determinando ontologicamente tutto l'approccio della disciplina. La metafora dell'acquisizione

concettualizza l'apprendimento come un processo di appropriazione ed accumulazione, vede la mente come un contenitore, e considera l'apprendente come intento ad appropriarsi di qualcosa di esterno, la conoscenza appunto, che esiste in maniera indipendente, per farlo proprio, cioè portarlo all'interno della propria mente, dove mantenerlo ed accedervi in caso di bisogno. La conoscenza viene cioè reificata e considerata proprietà. Ecco come l'insegnante, tradizionalmente, è colui che ha questa conoscenza a sua disposizione, e che la trasmette ai suoi studenti, o insegna loro come procurarsela.

D'altra parte, la metafora della partecipazione si sofferma invece sul processo in atto, sull'azione nel suo divenire, piuttosto che sulla finitezza di un'entità di cui impossessarsi e su cui esercitare il proprio dominio. Questa alternativa prospettica è gravida di conseguenze: se apprendere è partecipare, ne consegue, per esempio, che non si può imparare prima e fare poi, ma si impara facendo, in un processo con il quale si prende sempre maggior dimestichezza mano a mano che ci vi si confronta. Non si può prima imparare a nuotare, e poi entrare in piscina. Chi insegna non trasmette cose, ma aiuta chi sta imparando a prendere parte efficacemente al processo. Chi apprende, invece, non può ovviamente affidarsi completamente all'insegnante, ma deve necessariamente riconcettualizzarsi come agente attivo: nessuno può imparare a nuotare per noi se non noi stessi.

Queste due metafore sulla teoria dell'apprendimento, continua Sfard (1998), non vanno tuttavia considerate ed adottate in quanto approcci "puri", ma piuttosto come prospettive dalle quali partire, punti vista, angolazioni sulla natura del processo di apprendimento. Si tratta, appunto, di una questione ontologica: che cos'è l'apprendimento? L'adozione di una prospettiva metaforica rispetto ad un'altra sarà funzionale agli obiettivi dichiarati, come da me fatto poc'anzi nell'esternare i presupposti etici di questo lavoro. Nel caso dell'apprendimento di L2, la metafora della partecipazione permette, come cercherò di dimostrare, di sanare dicotomie problematiche che vengono altrimenti ad emergere dall'adozione della metafora dell'acquisizione, e che hanno per anni rappresentato ostacoli notevoli in ambito glottodidattico, proprio a causa del paradigma teorico che ha tradizionalmente informato la disciplina. Mi riferisco, per esempio, oltre alla già

citata distinzione operata da Krashen tra apprendimento ed acquisizione, alla contrapposizione tra quelle prospettive che considerano ed analizzano l'acquisizione di L2 come un processo primariamente individuale, cognitivo, e mentale e che separa l'acquisizione dall'uso (es. Gass 2000), e quelle che invece sostengono l'importanza degli aspetti sociali dell'apprendimento linguistico (vedi ad esempio Firth e Wagner 1997; Block 2003) e denunciano la scarsa considerazione in cui questi sono invece tenuti dal paradigma dominante. Emblematico in questo senso è l'aneddoto che riportano Zuengler e Miller (2006), in cui Michael Sharwood Smith (1991), in occasione di un discorso tenuto in seduta plenaria durante il Second Language Research Forum a Los Angeles definì, facendo uso egli stesso di una metafora, gli aspetti cognitivi dell'acquisizione di L2 come “la torta” (“*the cake*”) vera e propria, la parte sostanziosa, mentre gli aspetti sociali non ne erano che “la glassa” (“*the icing*”), cioè la parte superficiale e tutto sommato meno importante.

All'interno del paradigma tradizionale di ricerca sull'acquisizione di L2, il quadro di riferimento che si è venuto solidamente ad affermare (Block 2003) è quello basato sul modello Input-Interaction-Output (I.I.O.), sviluppato da ricercatori come Susan Gass (1988; 1997; Gass e Selinker 1994/2001) e Michael Long (1996). Le motivazioni alla base del suo sviluppo sono ben spiegate nelle parole di Gass:

*“the goal of my work (and the work of others within the input/interaction framework ...) has never been to understand language use per se ..., but rather to understand what type of interaction might bring about what types of changes in linguistic knowledge ... Nevertheless, it is true that in order to examine these changes, one must consider language use in context. But in some sense this is trivial; the emphasis in input and interaction studies is on the language used and not on the act of communication. This may appear to be a small difference, but to misunderstand the emphasis and the research question ... can result ... in fundamental misinterpretations and naive criticism. In fact, the result is the proverbial (and not very useful) comparison between apples and oranges.”*

È evidente come la metafora dell'acquisizione si adatti molto meglio ad obiettivi di ricerca basati sulla conoscenza linguistica (“*linguistic knowledge*”) e sulla lingua in sé (“*language*”, enfasi nell'originale), intesa come entità autonoma, reificata funzionalmente a scopo analitico. Le due diverse prospettive hanno origini profonde, sia ontologiche, come ho evidenziato qui, che storiche, sulle quali tornerò nel secondo capitolo.

#### **1.4 – Sulla natura della cognizione**

Da un punto di vista di riferimenti teorici, la glottodidattica è inquadrata da sempre all'interno di un quadro certamente interdisciplinare, ma le sue origini e radici sono senza dubbio strettamente legate a quelle della linguistica e al ruolo che essa ha ricoperto all'interno delle scienze cognitive, in particolare con l'affermarsi della cosiddetta “rivoluzione cognitiva” (Atkinson 2011b: 6), partita negli Stati Uniti negli anni cinquanta del novecento in reazione al paradigma comportamentista. Anche in questo caso, tuttavia, l'approccio ontologico adottato dimostrerà di ricoprire un ruolo fondamentale nella formazione di un punto di vista così radicato da essere stato quasi naturalizzato e accettato acriticamente<sup>4</sup>. La prospettiva dominante sin dalla metà del secolo scorso sulla natura, funzione, e funzionamento della cognizione umana viene definita *cognitivismo* (Haugeland 1998).

In termini generali, il cognitivismo considera la mente umana come un elaboratore di informazioni che acquisisce input dall'esterno sotto forma di pacchetti di dati discreti, li processa in base ai limiti fisici dell'elaboratore (a partire da Miller 1956), e attraverso regole innate, da scoprire e analizzare, costruisce rappresentazioni di conoscenza di natura simbolica o distribuita (incluse quelle costruite socioculturalmente), che vengono poi accumulate in maniera integrativa alla base precedente per poter venir applicate alla risoluzione di problemi di natura prevalentemente logica (Boden 2006; Wallace 2007;

---

<sup>4</sup> Attraverso dinamiche ben descritte da Bruno Latour (1987).

Atkinson 2011b; Atkinson 2012).

In maniera coerente con la metafora dell'apprendimento come acquisizione, all'interno di questa concezione della cognizione umana si inscrivono anche, con le loro dovute differenze ed evoluzioni, gli approcci alla lingua e all'acquisizione linguistica che vanno dalla grammatica cartesiana e generativo-trasformativa di Chomsky (1957; 1965; 1966;) fino al modello I.I.O. menzionato nel paragrafo precedente (Gass 1997).

In contrapposizione al cognitivismo, si è andato lentamente affermando nel corso degli ultimi anni un approccio alternativo alla cognizione umana, il postcognitivismo (Gomila e Calvo 2008)<sup>5</sup>. All'interno del paradigma postcognitivista è possibile inscrivere *l'intelligenza adattiva (adaptive intelligence; Atkinson 2011c, 2012)*. Questo approccio alla cognizione parte dagli esseri umani in quanto organismi legati al proprio ambiente in maniera ecologica ed adattiva. Essi, cioè, dipendono dall'ambiente in cui vivono per sopravvivere, e per fare ciò devono costantemente adattarsi ad esso in maniera dinamica. Non avendo a propria disposizione forza, velocità, e agilità comparabili a quelle di altre specie animali, gli esseri umani hanno trovato nelle loro capacità cognitive un potentissimo strumento che ha permesso loro di sopravvivere e prosperare, interagendo con l'ambiente in maniera intelligente e adattiva. Non a caso, infatti, l'essere umano possiede il sistema nervoso più sviluppato del mondo animale che, con le milioni di interconnessioni neurali del cervello, gli assicurano una formidabile sensibilità ed adattabilità ecologica. Il fatto che poi il peso del cervello dell'essere umano alla nascita sia pari solo al 25% del suo peso da adulto, e che esso continui poi a svilupparsi a tassi di crescita fetali per altri due anni, solo in seguito rallentando (Shore 1996; in Atkinson 2012: 223), offre ulteriori elementi a conferma della natura profondamente ecologica del processo di sviluppo stesso per quanto riguarda il nostro cervello e le nostre competenze cognitive, derivante dall'interazione diretta con il mondo che ci circonda. Da questa prospettiva ecologica, dunque, la cognizione è considerata “[...] *a node in an ecological network comprising mind-body-world – [it] is part of a*

5 Si rimanda al secondo e terzo capitolo per un inquadramento storico dei diversi approcci alla cognizione in prospettiva linguistica.

*relationship*” (Atkinson 2011c: 143).

La metafora della cognizione come relazione ecologica è compatibilmente legata all'apprendimento come partecipazione. L'apprendimento è un aspetto fondamentale della cognizione, in quanto viene ora considerato una componente costante dell'attività umana, che informa continuamente i processi adattivi nel corso della nostra vita. Non si tratta più di un'attività relegata a contesti formali come la classe, e con ruoli ben definiti di insegnanti e studenti, ma qualcosa che permea le nostre relazioni con il mondo, soprattutto quelle sociali, fin da appena nati, e che ha dato origine a ricerche che hanno portato per esempio alla definizione di una *pedagogia naturale* (Csibra e Gergely 2009; in Atkinson 2012: 223), cioè una ricettività evolutiva ai segnali comportamentali che ci permette sia di apprendere rapidamente ed efficacemente che di modificare il nostro comportamento in modo tale da renderlo più facilmente apprendibile.

Ad ulteriore supporto e definizione dell'intelligenza adattiva vengono gli studi di Michael Tomasello sull'innata - e potenzialmente esclusiva della nostra specie - capacità umana alla cooperazione (2008), ritenuta una base fondante delle nostre abilità cognitive, che a sua volta dobbiamo alla nostra capacità specie-specifica di riconoscere l'intenzionalità e altri stati mentali dei nostri simili (Tomasello 1999); ad essi si affianca la nozione di *motore interattivo (interactive engine)* sviluppata da Stephen Levinson (2006) per descrivere le innate abilità umane alla base dell'interazione. La scoperta dei neuroni specchio e la ricerca ad essa collegata (Rizzolati e Craighero 2004; Rizzolati e Sinigaglia 2006; Corballis 2009) offrono infine alla teoria dell'intelligenza adattiva delle importanti basi di carattere neurale, e dunque, fisico e biologico.

La linguistica cognitiva è l'approccio allo studio della lingua e dei processi linguistici informato da questa concezione della cognizione umana, da cui deriva una conseguente prospettiva sullo sviluppo della lingua adottata come base per questa mia tesi, in quanto coerente e funzionale ai suoi scopi glottodidattici. Nel terzo capitolo avrò modo di analizzarla in dettaglio.



## 1.5 - Sulla natura della lingua

Che cos'è, dunque, una lingua? Nella tradizione generativista - che ha profondamente influenzato l'agenda della ricerca linguistica successiva fornendole, come vedremo, la base ontologica – informata dal cognitivismo sul suo ruolo di modello organizzativo della cognizione fatto di regole attraverso le quali strutturare la conoscenza, è stata generalmente adottata una visione riduzionistica e di astrazione della lingua, primariamente a scopi analitici. Paradigmatica, in questo senso, questa citazione di Chomsky, riportata da Holme (2009):

*“Why do chemists study H<sub>2</sub>O and not the stuff you get out of the Charles River? You assume that anything as complicated as what is in the Charles River will only be understandable, if at all, on the basis of discovery of the fundamental principles that determine the nature of all matter, and those you have to learn about by studying pure cases.”*

(Chomsky circa 1985, com. personale; Cook 2005, in Holme 2009: 4).

La scelta di Chomsky, dunque, era dichiaratamente motivata in senso funzionale. Nel corso degli anni, con il moltiplicarsi degli studi e delle necessità di analisi, anche gli approcci alla lingua si sono moltiplicati:

*“[Language is] a genetic inheritance, a mathematical system, a social fact, an expression of individual identity, an expression of cultural identity, an outcome of dialogic interaction, a social semiotic, the intuitions of native speakers, a collection of memorized chunks, the sum of attested data, a rule-based discrete combinatory system, or an electrical activation in a distributed network...We do not have to choose. Language can be all of these things at once.”*

(G. Cook & Seidlhofer 1995; in Atkinson 2011b: 1).

La definizione di cognizione come intelligenza adattiva, cioè di nodo di rete in relazione ecologica con corpo, mente, e ambiente circostante, offre un'alternativa

olistica ed inclusiva al tradizionale approccio del cognitivismo, riduzionista, modulare, e mentalista. In quest'ottica, vale la pena ricordare la metafora di Michael Sherwood-Smith (1991), riportata in precedenza (§1.3), della lingua come una torta, di cui gli aspetti sociali non erano che la glassa. In questa prospettiva modulare, si selezionano uno o più strati della torta (morfologia, sintassi, fonologia, lessico...) a seconda dell'analisi da condurre; la lingua è inoltre considerata in quanto sistema dalla struttura innata e determinata, e l'interesse principale va alle sue dinamiche profonde e stabili, e non a quelle “superficiali”, caratterizzazione riservata agli aspetti sociali.

Una prospettiva diversa viene invece adottata dalla linguistica cognitiva. In coerenza con il suo *impegno alla generalizzazione* (*generalization commitment*; Lakoff 1990 – §3.2), attraverso il quale si dedica a caratterizzare i principi generali applicabili a tutti gli aspetti della linguaggio umano, essa ammette che la “torta” possa essere separata in diversi “strati” analizzabili attraverso una “fetta orizzontale”, che di fatto la disseziona, ma ne preferisce una “fetta verticale”, che include tutti gli strati, con le loro differenti caratteristiche e una complessità certamente maggiore, ma che permette una prospettiva di analisi olistica e di carattere sistemico inaccessibile ad una prospettiva modulare (Evans et al 2006).

Da questa prospettiva è stata inoltre avanzata una proposta di definizione di lingua in quanto sistema complesso adattivo (*complex adaptive system*) (Larsen-Freeman 2011; Beckner et al 2009). A partire dalle osservazioni di Diane Larsen-Freeman (1997; 2007) sulle analogie tra le dinamiche di acquisizione di L2 e gli studi di fisica condotti da Gleick (1987) sulla teoria del caos e sui sistemi complessi, questa proposta analizza le dinamiche di sviluppo della lingua in prospettiva sia ontogenetica che filogenetica, ed è coerente con l'approccio adattivo ed ecologico proposto dall'intelligenza adattiva. La teoria della complessità offre un'interessante chiave interpretativa e di studio alla “fetta di torta verticale”, permettendo di affrontarne la complessità organizzata invece di adottare un approccio riduzionista. In particolare, essa è funzionale alla linguistica in quanto permette di includere nel quadro analitico proprio quella componente sociale reclamata a gran voce da molti, ma considerata da sempre come fonte di

instabilità e inutile “rumore” da parte del cognitivismo. In prospettiva glottodidattica, essa offre quella fondamentale unitarietà di fine e mezzo necessaria ad una teoria della lingua funzionale all'apprendimento, e verrà per questo analizzata in dettaglio nel quarto capitolo. Un'altra conseguenza rilevante per la lingua dell'approccio alla cognizione in quanto strumento adattivo funzionale alla sopravvivenza – in cui la lingua è primariamente un sistema semiotico convenzionale di coordinamento per la comunicazione, come si vedrà nel terzo capitolo - è che essa può essere considerata quindi come *emergente* dall'uso e da esso plasmata e determinata, e non un modulo mentale innato e predeterminato di cui basta soltanto impostare i parametri. Questa natura emergente della lingua, come vedremo, influisce in maniera determinante sugli approcci di supporto al suo sviluppo.

### **1.6 - In sintesi**

Riassumendo, sulla base delle prospettive qui introdotte ed adottate, apprendimento e cognizione risultano connessi in maniera ecologica ed in relazione adattiva a scopo di sopravvivenza basata sulla cooperazione. L'espressione metaforica di questo concetto vede l'apprendimento come partecipazione ad una relazione, la cognizione. La riconcettualizzazione della cognizione in termini di intelligenza adattiva è fondamentale quindi nel permettere di inquadrare la natura sia dell'apprendimento che della lingua in prospettiva funzionale al supporto dello sviluppo di L2, in cui mezzo e fine si sovrappongono.

In questa prospettiva, la lingua emerge come strumento convenzionale di coordinamento della comunicazione (§3.4.1), rappresentando un'espressione della nostra abilità specie-specifica a cooperare. La lingua stessa può essere definita attraverso la metafora della relazione, proprio come fatto per la cognizione, di cui essa è espressione. La lingua è un costrutto condiviso che emerge dall'interazione; in prospettiva funzionale alla glottodidattica essa non può dunque essere reificata, cioè considerata come un obiettivo da raggiungere, ma va concepita come un flusso, accessibile solo tramite l'uso, a cui prendere parte così da permetterne lo

sviluppo, sia in prospettiva ontogenetica che, potenzialmente, filogenetica, grazie alle sue intrinseche caratteristiche ecologiche di sistema complesso adattivo.

## Capitolo 2

### Glottodidattica, tra SLA e cognizione: una prospettiva storica.

#### 2.1 – Da dove viene la glottodidattica come la conosciamo oggi

La teoria glottodidattica si basa su assunti riguardanti la teoria della lingua, i suoi processi di acquisizione/sviluppo, e i processi di apprendimento e di guida e/o supporto ad esso. Tutto ciò, a partire approssimativamente dalla fine del secondo conflitto mondiale, è inscrivibile all'interno del campo di ricerca delle scienze cognitive, nate sotto la stella del paradigma cognitivista, a lungo egemone, che solo negli ultimi anni ha assistito ad un graduale emergere di prospettive alternative ad esso, riunite sotto l'etichetta comune di postcognitismo (Gomila e Calvo 2008). Per Ciliberti (2012), la storia della glottodidattica è suddivisibile in 3 tappe fondamentali, racchiuse tra la fine della seconda guerra mondiale fino agli anni '90 del '900. La prima tappa vede il focus primario sugli aspetti linguistici, in particolare sulla selezione degli elementi linguistici da insegnare e apprendere. La seconda tappa sposta il focus invece sulla cosiddetta competenza comunicativa, cioè su un approccio all'apprendimento più ampio, non solo linguistico, funzionale alla comunicazione. La terza tappa, infine, sposta nuovamente il focus della disciplina dall'oggetto di studio, la lingua e le competenze ad essa legate, ad una maggiore attenzione agli aspetti psicologici degli apprendenti ai loro processi di apprendimento: emerge, in altre parole, l'attenzione per la cosiddetta centralità dell'apprendente. Vedremo ora come il paradigma cognitivista, con le sue radici nella filosofia cartesiana, abbia contribuito a modellare sia la concezione di lingua che di apprendimento alla base della teoria glottodidattica, dopo averne inquadrato l'emergere nel panorama scientifico dell'epoca. Una fonte di riferimento primaria per l'exkursus storico che ora presento è rintracciabile nel celebre lavoro di Block (2003) sulla “svolta sociale” (*social turn*) della SLA.

#### 2.2 – Dal comportamentismo al cognitismo

Negli sforzi bellici degli alleati durante seconda guerra mondiale e nel periodo dell'immediato dopoguerra, ampiamente riverberatesi sulla ricerca e sullo

sviluppo tecnologico dell'epoca, sono individuabili le dinamiche che hanno portato alla cosiddetta “rivoluzione cognitiva”<sup>6</sup>, partita dagli Stati Uniti, e all'inquadramento della linguistica come disciplina cardine al suo interno. Innanzi tutto, necessità di comunicazione e coordinamento tra gli alleati, di spionaggio e di controspionaggio, aumentarono grandemente l'interesse per l'insegnamento e l'apprendimento delle lingue straniere (Allwright 1988), portando ad un maggiore interesse per le teorie sull'acquisizione linguistica e la richiesta di sviluppo di corsi di lingua ad hoc da parte del governo statunitense a linguisti di spicco dell'epoca, come Leonard Bloomfield e Charles Fries (Howatt 1984). Entrambi furono esponenti del comportamentismo - approccio alla psicologia sviluppatosi attraverso gli studi di J. B. Watson (1913; 1930), basato sull'assunto che il comportamento umano fosse meramente il risultato di processi di condizionamento, escludendo dall'equazione qualsiasi forma di processo mentale come pensiero, sentimenti, o intenzioni - ed applicarono questi presupposti allo studio delle dinamiche di sviluppo linguistiche, assieme ad altri colleghi dell'epoca, sviluppando il distribuzionalismo, o strutturalismo linguistico americano. Il comportamentismo è a sua volta inscrivibile all'interno del movimento strutturalista in psicologia<sup>7</sup>, approccio fondato in Germania da Wilhelm Wundt e diffuso negli Stati Uniti dal suo allievo Edward B. Titchener, basato sull'applicazione del metodo sperimentale delle scienze naturali, in particolare fisica e chimica, alla psicologia (Alan 2016).

L'interesse per i fenomeni di sviluppo linguistico in questo periodo si riscontra nella pubblicazione del libro *Language*, di Leonard Bloomfield (1933), considerato “*The most elaborate description of the behaviourist position with regard to language*” (Gass e Selinker 1994: 56); in esso, Bloomfield descriveva il processo di acquisizione linguistica da parte dei bambini in termini di rinforzo o

---

6 Che di effettiva “rivoluzione” si fosse trattato, data la sostanziale egemonia della base filosofica cartesiana del cognitivismo nel mondo occidentale nei 350 anni precedenti, viene messo in dubbio da molti. Chomsky stesso ebbe a definire il contributo di Cartesio come “*the first cognitive revolution, perhaps the only real one*”, mentre George Mandler, importante psicologo cognitivista, dichiarò che “*The so-called 'cognitive revolution' [...] was not much a revolution as a return to an ancien regime*”. (Atkinson 2011b: 7).

7 Nonostante il distribuzionalismo dello strutturalismo psicologico rifiutasse l'introspezione come metodo di indagine, ritenuto a rischio di soggettivismo e quindi inaffidabile (Costal 2006).

cambiamento di comportamento sulla base di risposte positive o negative associate a determinati enunciati. Charles Fries, d'altro canto, nel suo *Teaching and Learning English as a Foreign Language* (1945), offriva una prospettiva comportamentista all'apprendimento di un'altra lingua; nel 1948 avrebbe inoltre fondato la prima rivista scientifica internazionale sull'acquisizione linguistica, *Language Learning* (Block 2003). Interessato all'insegnamento e all'apprendimento della grammatica era anche Robert Lado, che con il suo *Linguistic across cultures* (1957) sviluppò l'analisi contrastiva. Essa, unendo un approccio linguistico di matrice strutturalista - basato sulla raccolta di dati in contesto naturalistico dai quali ricavare poi regole linguistiche in maniera induttiva - alla psicologia comportamentista, viene considerata il primo approccio scientifico, piuttosto che filologico e letterario, alla comprensione dell'apprendimento linguistico e al supporto della pratica glottodidattica (Block 2003). Basata sul concetto di transfer positivo e negativo tra lingua madre di un apprendente e lingua target e sulle possibili interferenze tra questi due sistemi linguistici - entrambi concetti mutuati dalle ricerche di Weinrich sul bilinguismo (1953) - l'analisi contrastiva doveva teoricamente, sulla base della L1 dell'apprendente e della lingua target, riuscire a fornire schemi predittivi dei potenziali punti critici e non del processo di apprendimento. Essa si dimostrò tuttavia inefficace ed inadeguata, alimentando frustrazioni e insoddisfazione nei confronti del comportamentismo, che andava tramontando. Sempre più luminosa, invece, appariva la stella del cognitivismo, rafforzata dalla pubblicazione nel 1956 del famoso articolo *The magic number seven, plus or minus two*, (Miller 1956), in cui la mente umana si rivelava sottoposta a limiti fisici di elaborazione di informazione, rafforzando la metafora della mente come un computer, strumento di elaborazione logica, i cui processi non erano affatto oscuri e insondabili come sosteneva il comportamentismo. Al lavoro di Miller si affiancava anche quello dello psicologo Jerome Bruner (Bruner et al 1956), che aveva iniziato ad investigare le cosiddette "variabili interne" applicate al modello stimolo-risposta, il cui riconoscimento complicava notevolmente il panorama di ricerca così come delineato dal comportamentismo.

Il 1957 fu un anno cruciale, in quanto vennero pubblicati sia *Verbal Behaviour*, di Burrhus F. Skinner, prominente comportamentista, che *Syntactic Structures*, opera alla base dell'enorme contributo alla linguistica di Noam Chomsky, che con questi assume a pieno titolo il ruolo di pilastro all'interno dell'approccio cognitivista alle scienze cognitive (Isac e Reiss 2013; Atkinson 2012; De Rycker e De Knop 2015). Nel 1959 Chomsky pubblicò una revisione critica dell'opera di Skinner che, evidenziandone le numerose carenze ed imprecisioni nell'approccio ai fenomeni linguistici (Chomsky 1959), contribuì sostanzialmente a mettere fine all'esperienza distribuzionalista e comportamentista in linguistica.

### **2.2.1 - L'emergere del cognitivismo e il ruolo della linguistica**

L'emergere della linguistica generativa ed in generale delle scienze cognitive e del cognitivismo vanno a loro volta comprese all'interno del contesto storico della fine della seconda guerra mondiale, in cui gli incredibili progressi in campi come la logica e l'ingegneria portarono allo sviluppo del primo computer, negli anni '40, grazie ai contributi di Alan Turing, Claude Shannon, e John Von Neumann. L'idea della mente umana come un elaboratore di informazioni prendeva piede sempre più, portando ad esempio Warren McCulloch e Walter Pitts a concepire i neuroni come processori logici, o facendo sì che Herbert Simon e Alan Newell scrivessero i primi programmi che simulavano l'elaborazione di informazione umana, aprendo la strada a campi di studio come l'intelligenza artificiale (Atkinson 2012).

L'approccio anti-mentalista del comportamentismo strideva fortemente con questi nuovi sviluppi e campi di ricerca basati sulla gestione e l'elaborazione di informazioni, che necessitavano invece di un modello organizzativo per la conoscenza e di regole strutturali. La grammatica generativa-trasformativa di Chomsky (1957; 1965) provvedeva a fornire quanto richiesto, oltre che a superare limiti del precedente approccio strutturalista che, limitandosi a descrivere la struttura delle lingue nelle sue componenti e nei rapporti tra esse, non ne spiegava aspetti chiave come la ricorsività e la creatività, né la natura della struttura altamente astratta, non-lineare, e gerarchica della sintassi (Atkinson 2011b). La linguistica chomskiana proponeva invece un modello di grammatica universale



(*Universal Grammar, UG*) che sosteneva come, a livello profondo, tutte le lingue possedessero la medesima struttura, descrivibile tramite regole formali, che riflettevano proprietà fondamentali della mente; la competenza linguistica rappresentava per Chomsky una facoltà umana innata, e lo sviluppo linguistico nei bambini un processo sistematico fin dall'inizio, e non il frutto di un condizionamento esterno governato dall'esposizione ad un tipo di input piuttosto che ad un altro. Gli errori venivano considerati come evidenza di un processo di sviluppo sistemico, e non una cattiva abitudine da correggere. Lo scopo primario della lingua era per Chomsky quello di fornire struttura formale al pensiero, un codice per organizzarne i processi logici e le rappresentazioni della conoscenza acquisite dall'esterno<sup>8</sup>: proprio quello che serviva al cognitivismo. La visione chomskyana sulla lingua è inoltre riassumibile in una serie di dicotomie (Atkinson 2012):

- prevalenza della forma (sintassi) sul significato (semantica);
- prevalenza della competenza (conoscenza) sull'esecuzione (uso);
- prevalenza di dinamiche cognitive interne su fattori ambientali;
- prevalenza dell'innatismo sull'apprendimento esperienziale.

Nel suo *Cartesian Linguistics* (1966), Chomsky dichiara apertamente la sua affiliazione filosofica, il razionalismo innatista e internalista cartesiano<sup>9</sup>, erede della tradizione platonica, che caratterizzerà profondamente anche il cognitivismo. I principi cardine del pensiero di Cartesio, a cui si rifà il cognitivismo, analizzati

---

8 Chomsky dichiara in merito: “*But the general fact about language, which is not really in doubt, is that primarily we use it for thought. Secondly, we use it for interaction with others. And a pretty small part of that interaction with others is communication in any independent sense of the term. . . . If by communication you really mean something fairly definite, and try to specify it – like, say, transfer of information or something like that – a very small amount of even the external use of language is communication. And of course, the overwhelming mass . . . is internal.*” (in Andor 2004: 109)” (Atkinson 2012: 216).

9 Questa auto-affiliazione al pensiero cartesiano e l'utilizzo dell'etichetta furono tuttavia contestati a Chomsky, in quanto non chiaramente e direttamente riconducibili, secondo i critici, al pensiero del filosofo francese (Miel 1969; Lakoff 1969; Aarsleff 1970, 1971; Percival 1972; Gipper e Schmitter 1979; in Behme 2009); spero risulti più trasparente, in seguito ai miei sforzi, la sua concezione di lingua in quanto fenomeno primariamente mentale e deterministico nella sua evoluzione così come adottata e propugnata dal cognitivismo.

in dettaglio da Atkinson (2011b; 2012), possono essere condensati come segue:

- dualismo corpo/mente cartesiano e cognitivista, per cui la mente è radicalmente separata dal corpo e dal mondo;
- *cogito ergo sum*: l'essenza umana è riassunta nell'attività cognitiva, governata da leggi logiche, collegata alla visione della mente come un computer, con la lingua come fonte primaria di struttura e funzionale alla risoluzione di problemi logici, e solo secondariamente a scopi interazionali (Andor 2004: 109);
- la cognizione come fenomeno interno: l'innatismo dei concetti, la predeterminazione delle strutture, e l'introspezione come via regia alla conoscenza, riconducibili al rappresentazionalismo e riduzionismo cognitivista, per cui il mondo esterno è conoscibile solo attraverso rappresentazioni interne, purgate del “rumore” esterno;
- la matematica come chiave per comprendere la realtà e connessa visione meccanicista, in correlazione con lo scientismo e decomposizionalità che caratterizzano il cognitivismo (Noë 2009: 237).

Riassumendo, nelle parole di Chris Sinha (2007: 1266):

*“Classical Cognitive Science emerged as a result of both technological and intellectual developments after the 2nd World War. The development of computer science, the renewed focus by psychologists on human, as opposed to animal, behavior, and the formal rigor of early Generative Linguistics, combined to convince many scientists that the behaviorist injunction to ignore the inner workings of the ‘black box’ of the mind was no longer either necessary or desirable. This ‘first’ cognitive revolution led eventually to a coherent set of shared theoretical propositions (the rejection of general purpose learning mechanisms in favor of innate, domain specific knowledge; the key role of mental representations in the organization of behavior), and methodological preferences (the primacy of formalization and algorithmic representations), deriving from the confluence of*

*Generative Linguistics with Information Processing theory.*”.

Il focus era ora sull'individuo, sui suoi processi cognitivi interni, e sull'influenza di questi ultimi sul processo di acquisizione linguistica.

### **2.3 - Un inquadramento cognitivista per gli studi sull'acquisizione linguistica**

Vado ora ad analizzare come il cognitivismo abbia influenzato sin dal principio la ricerca sull'acquisizione linguistica sia di L1 che di L2. Verranno analizzati i principali contributi alla disciplina e la loro influenza nel guidarne gli sviluppi interni, assieme agli approcci critici che sono via via emersi, fino ai giorni nostri.

#### **2.3.1 – Basi cognitiviste per l'acquisizione linguistica**

Il 1960 vide la fondazione del Harvard Center for Cognitive Studies da parte degli psicologi Jerome Bruner e George Miller, con i quali Chomsky collaborò strettamente nel definire un quadro teorico solido all'interno del quale interpretare i processi cognitivi umani. In particolare, la teoria della sintassi dell'approccio generativo-trasformazionale di Chomsky si rivelò particolarmente valida a fornire un'interpretazione soddisfacente dei fenomeni strutturali delle lingue naturali, ai quali Miller aveva con scarso successo provato ad applicare la teoria dell'informazione di Claude Shannon (Miller 2003). Chomsky sosteneva, infatti, che i processi di trasformazione sintattica che prestavano il nome alla sua teoria della lingua rappresentassero operazioni di natura cognitiva e logica, e che la somma delle operazioni trasformazionali necessarie alla formazione di un enunciato grammaticale fosse direttamente proporzionale alla quantità di elaborazione richiesta. Questo approccio all'elaborazione linguistica venne definito *derivazionale* (Miller e Chomsky 1963) e influì profondamente sui riferimenti alla base degli studi sullo sviluppo del linguaggio nei bambini, a loro volta adottati come punto di partenza per gli studi sull'acquisizione di L2.

Nello stesso periodo, Roger Brown stava conducendo una serie di studi sull'acquisizione della lingua madre (L1), seguendo per cinque anni il processo

acquisizionale di tre bambini. La raccolta longitudinale di dati permise di osservare lo sviluppo morfosintattico e semantico nella lingua dei bimbi, dalla cui analisi iniziale emerse la necessità di ricorrere all'intervento di una “struttura latente” (*latent structure*) per giustificare il livello di competenza linguistica acquisita, dato che una giustificazione comportamentista basata sull'imitazione veniva giudicata insufficiente (Brown e Bellugi 1964). Nell'analisi finale della ricerca, Brown (1973) concludeva che l'ordine acquisizionale delle forme linguistiche sviluppate veniva influenzato non tanto dalla loro frequenza di esposizione, come avrebbe voluto un approccio comportamentista, ma piuttosto dalla loro complessità morfosintattica e semantica. Ciò era coerente con l'approccio derivazionale proposto da Miller e Chomsky, e più in generale con la visione della competenza linguistica come una serie di parametri interni ed innati da impostare tramite l'esposizione (unico contributo dall'esterno ad un sistema tuttavia predeterminato), contribuendo così ad indirizzare la ricerca successiva sull'acquisizione linguistica, inquadrandola saldamente all'interno del paradigma cognitivista.

### **2.3.2 – Pit Corder e i primi studi sull'acquisizione di L2**

L'inizio delle indagini sui processi acquisizionali di L2 è generalmente attribuito allo studio sugli errori degli apprendenti condotto da Pit Corder (1967) che, nelle parole di Larry Selinker, è considerato: “*the paper that began current interest in SLA and IL [interlanguage] studies*” (1992: 149; enfasi su “*the*” nell'originale).

In esso furono elaborati e proposti concetti chiave per il futuro sviluppo della disciplina come il “sillabo interno” (*inbuilt syllabus*), il concetto di “idioletto” (*idiolect*), la differenza tra “input” ed “intake”, e quella tra “errore” e “sbaglio” (*error/mistake*). L'analisi degli errori (di natura sistemica, contrapposti agli sbagli, considerati “scivoloni” accidentali), in particolare, veniva riconosciuta come fondamentale, in quanto evidenza del “posizionamento” dell'apprendente rispetto al “settaggio” dei parametri innati teorizzati da Chomsky, considerato ora in termini di “sillabo interno”. In questa prospettiva, inoltre, a qualsiasi livello di

sviluppo, la lingua parlata dall'apprendente non era più una versione storpiata dell'originale, ma un sistema coerente in tutto e per tutto, un “idioletto”, nella terminologia adottata da Corder<sup>10</sup>, in continua evoluzione.

L'articolo fondativo di Corder diede l'impulso iniziale, a cui seguirono diversi studi (Huang 1970; Raven 1968), tra i quali spiccano per influenza quelli di Heidi Dulay e Marina Burt, che proposero un ordine di acquisizione comune a tutti gli apprendenti di inglese come L2 (Dulay e Burt 1973). Le due ricercatrici ipotizzarono come l'acquisizione di L2 non fosse un banale trasferimento di strutture – o interferenza - dalla L1 alla L2, ma un vero e proprio processo di “organizzazione mentale attiva” (“*active mental organization*”- Dulay e Burt 1972: 236), o “costruzione creativa” (*creative construction*, Dulay e Burt 1974a, 1976). Gli studi per testare questa ipotesi furono basati sul metodo elaborato da Brown (1973), e presero in analisi l'acquisizione di morfemi grammaticali da parte di un gruppo di apprendenti ispanofoni di inglese come L2 (Dulay e Burt 1973), ed in seguito anche di apprendenti sinofoni<sup>11</sup> (1974b; 1976). I risultati, che rivelavano ordini acquisizionali simili nonostante la diversità di background linguistico, furono interpretati come prove convincenti della loro ipotesi (Dulay et al 1982)<sup>12</sup>; ad essi seguirono ulteriori studi longitudinali sullo sviluppo di L2 da parte di adulti, che di fatto sembravano<sup>13</sup> confermare la teoria di un ordine

---

10 Sebbene il termine che più si è diffuso, in seguito, sia stato “interlingua”( *interlanguage*), coniato da Larry Selinker (1972), concetti simili, ma con un focus leggermente diverso l'uno dall'altro, furono etichettati da diversi altri studiosi, tra cui Corder stesso, come “sistema approssimativo” (*approximative system*, Nemser 1971), “competenza transazionale” (*transitional competence*, Corder 1967), “dialetto idiosincratico” (*idiosyncratic dialect*, Corder 1971), e “*learner language*” (Faerch et al 1984); (cfr Selinker 1992).

11 Per una critica alla superficialità della caratterizzazione di un apprendente sulla base primaria della L1 si veda Block (2003: 21, 32-58).

12 Sebbene successivamente duramente criticati per la loro scarsa affidabilità dovuta alla natura trasversale e non longitudinale dello studio (Larsen-Freeman e Long 1991; R. Ellis 2008; in Atkinson 2011b), e a carenze metodologiche (McLaughlin 1978), a questi studi viene tuttavia riconosciuto il merito di aver ispirato la ricerca acquisizionale e la comprensione della natura psicolinguistica e non meramente linguistica di questi processi (Larsen-Freeman 2011). Per ulteriori prospettive critiche cfr. Block (2003: 19).

13 Come evidenziato da Larsen-Freeman sulla base della reinterpretazione dei propri studi sull'ordine di acquisizione morfologica (1976) da una prospettiva sociocognitiva (2011), la correlazione tra ordine di accuratezza morfemica nell'interlingua di un apprendente e la frequenza di quei morfemi nell'input alla base dello studio sono spiegabili sulla base di caratteristiche come la frequenza di esposizione, la salienza, e la comprensibilità dell'input fornito, imputando quindi l'emersione di una particolare interlingua all'esposizione e all'uso, in una forma di “imitazione adattiva” (Macqueen 2009), piuttosto che ad un ordine innato. Si

acquisizionale dei morfemi che agiva sulla base di strutture innate, comune ad adulti e bambini, e la sostanziale indipendenza dalla L1 degli apprendenti, per lo meno in questo aspetto dello sviluppo linguistico. Il dibattito quanto influente contributo alla ricerca di Stephen Krashen, che aveva inizialmente collaborato con Dulay e Burt, è basato ampiamente – seppur non esclusivamente - su questi assunti.

### **2.3.3 – Krashen e l'attenzione all'input**

La figura di Stephen Krashen, nel panorama della ricerca della SLA, ricopre un ruolo tanto controverso quanto importante. Gli viene infatti riconosciuto il merito di aver fornito alla SLA un primo, ampio e completo modello di riferimento (Lightbown 1984; Long 1985;) oltre che ad aver impostato il focus della ricerca sulla questione dell'input, dai cui sviluppi è poi stato elaborato il modello Input-Interaction-Output (I.I.O., Gass 1988, 1997; Gass e Selinker 1994/2001; Long 1996; già menzionato in §1.3), che può essere dunque considerato un'eredità del suo contributo (Atkinson 2011b). Allo stesso tempo, il suo lavoro è stato ampiamente e aspramente criticato da molti, come ben dettagliato da Block (2003: 19-23). Il modello di Krashen (1976; successivamente aggiornato in 1977, 1981, 1982, 1985) è composto di cinque ipotesi principali:

- l'ipotesi dell'ordine naturale, che vede l'acquisizione dei morfemi come un processo fisso nel suo ordine predeterminato e indipendente dalla difficoltà percepita e dall'ordine di insegnamento/esposizione;
- la dicotomia acquisizione/apprendimento, che vede l'acquisizione come un processo inconscio che porta ad una competenza tacita, che si manifesta nell'uso corretto della lingua, e l'apprendimento come un processo consapevole ed intenzionale, che porta ad una competenza linguistica dichiarativa che tuttavia non si trasformerebbe mai in acquisizione;
- l'ipotesi del monitor, per cui la conoscenza dichiarativa derivata

---

veda il quarto capitolo per approfondimenti.

dall'apprendimento può essere utilizzata solo per il monitoraggio degli enunciati formulati grazie alla conoscenza acquisita;

- l'ipotesi dell'input, che considera fondamentale l'esposizione ad abbondante input comprensibile, che per trasformarsi in intake, cioè venir acquisito, dev'essere appena sotto la soglia di competenza dell'apprendente;
- l'ipotesi del filtro affettivo, che considera fattori come l'ansia, la scarsa motivazione, e la bassa autostima come potenzialmente influenti nell'attivazione del filtro, che se attivato blocca la comprensibilità dell'input.

Tra gli esempi più citati e celebri, Berry McLaughlin (1978) ha criticato il modello di Krashen in quanto impreciso nella definizione dei concetti e non in linea con lo stato dell'arte della conoscenza scientifica in materia. Elementi contestati da McLaughlin furono la famigerata dicotomia acquisizione/apprendimento, i cui confini non erano abbastanza chiari, oltre che andare contro l'assioma cognitivista che vedeva lo sviluppo linguistico evolversi da attività consapevole e focalizzata verso una sua graduale automatizzazione; la carenza metodologica, critica mossa per estensione anche a Dulay e Burt, trattandosi dello stesso metodo, il *bilingual syntax measure*, e molto spesso anche degli stessi dati; infine, la non falsificabilità per quanto riguardava le ipotesi del monitor, dell'input, e del filtro affettivo, in quanto non offrivano possibilità di osservazione e misurazione. Ulteriori critiche gli sono state mosse, negli anni, da Takala (1984), Gregg (1984, 1986), Larsen-Freeman e Long (1991), a cui Krashen non si è mai però preoccupato di rispondere, come osservato da Beretta (1991: 508). La sua influenza nel settore è stata attribuita ampiamente alle sue abilità di comunicatore e alla forte presa che le sue teorie hanno avuto sin da subito tra gli insegnanti<sup>14</sup>, che le trovavano più appetibili di altre – più sofisticate ed accurate

---

14 Tra i più severi e forse maligni, Gregg lo tacerà di aver fatto leva su di un certo anti-intellettualismo a suo dire diffuso negli Stati Uniti, attribuendo la sua popolarità tra gli insegnanti al fatto che “[...]the fundamental message for Krashen's theory is that you do not have to know very much to be a good teacher.” (Gregg 1986: 121, in Block 2003: 23)

ma meno immediate. Gli viene inoltre riconosciuto di aver portato il focus della SLA sul fattore input, già aspetto importante – dal punto di vista degli studi sull'acquisizione - anche del dispositivo di acquisizione linguistica formulato da Chomsky (1965), alla base dell'ormai elaborata costruzione cognitivista della SLA, che iniziava a quel punto a soffrire della mancanza di una teoria generale, obiettivo verso il quale alcuni sentivano il bisogno di muoversi (Long 1990; 1993).

Krashen aveva sì indicato nell'input comprensibile la direzione, ma il concetto da lui proposto era troppo grezzo per essere operativizzato. Le ricerche che ne derivarono introdussero dunque prima il concetto di interazione (Long 1981), quindi di output (Swain 1985), contribuendo a delineare mano a mano (Gass 1988, 1997; Long 1996; Gass e Selinker 1994/2001) le caratteristiche che il modello che ne derivò, il modello Input-Interaction-Output, venne ad integrare. Perfettamente rappresentativo dell'approccio cognitivista di matrice cartesiana che l'aveva generato, il modello I.I.O. adotta innanzi tutto una netta separazione tra mondo esterno e attività cognitiva; quindi, concentrandosi su quest'ultima (mentalismo e riduzionismo), procede ad integrare i concetti di transfer linguistico (le influenze della L1 sulla L2), la sequenzialità dello sviluppo morfosintattico, l'innata sistematicità dell'interlingua, la variabilità dovuta all'età, nel quadro complessivo della teoria della grammatica universale di Chomsky e delle scienze cognitive in generale (Block 2003). Elementi come i fattori affettivi, l'attenzione, la conoscenza pregressa, e la frequenza dell'input sono relegati ai margini, di fatto come fattori esterni e quindi non inclusi nell'analisi, del modello. Seguendo la direzione indicata da Krashen attraverso l'enfasi sull'input, e un percorso ben avviato verso un solido modello di riferimento, più di qualcuno si sentiva pronto ad un passo ritenuto cruciale: lo sviluppo di una teoria generale della SLA.

#### **2.3.4 – Le guerre di paradigma della SLA**

La prima attestazione d'uso dell'espressione “guerre di paradigma” (*paradigm wars*) sembra essere riconducibile ad un articolo di Larsen-Freeman (2002b) su acquisizione ed uso linguistico considerati attraverso la teoria della complessità e



del caos, in cui l'autrice, preoccupata per lo stato di “subbuglio”<sup>15</sup> in cui, a suo dire, versava la disciplina, divisa al suo interno da “guerre intestine” riconducibili a scuole di pensiero contrastanti sull'importanza degli aspetti sociali nella SLA, e proponeva appunto la teoria della complessità e del caos come possibile soluzione al conflitto.

L'origine di questo conflitto è solita venir ricondotta ad un contestato<sup>16</sup> articolo di Firth e Wagner (1997), in cui gli autori sostenevano la necessità di una riconcettualizzazione della disciplina in chiave di allargamento ontologico, al fine di riequilibrare le due principali correnti di pensiero interne, quella cognitiva e mentalista, predominante, e quella sociale e contestuale, che sostenevano non fosse tenuta in adeguata considerazione. Le radici del contendere, in realtà, vanno più indietro nel tempo, e sono riconducibili a quel desiderio di teoria unitaria, coesa al suo interno e coerente con quello che, almeno da una parte, veniva considerata essere l'anima della disciplina, menzionato alla fine del paragrafo precedente, e ad un sentimento di frustrazione nei confronti di uno scenario teorico considerato invece inutilmente vasto e dispersivo (Beretta 1991, 1993; Beretta e Crookes 1993; Crookes 1992; Eubank e Gregg 1995; Gregg 1993; Klein 1990, 1991; Larsen-Freeman e Long 1991; Long 1985, 1990, 1993; Spolsky 1985; 1988; 1989, 1990). Per ovviare a questo malvisto proliferare di teorie considerate “contrastanti” (“*oppositional*”, Long 1993: 225) vennero proposti dei “criteri di ammissibilità” alla SLA (Long 1990, 1993), e suggerita una selezione<sup>17</sup> su basi di aderenza o meno ai criteri, considerata eventualmente inevitabile ai fini di normalizzazione scientifica. La fazione che proponeva ciò era quella che si rifaceva al cognitivismo, a cui venne contestata un'invidia per le scienze naturali

---

15 L'articolo apre appunto con la frase: “*The field of second language acquisition is in a state of turmoil.*” (Larsen-Freeman 2002b).

16 Ad esso seguirono, infatti, numerose repliche e commenti, a supporto o meno, che alimentarono un acceso dibattito che culminò, dieci anni più tardi, con la pubblicazione da parte di *The Modern Language Journal*, la rivista che aveva ospitato l'articolo originale, di una *focus issue* espressamente dedicatagli (MLJ, 81, 3, 1997; MLJ, 82, 1, 1998; MLJ, 91, focus issue, 2007).

17 L'espressione adottata e passata alla storia (Atkinson 2011a: xi) - “*theory culling*” - in lingua originale è riconducibile al concetto di “abbattimento selettivo”, che evoca scenari un po' diversi dal più neutro “selezionare”, derivato per estensione e qui adottato (si veda la definizione su Merriam-Webster, online: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/cull>, consultata in data 19 luglio 2017).

(“*science envy*”, Block 1996”: 64) e un “desiderio di paradigma” (“*paradigm desire*”, ibidem), la cui mancanza veniva vissuta come una debolezza, nonché l'utilizzo dell'argomento-fantoccio del relativismo per paventare il rischio di anarchia intellettuale. In un'altra famosa analisi critica, dichiaratamente postmodernista, in cui si invitava a far sì che a “tutti i fiori fosse permesso di sbocciare”<sup>18</sup> (Lantolf 1996), veniva esposta la presunzione di un primato modernista e razionalista nell'approccio alla SLA, di cui veniva naturalmente sostenuta l'infondatezza. Che si trattasse chiaramente di un nodo ontologico che veniva al pettine lo si evince anche dal fatto che Long (1990), prominente cognitivista che aveva contribuito allo sviluppo dell'I.I.O. nonché responsabile delle affermazioni sulla necessità di criteri di ammissibilità su cui operare selezione teorica, lamentasse come, fatta eccezione per importanti studi iniziali (riconducibili quindi direttamente al nucleo fondante delle teorie di Chomsky), gran parte del corpus di ricerche sviluppatosi a partire dagli anni '60 nella SLA si rifacesse, oltre che alla linguistica teorica, a teorie, scoperte e metodologie di campi quali l'educazione, la psicologia, l'antropologia, l'insegnamento delle lingue straniere e la linguistica applicata, di come delle riviste del settore solo tre fossero primariamente dedicate alla SLA (così come intesa dal suo punto di vista), e di come la maggior parte delle conferenze del settore fossero “*originally designed for something else*”, riferendosi esplicitamente a conferenze quali quelle della TESOL (Teachers of English to Speakers of Other Languages), dell'AILA (Association Internationale de la Linguistique Appliquée) e dell'AERA (American Educational Research Association) (Long 1990: 59).

Le guerre di paradigma, nonostante le intransigenze alle estremità, hanno visto l'evolversi di diversi tentativi di sintesi, che sembrano aver trovato una casa comune nell'approccio sociocognitivo, che verrà analizzato in dettaglio nel prossimo capitolo. Per ora, concludo questo mio breve viaggio lungo le tappe principali della storia della SLA ricordando la questione etica da me posta e affrontata all'inizio di questa tesi: che obiettivi ha la ricerca che si porta avanti, e chi ne sono i beneficiari? O altrimenti detto, nelle parole di Rod Ellis citate da

---

18 Review article, *SLA Theory Building: “Letting all the flowers bloom!”* (Lantolf 1996)

Block (1996: 77):

*“I propose [...] that we follow Ellis" (1994) advice that we 'evaluate theories in relation to the context in which they were developed and the purpose(s) for which they are intended to serve' (Ellis 1994 685)”*

Passo ora ad analizzare come la SLA e l'impostazione della sua agenda di ricerca in termini cognitivisti abbia, nel corso del tempo, influenzato la glottodidattica, che a sua volta aveva i propri obiettivi operativi e beneficiari a cui rendere conto.

#### **2.4 – Breve storia della glottodidattica, dalle origini all'avvento del cognitivismo**

La nascita della glottodidattica come disciplina si può ricondurre ai tentativi di fine Ottocento di sistematizzazione degli sforzi di insegnamento delle lingue straniere attraverso un approccio scientifico da parte di linguisti come Henry Sweet, Wilhelm Vietor, e Paul Passy (Richards e Rodgers 1986). La glottodidattica è da sempre una scienza multidisciplinare in continua evoluzione, che nel corso del tempo ha ricevuto contributi da numerose discipline quali le scienze del linguaggio e della comunicazione, la psicologia, le scienze sociologiche, l'antropologia, e le scienze dell'educazione e della formazione. È inoltre resa unica dal fatto che - come già anticipato - in essa, il mezzo e il fine si vengono a sovrapporre, in quanto la lingua si apprende attraverso la lingua (Balboni 2002: 25).

I vari contributi che la informano vengono generalmente organizzati attraverso tre livelli gerarchici elaborati da Edward Anthony (1963): l'approccio, il metodo, e la tecnica. L'approccio fa riferimento ad una o più teorie sulla natura della lingua e dell'apprendimento, individua gli obiettivi, ed è assiomatico<sup>19</sup>; il metodo è l'insieme delle procedure tramite le quali l'approccio è implementato, di fatto lo “traduce in pratica”, ed è coerente con esso; la tecnica è l'implementazione del

---

<sup>19</sup> La sua definizione in chiave sociocognitiva è peraltro l'obiettivo di questa tesi.

metodo, consistente con il metodo e di conseguenza in armonia con l'approccio.

Ricapitolando brevemente la storia della glottodidattica fino all'avvento del cognitivismo, il primo metodo a cui normalmente si fa riferimento è quello grammaticale-traduttivo, principale metodo adottato fino alle fine dell'Ottocento, fortemente criticato in seguito e sopravvissuto in alcune sue forme fino ai giorni nostri. Era il metodo utilizzato per l'insegnamento delle lingue classiche, e per tanto aveva obiettivi di stampo principalmente filologici, letterari, ed educativi; rappresenta un approccio formalistico e deduttivo alla glottodidattica in quanto si concentra sullo sviluppo di competenza linguistica attraverso l'analisi e lo studio della grammatica. (Chiapedi 2009).

Accanto ad esso si svilupparono a partire dalla metà dell'Ottocento i metodi naturali, tra i quali il più famoso è il metodo diretto. Sviluppatosi per formare gli apprendenti all'interazione orale in seguito all'aumentare delle opportunità comunicative tra i paesi d'Europa (Richards e Rodgers 1986), il metodo diretto si basava sull'utilizzo esclusivo della lingua target e sull'elusione sistematica della traduzione, anche a costo di lunghe e complesse perifrasi. I metodi naturali, menzionati all'inizio del paragrafo, segnano l'inizio dell'approccio scientifico alla glottodidattica e si basavano sull'assunto che l'efficacia dell'apprendimento aumentasse emulando le dinamiche di apprendimento della prima lingua. Il metodo diretto era orientato primariamente allo sviluppo delle competenze del parlato e poneva molta attenzione allo sviluppo della pronuncia.

A partire dagli anni Trenta del Novecento e fino alla seconda guerra mondiale, sulla base del Rapporto Coleman (A. Coleman 1929) commissionato dal governo, venne implementato negli Stati Uniti il cosiddetto *reading method*, volto ad ottimizzare le poche ore di istruzione in lingua straniera previste verso lo sviluppo di abilità di lettura in altre lingue. Con l'entrata in guerra le esigenze cambiarono, e gli sforzi si intensificarono notevolmente: nel 1942 venne creato l'Army Specialized Training Program (ASTP), allo scopo di sviluppare scioltezza nella conversazione in una serie di lingue funzionali al conflitto. Ai linguisti Bloomfield e Fries, come già menzionato (§2.2), venne chiesto di sviluppare dei corsi di lingua ad hoc. Tramite la mediazione di informatori madrelingua che fornivano

frasi e vocabolario sotto la supervisione di un linguista, gli studenti del cosiddetto “Army Method” si esercitavano per dieci ore al giorno, sei giorni a settimana. Non particolarmente raffinato da un punto di vista metodologico, questo metodo puntava primariamente sull'intensità di esposizione alla lingua target, coerentemente con l'approccio comportamentista sul quale si basava (Richards e Rodgers 1986).

A guerra terminata, la mutata situazione geopolitica ed economica vedeva la domanda per insegnanti di inglese crescere molto rapidamente a livello globale; Charles Fries aveva nel frattempo fondato presso la University of Michigan l'*English Language Institute*, specializzato nell'insegnamento dell'inglese come lingua straniera o L2, e nella formazione degli insegnanti, e ben presto corsi simili vennero aperti anche in altri atenei. Nel corso degli anni Cinquanta, grazie al sodalizio tra lo strutturalismo linguistico americano – che forniva la teoria della lingua – e una teoria dell'apprendimento di approccio comportamentista (Skinner 1957), vide la luce il metodo audio-orale (noto in ambienti anglofoni come *Audiolingualism*). Sviluppatisi a partire dal lavoro di Fries (1945), in cui i problemi di apprendimento di un'altra lingua venivano individuati nelle differenze strutturali tra esse (considerati come determinati a livello di *langue*, e quindi comparabili), applicava le teorie dell'analisi contrastiva (Lado 1957) allo scopo di predire le interferenze tra L1 e L2 degli apprendenti. A ciò seguì un grande sviluppo di materiali didattici, come la *Lado English Series* e *English 900* (Lado 1977; English Language Services 1964; in Richards e Rodgers 1986) ampiamente adottati per l'insegnamento dell'inglese in Nord-America. La fortuna del metodo audio-orale durò fino agli anni Sessanta, quando fu progressivamente abbandonato, criticato sia a livello di teoria della lingua che di teoria dell'apprendimento<sup>20</sup>, in seguito all'avvento della grammatica generativo-trasformativa di Chomsky in linguistica e del cognitivismo in psicologia, che guadagnavano rapidamente terreno come punti di riferimento, almeno sulla scena statunitense, nelle rispettive discipline.

---

20 “*Language is not a habit structure. Ordinary linguistic behavior characteristically involves innovation, formation of new sentences and patterns in accordance with rules of great abstractness and intricacy*” (Chomsky 1966: 153).

## 2.5 – Hymes e l'emergere del metodo comunicativo

La teoria generativa-trasformativa di Chomsky, come già detto, contestava allo strutturalismo – e in particolare alla sua declinazione distribuzionalista sviluppata da Bloomfield (1933) - di limitarsi a descrivere gli elementi linguistici che ne determinavano la struttura, senza però così riuscire a spiegare processi come la creatività e la ricorsività. La lingua era sì un sistema di strutture, ma Chomsky ne considerava anche le proprietà fondamentali in quanto intrinsecamente connesse ai processi innati della mente, e a come questi permettessero l'elaborazione e la rappresentazione mentale dell'esperienza proprio tramite la lingua. La lingua non era dunque, per Chomsky, un banale sistema simbolico funzionale alla comunicazione, ma prima di tutto il vero e proprio codice in cui era programmata la mente-computer.

Nella visione chomskyana, la competenza - la conoscenza innata e mentale del sistema linguistico - era naturalmente superiore all'esecuzione, l'uso che veniva fatto di questa competenza a scopo comunicativo, definito "*fairly degenerate in quality*" (Chomsky 1965: 31, in Hymes 1972: 55). A questa concezione della lingua si oppose notoriamente Dell Hymes (1972) che, rivendicando il primato funzionale della lingua come strumento di comunicazione, subordinava l'abilità di costruire frasi grammaticali ad uno degli aspetti della più ampia competenza comunicativa, assieme all'abilità di discernere cosa fosse appropriato e sensato in base al contesto e al tipo di discorso in atto, e funzionale agli obiettivi del parlante. Dalla prospettiva di Hymes, cioè quella sociolinguistica, necessariamente basata sull'uso, l'approccio di Chomsky alla lingua era sterile, ma dal punto di vista di Chomsky questo processo di sterilizzazione era voluto e ricercato, in quanto funzionale proprio all'analisi di quelle abilità astratte ed innate su cui la sua ricerca si focalizzava.

Successivamente alla graduale caduta in disgrazia del metodo audio-orale, la glottodidattica si era venuta a trovare orfana sia di una teoria della lingua che di una teoria dell'apprendimento. La linguistica chomskyana infatti, non era una linguistica che potesse facilmente (di)venire “applicata”, e pertanto non si

prestava neanche al fornire basi teoriche di riferimento per l'insegnamento delle lingue straniere, né era stata sviluppata per rispondere a queste esigenze<sup>21</sup>. Alcuni tentativi furono fatti di sviluppare una teoria dell'apprendimento delle lingue su basi generative, portando allo sviluppo del cosiddetto *cognitive code*, che tuttavia si spense rapidamente dopo un brevissimo periodo di entusiasmo (Carrol 1966; Jakobovits 1970; Lugton 1971; in Richards e Rodgers 1986). Queste necessità di riferimenti teorici si facevano sempre più pressanti soprattutto nel vecchio continente, dove i cambiamenti di carattere economico, politico e sociale derivanti dal progetto di integrazione europeo intrapreso alla fine del secondo conflitto mondiale presentavano nuove sfide linguistiche e pedagogiche. Le mutate caratteristiche ed esigenze sia dei nuovi apprendenti del dopoguerra – meno attitudine “accademica” e maggiore attenzione e necessità verso una spendibilità immediata della lingua studiata – ma soprattutto dei docenti, che tale fenomeni si trovavano a dover gestire (Mitchell 1994), richiedevano una risposta concreta.

La proposta di Hymes di una teoria linguistica basata sulla comunicazione, dunque, venne recepita con grande entusiasmo dalla glottodidattica, che adottò lo sviluppo di competenza comunicativa come obiettivo didattico del suo nascente metodo comunicativo (Brumfit e Johnson 1979; Canale e Swain 1980; Savignon 1983). Oltre al contributo di Hymes, vennero presto ad aggiungersi e ad integrare i riferimenti teorici del metodo glottodidattico in via di sviluppo anche, tra i principali, gli studi di John L. Austin (1962) e John Searle (1969) in pragmatica, quelli di Michael Halliday sulle funzioni linguistiche (1975) e quelli di Henry Widdowson (1978) sull'importanza della dimensione comunicativa per orientare l'uso linguistico (Richards e Rodgers 1986; Chiapedi 2009). I conseguenti sforzi di chi si occupava di glottodidattica sono quindi andati a confluire in tentativi volti a rendere operativizzabili questi contributi teorici, dando forma poco a poco a quel set di principi riguardanti l'insegnamento e l'apprendimento di una L2 che viene oggi raccolto sotto la definizione di approccio comunicativo. Il lavoro di Canale e Swain (1980), per esempio, ha contribuito a definire l'obiettivo della

---

21 Interrogato su che influenza potesse avere la linguistica sulla didattica, Chomsky rispose: “*My feeling is that linguistics or psychology more generally have little of value to offer with regard to educational practice.*” (Halliday 1984: 57).

glottodidattica nello sviluppo di competenza comunicativa e non più solo linguistica. La competenza linguistica, infatti, intesa come attenzione nei confronti della correttezza grammaticale, veniva ora spogliata della sua importanza primaria ed inquadrata non più come fine ultimo dell'attività glottodidattica, ma come parte di una competenza più ampia, quella comunicativa, affiancandola a competenze nuove da sviluppare nella classe di lingua: quella sociolinguistica, cioè di attenzione all'appropriatezza contestuale, quella discorsiva, che richiede la capacità di gestione degli sforzi comunicativi in termini di coesione e coerenza, e quella strategica, che si concentra sugli aspetti pragmatici della comunicazione. Il focus della glottodidattica si spostava quindi dalla correttezza grammaticale alla più ampia gestione del processo comunicativo: un parlante, cioè, non doveva più soltanto essere in grado di formare frasi strutturalmente corrette, ma gli veniva ora richiesto di saper usare la lingua efficacemente in situazione comunicative pratiche, anche a discapito della perfezione formale, che si sarebbe potuta coltivare in un secondo momento, con la pratica. Richards (2006) si sofferma su come l'entusiasmo della comunità glottodidattica per questo “nuovo corso” comunicativo si concretizzò molto presto in una fioritura di sforzi per la definizione di nuovi sillabi che, oltre a specificare aspetti linguistici come strutture grammaticali e vocabolario ora si impegnavano ad individuare nel modo più specifico possibile anche:

- **lo scopo** per il quale la lingua veniva studiata (affari, studio, lavoro, turismo...);
- **il contesto** di utilizzo (l'ufficio, l'albergo, la classe, il ristorante...);
- **il ruolo sociale** assunto dall'apprendente nell'interazione per il quale va formato (lo studente, il turista, il commesso di un negozio...);
- **gli eventi comunicativi** ai quali si immagina l'apprendente debba prendere parte (chiedere indicazioni, fare una prenotazione telefonica, partecipare ad una lezione...);
- **le funzioni linguistiche** che questi eventi prevedono (salutare,



presentarsi, accettare una proposta, rifiutarla...);

- **le nozioni** o **concetti** necessari all'apprendente per gestire queste interazioni (storia dell'arte, economia, lirica, religione...);
- **le abilità retoriche e discorsive** necessarie all'apprendente per gestire questi eventi comunicativi (come raccontare una storia, come negoziare il turno di parola...);
- la o **le varietà linguistiche** della lingua target richieste (inglese britannico, americano, australiano, sia scritto e/o parlato...);
- **i contenuti grammaticali** necessari;
- **i contenuti lessicali**;

così come dettagliato da Van Ek e Alexander (1980) nella definizione del Livello Soglia per la lingua inglese (*Threshold Level English*), volto ad individuare le competenze minime necessarie ad un apprendente per poter effettivamente partecipare ad una conversazione.

### 2.5.1 – Gli assunti fondamentali del metodo comunicativo

Oltre alla definizione di nuovi sillabi, altri aspetti fondamentali del passaggio dal tradizionale approccio grammaticale a quello comunicativo riguardano considerazioni più ampie dell'attività di insegnamento e, soprattutto, di apprendimento. Per abbandonare la centralità della grammatica e la visione di un apprendimento linguistico basato sulla formazione di automatismi ottenibili tramite esercizi meccanici di memorizzazione e ripetizione, si sosteneva la necessità di spostare il focus dalla lingua in sé e dall'accuratezza formale (*accuracy*) per prendere invece in considerazione il processo di apprendimento linguistico in divenire, mirando cioè a sottolineare la caratteristica processuale di costante evoluzione in positivo, basata su ciò che l'apprendente sa effettivamente fare per comunicare (*fluency*), e non sulle sue lacune formali. Il concetto di "interlingua" coniato da Selinker (1972) per definire un qualsiasi stadio di sviluppo del sistema linguistico di un apprendente di L2, indipendentemente dalla

sua accuratezza o estensione, divenne in questo senso archetipico dell'approccio comunicativo.

Per realizzare ciò, venne inoltre ritenuto necessario uno spostamento dell'attenzione dell'insegnante, fino a quel momento considerato come il centro dell'attività didattica in quanto responsabile dell'accuratezza delle produzioni linguistiche della classe, all'apprendente stesso, in quanto centro di quel processo di sviluppo linguistico che si intendeva facilitare. Da un approccio meccanicista e decontestualizzato, in cui l'importanza era incentrata sulla produzione corretta di forme insegnate in ordine di complessità grammaticale, si passò dunque – almeno teoricamente - a prendere in considerazione l'apprendente nella sua interezza e diversità, con le proprie motivazioni, scopi, ed obiettivi linguistici e sociali che andavano al di là della performance in classe.

La definizione prima, e i tentativi di realizzazione poi, di una teoria e pratica glottodidattica che rispettassero e realizzassero questi principi fondanti dell'approccio comunicativo al fine di realizzarne appieno i presupposti ha occupato – e continua ad occupare - gli sforzi degli addetti ai lavori a partire dagli anni '70 del secolo scorso, conducendoci fino ai giorni nostri. La presa in considerazione della vastità e complessità dei fattori umani che lo sviluppo di un sistema linguistico elicitava ha comportato un fiorire di studi teorici e pratici e una varietà di sviluppi sul fronte metodologico e tecnico che non ha eguali nella storia della disciplina glottodidattica, dando forma nel tempo a quella varietà di pratiche didattiche che va sotto l'etichetta-ombrello di “metodo comunicativo”, riconducibili ad una serie di assunti fondamentali, riassunti da Richards (2006: 22) in:

1. l'apprendimento di una L2 è facilitato dal coinvolgimento degli apprendenti in interazioni e comunicazione significativa;
2. attività didattiche di classe ed esercizi efficaci forniscono agli apprendenti opportunità di negoziare il significato, espandere le loro risorse linguistiche, fare attenzione a come viene usata la lingua, e prendere parte in interazioni significative;

3. la comunicazione significativa deriva dal processare, da parte degli studenti, contenuto che sia rilevante, utile, interessante, e coinvolgente;
4. la comunicazione è un processo olistico che spesso richiede l'utilizzo di diverse abilità o modalità linguistiche;
5. l'apprendimento linguistico è facilitato da attività che richiedono sia apprendimento induttivo o di scoperta delle regole alla base dell'utilizzo ed organizzazione della lingua, che da attività riguardanti l'analisi e la riflessione linguistica;
6. l'apprendimento linguistico è un processo graduale che richiede l'uso creativo e per tentativi della lingua. Sebbene gli errori siano un prodotto normale di questo processo, lo scopo ultimo dell'apprendimento è l'utilizzo della nuova lingua in maniera sia accurata che sciolta;
7. gli apprendenti sviluppano un loro percorso personale all'apprendimento linguistico, avanzano a ritmi diversi, e hanno necessità e motivazioni diverse per imparare una lingua;
8. l'effettivo apprendimento linguistico richiede l'utilizzo di strategie di apprendimento e comunicazione efficaci;
9. il ruolo dell'insegnante nella classe di lingua è quello di facilitatore, che crea un'atmosfera adatta all'apprendimento linguistico e fornisce agli studenti opportunità sia per fare pratica ed utilizzare la lingua, sia per riflettere sul suo utilizzo e sul processo di apprendimento;
10. la classe è una comunità in cui si apprende tramite la collaborazione e la condivisione.<sup>22</sup>

---

22 "1. Second language learning is facilitated when learners are engaged in interaction and meaningful communication. 2. Effective classroom learning tasks and exercises provide opportunities for students to negotiate meaning, expand their language resources, notice how language is used, and take part in meaningful interpersonal exchange. 3. Meaningful communication results from students processing content that is relevant, purposeful, interesting, and engaging. 4. Communication is a holistic process that often calls upon the use of several language skills or modalities. 5. Language learning is facilitated both by activities that involve inductive or discovery learning of underlying rules of language use and organization, as well as by those involving language analysis and reflection. 6. Language learning is a gradual process that involves creative use of language, and trial and error. Although errors are a normal product of learning, the ultimate goal of learning is to be able to use the new language both accurately and fluently. 7. Learners develop their own routes to language learning, progress at different rates, and have different needs and motivations for language learning. 8. Successful language learning involves the use of effective learning and

### 2.5.2 - I limiti intrinseci del metodo comunicativo

Una rapida rilettura dei dieci punti appena elencati da parte di chiunque abbia un minimo di esperienza in una classe di lingua, indipendentemente da che parte della cattedra, rivelerà come, nonostante averli presentati come “assunti” da parte dei promotori del metodo comunicativo, essi rimangono in realtà in grandissima parte un banale elenco di buone intenzioni, ideali a cui tendere, al massimo delle indicazioni da seguire. Il problema di fondo è tanto enorme quanto semplice, nella sua (relativa) drammaticità: nonostante gli sforzi profusi, il metodo comunicativo ad oggi non può contare su di una teoria dell'apprendimento solida e ben strutturata, coerente con la teoria della lingua a cui fa riferimento. L'origine del problema è da ricercare nelle dinamiche in precedenza analizzate. Sin dalla caduta in disgrazia del metodo audio-orale, ormai circa più di mezzo secolo fa, la glottodidattica, priva di un suo riferimento teorico interno, ha lottato duramente per trovare un nuovo orientamento. Mentre la linguistica generativa-trasformativa, nonostante il tentativo fatto con il *cognitive code* (e non a caso subito accantonato, in quanto infertile), non venne sviluppata sulla base di ambizioni a riferimento per la linguistica applicata, e Chomsky lo dichiara apertamente da sempre, la teoria linguistica di Hymes su questo punto è sempre stata ambigua. In realtà, sviluppandosi *in reazione* alla linguistica chomskyana, essa ne ha – più o meno consapevolmente - adottato necessariamente anche i presupposti dicotomici di fondo. Se la prima si era dichiarata formale, astratta, mentale, ed innata, la seconda aveva risposto posizionandosi su posizioni opposte, dichiarandosi quindi funzionale, concreta, sociale, e basata sull'esperienza. Entrambi gli approcci teorici, però, erano stati sviluppati in funzione analitica e di ricerca, e non di apprendimento o sviluppo. Certo, l'approccio sociolinguistico avrebbe contribuito a puntare i riflettori su aspetti rilevanti anche per la

---

communication strategies. 9. The role of the teacher in the language classroom is that of a facilitator, who creates a classroom climate conducive to language learning and provides opportunities for students to use and practice the language and to reflect on language use and language learning. 10. The classroom is a community where learners learn through collaboration and sharing.” - Traduzione libera. A differenza del principio generale che seguo nel lasciare le citazioni in lingua originale, in questo caso ho ritenuto opportuno tradurre per offrire maggiore scorrevolezza, data la lunghezza del contenuto e il suo genere, che non perde particolarmente di significatività nella traduzione.

glottodidattica, ma in ultima analisi perseguiva un obiettivo molto diverso. Se l'approccio cartesiano prevedeva alla sua base delle dicotomie su cui posizionarsi, si può dire che Hymes non abbia rappresentato altro che l'altra faccia della medaglia di Chomsky. È proprio la dicotomia di questo approccio che sta alla base dei problemi del metodo comunicativo. Come ormai ripetuto più e più volte, infatti, la glottodidattica è una disciplina resa unica dal fatto che, in essa, il mezzo e il fine si vengono a sovrapporre, in quanto la lingua si apprende attraverso la lingua (Balboni 2002: 25). Questa unitarietà tra fine e mezzo richiede un approccio adeguato, e quindi una teoria dell'apprendimento solida, che il metodo comunicativo ha lungamente e disperatamente tentato di costruirsi; tali tentativi erano però necessariamente sempre destinati a fallire, in quanto sabotati dalla visione della natura della lingua alla sua base, concepita in quanto determinata e reificata. Queste due caratteristiche sono fondamentali a fini di analisi, che prevedono la necessità di qualcosa da analizzare, ma ingannevoli e controproducenti a fini di sviluppo. Venuto a mancare il comportamentismo (a sua parziale discolta, creatura del suo tempo, del contesto storico e sociale che lo aveva generato) che vedeva la lingua essenzialmente come un'abitudine a cui assuefarsi, e quindi tralasciava di considerare, per esempio, elementi motivazionali essenziali all'apprendimento linguistico, la glottodidattica, disciplina applicata che la teoria di Chomsky non prendeva neanche in considerazione, ha preso al volo l'opportunità offertale da Hymes di una lingua come costrutto sociale, senza soffermarsi troppo sulle contraddizioni interne che quel matrimonio comportava. Come ben evidenziato da Holme (2009: 4-6), la lingua in quanto "semiotica sociale" così come concepita da Halliday (1978, 1993) forniva quel ponte solido tra forma linguistica e obiettivi sociali e di significato a cui la forma dava corpo. Allo stesso tempo, tuttavia, reificava la lingua in quanto entità esterna, disgiunta dai processi cognitivi, riducendola ad un banale set di espressioni assemblabili e da apprendere per muoversi socialmente, con conseguenze devastanti, per esempio, sull'insegnamento della grammatica, privata del suo ruolo di strumento di categorizzazione e interpretazione dell'esperienza. Così facendo, gli apprendenti avrebbero sì avuto a disposizione un

repertorio molto più ampio di espressioni utili e funzionali, spendibili nell'immediato, ma a causa del tabù creatosi attorno alla grammatica (a cui andava a sommarsi anche l'eredità funesta del metodo grammaticale-traduttivo, che tanti delle generazioni precedenti aveva traumatizzato) avrebbero corso anche il rischio di perdere la visione sistematica d'insieme, “[*finding*] themselves stranded on phrasal islands of incongruous correctness by the error-infested nature of their larger sentence.” (Holme 2009: 6).

### **2.5.3. - Le nuove sfide della glottodidattica**

Oltre a queste fondamentali considerazioni sulla lingua, vi sono poi altri aspetti problematici legati al processo di apprendimento e alle metodologie adottate, emersi nel corso del tempo e debitamente presi in considerazione da parte del metodo comunicativo, per i quali tuttavia sembra non riuscire ad indicare una soluzione concreta al di fuori dei buoni consigli. Mi riferisco, in particolare, al ruolo chiave che la motivazione ha nel processo di sviluppo linguistico, rilevante quando si parla di “coinvolgimento degli apprendenti in interazioni e comunicazione significativa” e ancora di “contenuto che sia rilevante, utile, interessante e coinvolgente” (punti 1, 2, 3, 7, §2.5.1). Come già puntualizzato in altra sede:

“L'importanza dell'interazione a scopi di negoziazione dell'input (Long 1996) è stata comprovata da esperimenti (Makey 1999; cit. in Rastelli 2009) che dimostrano come “gli studenti imparano meglio se hanno la possibilità di chiedere spiegazioni a un partner (o all'insegnante) dal quale ricevere un feedback negativo implicito, cioè una segnalazione dell'errore che non interrompe quasi il flusso della conversazione e che [...] è molto efficace perché fornisce all'apprendente l'informazione linguistica proprio nella quantità e nel momento in cui ne ha bisogno” (Rastelli 2009; 15). L'importanza del feedback negativo è quindi cruciale a scopo acquisizionale, ma risulta “efficace solo se inserito in un contesto interazionale significativo, cioè in una conversazione [...] in cui l'attenzione degli studenti viene dirottata sulle forme linguistiche sbagliate solo in

maniera incidentale e solo per il tempo strettamente necessario alla riformulazione corretta dell'errore” (Long 2007; cit. in Rastelli 2009: 57):”

(Gobbi 2012a: 51)

La difficoltà di ricreare in classe delle situazioni che permettano ad un insegnante di elicitare queste dinamiche - ritenute fondamentali a scopo di progressione nel percorso di apprendimento - sono evidenti, specialmente quando moltiplicate per il numero di studenti per classe. Non meno ostico è il problema della selezione dei contenuti, che oltre ad essere funzionali agli obiettivi didattici dovrebbero anche teoricamente rispettare criteri di rilevanza, utilità, interesse e coinvolgimento per ogni singolo studente. In una disciplina basata sulla metodologia, come la glottodidattica, queste problematiche non sono affatto secondarie; tuttavia, la mancanza di una solida teoria dell'apprendimento non ci offre grossi strumenti per affrontarle, a parte la consapevolezza di una teorica doverosa attenzione e tendenza ad esse.

Oltre a ciò, vi è da segnalare come il ruolo di facilitatore non venga convogliato in maniera particolarmente efficace da un contesto in ultima analisi formalmente gerarchico come la classe, e come d'altra parte esso spesso induca ad un atteggiamento di passività da parte degli apprendenti, che si aspettano sia l'insegnante – o facilitatore? - a “guidare le danze”. Non sempre, inoltre, la “società artificiale” che si viene a creare in classe provvede a fornire i presupposti per collaborazione e condivisione, con le conseguenze che ciò comporta per dinamiche talmente basilari per la realizzazione degli obiettivi didattici. Per quanto riguarda poi gli “assunti” sull'uso “creativo” e “l'utilizzo di strategie di apprendimento e comunicazioni *efficaci*” (enfasi mia), in analogia con la critica mossa da McLaughlin (1978) a Krashen nei confronti della distinzione da lui operata tra acquisizione e apprendimento (§2.3.3), osserverei come la vaghezza dei concetti espressi li renda di difficile attuazione.

Nelle conclusioni di un'analisi critica allo stato di effettiva implementazione del “paradigma comunicativo” Jacobs e Farrell (2003: 24) notano che “[...] *the effects of the paradigm shift are still only partly being felt.*” ed esortano “[...] *our*

*fellow second language educators to take a big-picture approach to the changes in our profession.”.*

Nell'arco dei prossimi due capitoli suggerirò una *roadmap* che, a mio avviso, permette di muoversi proprio in questa tanto agognata direzione, attraverso una teoria della lingua – parzialmente anticipata nel primo capitolo - e una teoria dell'apprendimento da me elaborata su basi fornite dalla linguistica sociocognitiva, adatte alla natura peculiare della glottodidattica, disciplina che gestisce un processo emergente.



## Capitolo terzo

### La linguistica sociocognitiva e la lingua emergente

#### 3.1 – Le origini della linguistica cognitiva

La linguistica cognitiva inizia il suo percorso negli anni Settanta del secolo scorso, in un periodo di reazione ai limiti, che in molti percepivano<sup>23</sup>, degli approcci formali alla linguistica che avevano dominato la scena sin dalla seconda metà degli anni cinquanta. Essa si sviluppa inizialmente sulla costa ovest degli Stati Uniti<sup>24</sup> (Fillmore 1975; Lakoff e Thompson 1975; Rosch 1975), per poi approdare in Europa continentale negli anni Ottanta, ed infine raggiungere una certa maturità di diffusione internazionale negli anni Novanta (Evans et al 2006). La fondazione della rivista *Cognitive Linguistics* nel 1990, in seguito alla formazione della *International Cognitive Linguistics Association* durante la sua prima conferenza tenutasi a Duisburg, in Germania, nel 1989, è considerata “[...] *the birth of cognitive linguistics as a broadly grounded, self conscious intellectual movement*” (Langacker 1991: xv; in Evans et al 2006).

Nonostante la recente organizzazione, la linguistica cognitiva si inserisce in una ricchissima tradizione di ricerca delle scienze cognitive che affonda le sue radici nel 1800, rappresentata dai contributi provenienti, per esempio, dalla psicologia del linguaggio tedesca, da Wilhelm Wundt, attraverso la psicologia della Gestalt, a Karl Bühler; dall'epistemologia genetica di James M. Balwin e Jean Piaget; dalla teoria sociocognitiva della memoria di Frederic Bartlett; dagli studi sull'origine sociale dello sviluppo del linguaggio e della cognizione di Lev Vygotskij e George H. Mead; dalla linguistica orientata socialmente e psicologicamente di Franz Boas, Edward Sapir, e Benjamin L. Whorf negli Stati Uniti, e di Antoine Meillet, Michail M. Bakhtin, e Valentin N. Vološinov sul fronte europeo, e dall'approccio funzionalista del Circolo linguistico di Praga (Sinha 2007). Ad un livello di analisi più ampio, i riferimenti filosofici di questa scuola di

23 La reazione di Hymes (1972) appena menzionata, seppur inquadrata in una prospettiva molto diversa, è assimilabile appunto a queste dinamiche.

24 Per quanto riguarda la linguistica cognitiva di stampo statunitense. In quel periodo, infatti, simili teorie venivano sviluppate in maniera indipendente nel mondo accademico sovietico, per esempio da Bartminski (1993; in Evans et al 2006).

pensiero delle scienze cognitive si rifacevano, in contrapposizione al dualismo kantiano, cartesiano, ed in ultima analisi platonico su cui si sarebbe basato il cognitivismo, all'unitarietà ecologica che aveva invece le sue radici nel pensiero di Aristotele - “niente è nell'intelletto che prima non sia stato nei sensi”<sup>25</sup> -, ripreso e sviluppato poi da Spinoza in opposizione proprio al pensiero cartesiano, e nella monade di Leibniz (Atkinson 2012: 219).

Questo vasto approccio alla cognizione umana rappresentò un'alternativa al comportamentismo fino alla seconda guerra mondiale, venendo poi oscurato dalla cosiddetta “rivoluzione cognitiva”<sup>26</sup> del dopoguerra. La ricostituzione di questo fronte comune in risposta ai limiti percepiti del cognitivismo viene dunque definito come “la seconda rivoluzione cognitiva del ventesimo secolo” (Harrè e Gillet 1994, in Sinha 2007) e la linguistica cognitiva riconosciuta come uno dei rami principali delle “scienze cognitive di seconda generazione”, che in particolare si distinguono per il rifiutare l'assunto cognitivista della mente modulare, a cui contrappongono un meccanismo di apprendimento *general-purpose*, e il ruolo chiave riservato alle rappresentazioni mentali nell'organizzazione del comportamento (Sinha 2007).

In particolare, gli sviluppi dell'approccio chomskyano alla ricerca linguistica erano fonte di insoddisfazione per diversi motivi - ben riassunti da Holme (2009) in quattro problemi fondamentali - a partire dal fatto che la missione originale di scoprire principi e parametri linguistici universali non aveva prodotto che dichiarazioni molto generiche sulla natura della lingua (Lakoff e Johnson 1999).

A ciò si sommava l'importanza primaria ricoperta dalla sintassi all'interno del paradigma generativo, in quanto struttura di base ed universale a cui poter ricondurre tutte le lingue. Al sistema sintattico andava poi aggiunto il lessico (Chomsky 1995), specifico invece per ogni lingua. Il problema sorgeva dal fatto che alla natura grammaticalizzata del lessico veniva riconosciuto un ruolo di

---

25 “*Nihil est in intellectu quod prius non fuerit in sensu*”: traduzione italiana dal lemma in “Dizionario di Filosofia” (2009), Istituto dell'Enciclopedia Italiana Treccani, online: [http://www.treccani.it/enciclopedia/nihil-est-in-intellectu-quod-prius-non-fuerit-in-sensu\\_%28Dizionario-di-filosofia%29/](http://www.treccani.it/enciclopedia/nihil-est-in-intellectu-quod-prius-non-fuerit-in-sensu_%28Dizionario-di-filosofia%29/), consultato in data 9 luglio 2017.

26 Per una critica alla definizione di “rivoluzione” per definire l'avvento del cognitivismo nelle scienze cognitive si rimanda alla nota 6.

influenza sulla struttura sintattica, ma che spesso molte espressioni idiomatiche violavano quelle stesse regole strutturali, di fatto dando origine ad un sistema strutturale parallelo, fatto di espressioni semi-fisse definite costruzioni (Culicover e Jackendoff 2005, in Holme 2009), la cui frequenza diffusa minacciava tuttavia di spodestare il primato della sintassi.

Inoltre, il meccanismo trasformazionale - teoricamente responsabile della generazione di strutture sintattiche elaborate a partire da elementi di base - doveva raggiungere livelli di complessità tali da risultare cognitivamente inefficiente, almeno secondo la concezione originale per la quale era stato teorizzato, basata sui limiti di elaborazione del cervello (Miller 1956), che sarebbe peraltro poi stata superata dallo sviluppo di nuovi modelli cerebrali (Ramachandran 2005).

Infine, vi era la questione dell'approccio formale alla semantica, la semantica vero-condizionale, per la quale una categoria concettuale era definita da una serie di caratteristiche oggettivamente identificabili. Un albero era caratterizzato dunque dall'averne un tronco, delle radici, dei rami, foglie, etc. Il problema sorgeva in quanto spesso delle entità assegnate ad una categoria non ne dividevano tutte le caratteristiche, come nel famoso esempio portato da Ludwig Wittgenstein (1957, in Holme 2009) per cui gli scacchi e il calcio, pur essendo entrambi giochi, avevano ben poco in comune. L'indubbia centralità della semantica nello sviluppo della linguistica cognitiva, oltre ai già citati importanti contributi di Fillmore (1975) e Rosch (1975), è certamente riconducibile in maniera importante all'interesse sviluppatosi attorno alla metafora (Leezenberg 2009) - a cui si aggiunse poi anche la metonimia - in seguito agli studi iniziati da Lakoff e Johnson (1980), che svilupparono una brillante intuizione di Michael Reddy (1978) sul ruolo chiave ricoperto da questa nella strutturazione del discorso e nell'organizzazione di quanto percepiamo dal mondo esterno. La pervasività del discorso metaforico nella lingua di tutti i giorni - se siamo tristi, o *giù*, ci viene detto di stare *su*; l'affetto è percepito come *calore* mentre la distanza emotiva come *freddezza*, e così via - non poteva essere un fatto casuale, se non la manifestazione di un processo più ampio che riguardava il modo in cui concepiamo e costruiamo il mondo.

Holme (2009) individua quindi tre punti fondamentali tramite i quali questi primi studi su metafora e metonimia hanno influenzato, alimentato, e supportato l'evoluzione della linguistica cognitiva. Primo, il significato non era più un processo di simbolizzazione diretto dal mondo esterno, ma era evidentemente mediato da un processo definito di *concettualizzazione*. In secondo luogo, la concettualizzazione derivava dall'esperienza. Terzo, l'esperienza che alimentava il processo di concettualizzazione era determinata dal fatto che l'interazione con il mondo esterno era mediata dalla corporeità della nostra esistenza terrena, e conseguentemente dalla natura dell'anatomia umana. Conseguenza di ciò era che lo studio di come la categorizzazione – o processo di assegnazione di significato – venisse concettualizzata poteva diventare uno strumento di comprensione della nostra concezione del mondo. Anche la grammatica, in quanto espressione di un processo di categorizzazione, non era più innata, predeterminata, ed astratta, ma frutto di un processo di sviluppo che avveniva attraverso l'esperienza fisica del mondo. La natura stessa della lingua veniva a caratterizzarsi in quanto emergente dall'esperienza che le dava forma; il suo ruolo tornava ad essere primariamente quello semiotico di rappresentazione di significati<sup>27</sup>, ed in quanto tale basato sulla convenzionalità e sul consenso sociale alla base della sua accettazione.

### 3.2 – Gli impegni della linguistica cognitiva

La linguistica cognitiva in quanto iniziativa di ricerca si vincola a rispettare due impegni chiave (*key commitments*): l'impegno alla generalizzazione (*generalization commitment*) e l'impegno cognitivo (*cognitive commitment*), definiti da Lakoff (1990) e riassunti da Evans et al (2006).

Tramite l'impegno alla generalizzazione, la linguistica cognitiva si vincola ad investigare apertamente come i vari aspetti della competenza linguistica emergano da una serie di abilità cognitive comuni agli esseri umani, sulle quali si basano per il loro sviluppo, piuttosto che assumere la loro origine in un modulo mentale

---

<sup>27</sup> Proprio per questa centralità del simbolo “non in quanto ornamento ma come elemento strutturante del parlare degli uomini delle origini”, come fa notare Matteo Damiani (2016: 25), la linguistica cognitiva è stata anche definita *linguistica vichiana*, (Danesi 2001, 2004; in Damiani 2016) “per l'importanza attribuita all'autore della *Scienza Nuova* al simbolo”.

indipendente (Evans et al 2006). Ciò comporta una visione olistica della lingua in quanto fenomeno e della concentrazione della ricerca su fenomeni comuni e, appunto, generalizzabili a tutti i livelli di analisi; esso è inoltre in analogia con il meccanismo biologico di riutilizzo di strutture preesistenti per realizzare nuovi fini, sia a livello di sviluppo ontogenetico che filogenetico.

L'impegno cognitivo, invece, è volto a spiegare i principi fondamentali della lingua in accordo con lo stato dell'arte delle altre scienze cognitive sulla conoscenza e comprensione del cervello e della mente umana, in particolare la psicologia, l'intelligenza artificiale, le neuroscienze, e la filosofia. Se ciò comporta ovviamente che non vi possano essere contraddizioni interne nei processi, significa anche che ambiti di ricerca più sviluppati all'interno della disciplina possano offrire spunti e spiegazioni in altri aspetti e ambiti.

Entrambi gli impegni si basano quindi su di una visione sistemica e convergente sia della lingua che della cognizione, a tutti i livelli di elaborazione e sviluppo, considerate appunto espressioni coerenti di un più ampio sistema di interrelazioni.

È significativo segnalare, inoltre, considerata la natura ed il contenuto del prossimo paragrafo, come sia stata di recente proposta l'integrazione di un terzo impegno, definito sociosemiotico (*sociosemiotic commitment*) (Geeraerts 2016). Il fine è quello di ottenere ufficialmente all'interno della disciplina il riconoscimento della lingua come semiotica sociale, cioè uno strumento intersoggettivo sottoposto a mutamenti di carattere storico e sociale, e di dotarsi di una metodologia che ne riconosca e rispetti questo status, in quanto inerente all'essenza vera e propria della linguistica cognitiva.

### **3.3 – Linguistica cognitiva applicata e implicazioni glottodidattiche: la grammatica cognitiva**

La principale ripercussione sulla glottodidattica della linguistica cognitiva applicata viene dal suo approccio alla grammatica. Basata sulla centralità dell'uso, la grammatica cognitiva considera la forma come dipendente dalla funzione – o altresì detto, la struttura come dipendente dal significato – prestandosi così

naturalmente ad applicazioni pedagogiche per la gestione dello sviluppo linguistico come fenomeno emergente. La maggior parte del lavoro di formulazione e organizzazione dei principi della grammatica cognitiva si deve a Ronald W. Langacker, che iniziò a delinearla alla fine degli anni Settanta con il nome di “grammatica spaziale” (“*space grammar*” - Langacker 1982; 1986). Il nome definitivo compare tuttavia sulla comprensiva e dettagliata opera in due tomi pubblicata da Langacker qualche anno più tardi, *Foundations of Cognitive Grammar* (1987; 1991), divenuta da quel momento in avanti un riferimento per il settore. Langacker, pur riconoscendo la scarsa popolarità della sua passione grammaticale, ne imputa parzialmente le cause al tradizionale approccio meccanicistico e disconnesso dalla realtà con il quale la maggior parte delle persone si scontra. Langacker sostiene come non debba affatto essere così, e ne difende, mettendoli in luce, gli attributi di creatività e profonda connessione con il mondo reale (Langacker 2008). La grammatica è per Langacker innanzi tutto una parte integrante della cognizione e una chiave per scoprirne e capirne i meccanismi. Tutto ruota attorno al significato, inteso come le concettualizzazioni associate alle nostre espressioni linguistiche, ancorate sia fisicamente al mondo circostante attraverso la mediazione del nostro corpo, che socialmente, in quanto risultato condiviso delle negoziazioni con gli altri parlanti. Da questa prospettiva, Langacker offre la sua personale definizione di grammatica, in termini di quell'insieme di regolarità organizzative che abbiamo nel corso del tempo adottato in maniera condivisa con le comunità linguistiche alle quali facciamo riferimento. Quello che viene da molti considerato nient'altro che una noiosa collezione di rigide regole, per Langacker è invece uno strumento attraverso il quale esplorare la profondità e l'estensione della rete di significati condivisi sottostanti, che vanno ben al di là del contesto di riferimento al quale una determinata espressione viene applicata nell'immediato. Attraverso il processo di *construal*<sup>28</sup>, inoltre, si

---

28 Il processo di *construal* si definisce nelle scelte linguistiche effettuate per esprimere un concetto, e nelle implicazioni concettuali che queste scelte comportano. Così, per esempio, le frasi “amo la pizza” e “la pizza mi fa impazzire”, seppur convogliando significati simili, costruiscono la scena in maniera differente. Mentre, per esempio, nella prima frase la pizza è l'oggetto passivo del mio amore, nel secondo essa è invece inquadrata come soggetto attivo nel condurmi ad iperbolica pazzia. Inoltre, in accordo con altra letteratura in italiano (cfr. Damiani 2016: 136), il termine “*construal*” viene lasciato in originale per evitare confusione con la

manifesta l'immaginazione e la creatività di un parlante che, magari attraverso la selezione di una determinata metafora, sceglie una delle altrimenti innumerevoli combinazioni linguistiche attraverso le quali mettere in parole i suoi pensieri, la sua prospettiva, i suoi obiettivi (Langacker 2008). L'applicabilità glottodidattica di questa visione si manifesta dunque principalmente nel suo valore motivazionale di strumento di esplorazione culturale, tramite il quale sviluppare collateralmente e nel tempo una competenza linguistica adeguata, a supporto degli altri componenti della competenza comunicativa.

### **3.3.1 – Principi fondamentali di grammatica cognitiva per la glottodidattica**

Seguendo il modello proposto da Randal Holme (2012), un approccio alla classe di lingua basato sulla grammatica cognitiva si fonda su quattro principi chiave, in correlazione tra loro:

- **l'apprendimento incarnato** (*embodied learning*);
- **il continuum lessico-grammaticale** (*lexical-grammar continuum*);
- **la concettualizzazione** (*conceptualization*);
- **l'uso** (*usage*).

#### **3.3.1.1 – Il principio dell'apprendimento incarnato**

Il principio dell'apprendimento incarnato si basa sull'unitarietà di mente, corpo, e mondo circostante, in cui il nostro corpo rappresenta, fin dalla nascita, l'anello di congiunzione tra gli altri due elementi, e al tempo stesso il denominatore comune a cui poter ricondurre in ultima analisi la varietà di esperienze del mondo così come espresse dagli altri. La teorizzazione di questo collegamento fisico tra mente e corpo è stata elaborata dal filosofo francese Merleau-Ponty (1945) in risposta al cosiddetto paradosso di Menone sul come qualcosa di esterno come la conoscenza, possa essere interiorizzato, o se si tratti invece di conoscenza innata.

Le conseguenze di ciò per la teoria della cognizione sono che il significato non è né innato né un mero riflesso del mondo esterno, ma è concettualizzato

---

“costruzione” intesa in grammatica cognitiva come conglomerato di strutture simboliche - cioè corrispondenze di forme e significati risultanti dal processo di concettualizzazione.

attraverso l'esperienza da mente e corpo in relazione di mutuo supporto. Da un punto di vista dello sviluppo linguistico, ciò ha comportato la teorizzazione, supportata da dati empirici sperimentali, degli schemi iconici (*image schema* - Gibbs et al 1994; Gibbs 2005). Gli schemi iconici sono una serie di *pattern* sviluppati durante l'infanzia attraverso le prime esperienze con il mondo circostante, che fungono da riferimenti primari per significati in seguito assegnati ad unità linguistiche. Per fare un esempio, il significato positivo e negativo che in italiano, come anche in altre lingue, viene assegnato rispettivamente a posizioni spaziali disposte verticalmente più in alto o più in basso – “Mi raccomando, stai su!”, “Ti vedo giù...”, “Grazie, mi hai tirato un po' su di morale”, “Non buttarti giù, vedrai che si risolve”, eccetera... - è riconducibile alle nostre prime esperienze motorie<sup>29</sup>, fatte di tentativi di guadagnare una stabile posizione di equilibrio verticale: riuscire insomma a stare su e a non cadere giù. Questa associazione tra sensazione positiva ed equilibrio verticale diviene in seguito una metafora concettuale (*conceptual metaphor*) – su è positivo – che funge poi da base per lo sviluppo di ulteriori concettualizzazioni (Grady 1997) e costruzioni (Goldberg 1995). La scoperta dei neuroni specchio ha inoltre fornito prove neuroscientifiche a supporto del ruolo ricoperto dal sistema senso-motorio nello sviluppo di conoscenza concettuale (Gallese e Lakoff 2005). Anche il ruolo della metonimia – parte per il tutto – deriva dall'esperienza incarnata, in cui la contiguità fisica è trasportata tramite generalizzazione anche a livello semantico (Lakoff 1987; Radden e Kovecses 1999). Tuttavia, nonostante questa base incarnata comune, significati più astratti richiedono maggiori sforzi e uno spostamento verso livelli di concettualizzazione più elaborati, come vedremo a breve, diminuendo le possibilità di interleggibilità diretta tra prospettive differenti. Le implicazioni glottodidattiche dirette di questo principio sono al momento oggetto di studi, che vanno dall'utilizzo della mimesi (es. Donald 1997; Boers e Lindstromberg 2005; Lindstromberg e Boers 2005) al supporto alla ritenzione di grafemi in lingue come il cinese attraverso la pratica di scrittura (Guan et al 2011), oltre che ad un rinnovato interesse per metodi glottodidattici come il *Total Physical Response* di

29 Il nome originale della grammatica cognitiva, “ *space grammar*”, è dovuto proprio a questo collegamento tra la grammatica e l'attività motoria della prima infanzia (Holme 2012: 9).



James Asher (1969), in fase di reinterpretazione all'insegna di un approccio cognitivo (Holme 2009).

### **3.3.1.2 – Il principio del continuum lessico-grammaticale**

Per la grammatica cognitiva, aspetti della grammatica tradizionalmente trattati come categorie distinte come lessico, sintassi, e morfologia fanno invece parte dello stesso continuum in qualità di costruzioni, conglomerati di strutture simboliche - cioè corrispondenze di forme e significati risultanti dal processo di concettualizzazione - caratterizzate da maggiore o minore livello di composizionalità o idiomatilità, che ne caratterizza appunto la posizione lungo il continuum.

In seguito a studi basati su corpora che hanno evidenziato l'alto livello di idiomatilità della lingua utilizzata nelle interazioni quotidiane (Sinclair 1991), l'interesse per elementi come le espressioni idiomatiche, le parole sintagmatiche, ed in generale per le collocazioni è aumentato notevolmente in contesti di insegnamento di L2 (es. Lewis 1993, 1997 2000; Nattinger e DeCarrico 1992; Gobbi e Spina 2014). Come già osservato, un approccio idiomatitico e fortemente lessicalizzato all'insegnamento di L2 – supportato anche dalla forte spinta comunicativa che ha caratterizzato gli approcci all'insegnamento degli ultimi decenni - non ha tuttavia sempre visto una corrispondente attenzione a fornire agli studenti strumenti che li conducessero anche verso una maggiore abilità composizionale, spesso condannando così le loro interlingue ad una drammatica mancanza di coesione.

Un approccio lessico-grammaticale alla glottodidattica potrebbe rappresentare uno strumento efficace per introdurre - fin dai primi passi in una L2 - il principio di composizionalità in maniera graduale ed abbordabile, senza per questo rinunciare – anzi dando più valore – alle costruzioni più idiomatiche, utili soprattutto in funzione di *bootstrapping* comunicativo ed interazionale. Inoltre, come suggerisce Holme (2012), mentre gli elementi idiomatici più vicini al polo lessicale possono essere analizzati ed organizzati da parte degli studenti sulla base delle metafore concettuali da cui derivano (es. Dirven 1985; Danesi 1986; Low

1988; Lindstromberg 1991; Cameron e Low 1999; Littlemore 2001, 2003; Holme 2004; Richardt 2005; Littlemore & Low 2006), esplorandone così le possibilità produttive, prospettive basate sul polo grammaticale vedono l'opportunità di fornire agli studenti prototipi di costruzioni da poter scomporre e, a tempo debito, generalizzarne produttivamente le caratteristiche strutturali (es. Manzaneres e Rojo Lopes 2008; Goldberg e Casenhiser 2008), dopo averli assistiti nello sviluppare le competenze necessarie (Holme 2010).

### **3.3.1.3 – Il principio della concettualizzazione**

Sia l'apprendimento incarnato che il continuum lessico-grammaticale sono connessi al principio di concettualizzazione, in quanto mentre la nostra cognizione incarnata ci fornisce quegli schemi iconici di base sui quali poi, a partire dalle metafore concettuali, la concettualizzazione si svilupperà, le costruzioni posizionate sul continuum acquisiscono le loro caratteristiche semantiche proprio attraverso il processo di concettualizzazione.

Quando, al §3.3 si è accennato alla grammatica in termini di potenzialità di esplorazione - sia in profondità che per estensione - della rete di significati condivisi sottostanti una determinata visione del mondo, lo si è fatto proprio sulla base di ciò che la concettualizzazione rappresenta. È attraverso questo processo, infatti, che categorizziamo – cioè assegniamo significato – ai prodotti della nostra percezione. La natura di questo significato è reticolare ed ecologica: reticolare in quanto è composta e fa riferimento ad elementi multipli; ecologica perché è allo stesso tempo determinata dall'esperienza alla base di quei significati sui quali va a poggiare mentre contribuisce attivamente a determinarli, nuovi *tokens* esperienziali per *types* semantici in continua evoluzione. La molteplicità dei livelli di concettualizzazione possibili, la caratterizzano inoltre come un processo complesso, il quale, tramite capacità cognitive generali come la generalizzazione e strumenti come la metafora e la metonimia, è responsabile dello sviluppo delle astrazioni. Più è astratto un significato, maggiore lo sforzo concettuale alle sue spalle. Le conseguenze di ciò determinano, per esempio, la distanza tra sistemi diversi (Lakoff 1987; Lakoff e Johnson 1999). Essa si può manifestare a sua volta

a livelli multipli, per esempio in forma di incomprensioni e disaccordi su come interpretare una determinata situazione a livello situato tra due o più interlocutori, o in una minore interleggibilità tra lingue – appunto - distanti a livello tipologico. Il fatto che la grammatica sia considerata “la parte difficile” di una lingua – sia da imparare che da spiegare - ha a che fare proprio con l'elevato livello di astrazione concettuale che sta dietro il suo percorso di evoluzione e sviluppo condiviso, proporzionale alla distanza dalle metafore concettuali alla sua base. L'insieme delle concettualizzazioni che regolano la nostra visione del mondo sono riconducibili alle diverse culture – definite da Holme come una “collettivizzazione dell'esperienza” (“*a collectivisation of experience*” - Holme 2012: 65) - spesso associate alle diverse lingue. Ciò non va tuttavia interpretato come un revival della teoria di Sapir-Whorf che – riassunta in breve - sosteneva come la lingua che parliamo influenzasse la nostra visione del mondo (Sapir 1949; Whorf 1956). Il formalismo determinista alla base della loro teoria, infatti, vedeva le diverse culture influenzate e organizzate attraverso le strutture grammaticali e il lessico a cui facevano riferimento. Per Sapir e Whorf, insomma, erano le caratteristiche formali di una lingua ad influenzare la visione del mondo. La linguistica cognitiva, invece, sostiene come un'architettura fisica e cognitiva comune a tutti gli esseri umani interagisca con variabili ambientali differenti dando origini ad una varietà di prospettive. È certamente vero però come lingue diverse abbiano, nel tempo, accumulato reti di concettualizzazioni preferenziali, e come la loro esplorazione rappresenti appunto un'opportunità per integrare elementi culturali nella classe di grammatica, alla scoperta di regolarità a livello di significato. In altre parole, esplorare la grammatica di una lingua intesa come organizzazione di significato è un modo per avvicinarsi alla cultura che la esprime per poterla capire meglio. Tutto ciò può essere ottenuto attraverso lo sviluppo di quella che Marcel Danesi ha chiamato fluenza concettuale (es. Danesi 1995, 2008, 2016, 2017), che rappresenta probabilmente una delle proposte più avanzate ed approfondite nel campo della ricerca facente capo alla grammatica cognitiva sulle dinamiche di sviluppo di L2, espressione della padronanza sulle metafore concettuali, dallo studio delle quali è originata (es. Danesi 1986, 1993; Low 1988; Lindstromberg

1991; Bowers 1992; Johnson e Rosano 1993; Irujo 1986, 1993; MacLennan 1994).

#### 3.3.1.4 – Il principio dell'uso

L'importanza dell'uso per la linguistica cognitiva è estremamente significativo per la glottodidattica, in quanto ne radica le basi in un approccio sociale e funzionale. Holme riassume i principali fattori legati all'uso che incidono sullo sviluppo linguistico nella frequenza, che svolge un ruolo primario (Bybee 2008; Ellis 2002; 2005; Larsen-Freeman e Cameron 2008) in interazione con altri fattori chiave come salienza, comprensibilità e affidabilità<sup>30</sup> del significato (Tomasello 2003), a loro volta influenzati, come vedremo nel quarto capitolo, da fattori identitari e motivazionali.

Il principio dell'uso, analizzato in prospettiva glottodidattica, si preoccupa innanzi tutto della quantità di esposizione ad un determinato set di *types* e *tokens* che informano l'esperienza linguistica di un apprendente. Maggiore il numero dei tokens per un type di costruzione - meglio se inizialmente si tratta dello stesso token ripetuto, così da stabilizzarlo in una costruzione prototipica su cui poi lavorare in espansione (Manzaneres e Rojo Lopes 2008; Goldberg e Casenhiser 2008) – maggiori le possibilità di ritenzione, e quindi di affidabilità percepita verso il suo riutilizzo. La salienza, in questa dinamica, occupa certamente un ruolo di rilievo, in quanto legata all'imprescindibile e primario elemento motivazionale, riconducibile all'emergenza originaria della lingua per motivi di sopravvivenza: saliente è ciò che ci interessa. È intuitivo anche come l'aspetto motivazionale abbia ampio margine di influenza anche sulla frequenza, in quanto qualcosa di piacevole porta in sé il desiderio di ripetizione, portandoci a riascoltare una canzone, a rivedere un film, a ri-frequentare – appunto - un determinato contesto proprio alla ricerca di quell'input saliente percepito inizialmente. L'aspetto della comprensibilità, infine, filtra alla base l'accesso di una determinata costruzione alla nostra possibilità di concettualizzarla in maniera univoca e dunque affidabile per un riuso successivo. È anch'esso legato, seppur in maniera indiretta tramite la

30 Comprensibilità o affidabilità, come due aspetti di uno stesso fenomeno, a seconda che si assuma una prospettiva “passiva” di comprensione o “attiva” di utilizzo.

frequenza e la salienza, alla motivazione, in quanto una volta concettualizzate affidabilmente delle forme primarie caratterizzate a livello personale da intrinseca frequenza, salienza, e comprensibilità, le nostre abilità cognitive potranno concentrarsi su forme secondarie, e così via.

Il modello unificato per lo sviluppo linguistico elaborato da MacWhinney (2005; 2008), teorizza lo sviluppo di L1 e di L2 come basato di fatto sugli stessi meccanismi cognitivi – cioè inizialmente sul *chunking* di forme fisse (Pine e Lieven 1997) e sul progressivo percorso lungo il continuum lessico-grammaticale verso il polo compositivo - con la differenza sostanziale che gli apprendenti di L2 hanno già un sistema categoriale a disposizione, che velocizza inizialmente l'approccio alla L2 ma nel medio-lungo periodo presenta problemi dovuti ad interferenza semantica e fluency concettuale (Holme 2012). Ciò è rilevante perché la frequenza, salienza, e comprensibilità alla base del principio dell'uso dovranno dunque scontrarsi con un sistema già stabilito e basato su automatismi neuromotori (es. Haiman 1994) che dovranno essere contrastati per “fare spazio” alle nuove routine della L2.

### **3.3.2 – Contributi di linguistica e grammatica cognitiva applicata alla glottodidattica: serie dedicate e raccolte**

L'ottima salute e il successo della linguistica cognitiva - ed in particolare del suo approccio alla grammatica in un contesto applicato alla glottodidattica - risultano evidenti quando si prendono in considerazione la quantità di contributi – dalle grammatiche pedagogiche alle pubblicazioni su rivista, passando per testi di riferimento e tesi di dottorato - che si raccolgono sotto le loro etichette.

Se tentare un resoconto completo di tutta la letteratura sull'argomento sarebbe un'impresa a sé stante, tenterò almeno di orientarne un primo approccio segnalando le principali pubblicazioni in termini di serie dedicate e raccolte di contributi relative alle applicazioni didattiche di linguistica e grammatica cognitiva. Si segnala, innanzi tutto, la serie edita da De Gruyter, *Applications of Cognitive Linguistics*, partita nel 2008 e che conta ad oggi 36 pubblicazioni<sup>31</sup>, e

31 Per una lista completa ed aggiornata si consulti la pagina web dedicata della casa editrice all'indirizzo: <https://www.degruyter.com/view/serial/20568>, consultato il 18 luglio 2017.

quella edita da John Benjamins, *Cognitive Linguistics in Practice*<sup>32</sup>, tra i soli 4 titoli della quale spicca tuttavia la grammatica cognitiva pedagogica per la lingua inglese di Radden e Dirven (2007). Al di fuori di serie dedicate, tra le raccolte si segnalano Putz et al (2001), Achard e Niemeier (2004), Tyler et al (2005), Pawlak (2007), LAUD - Linguistic Agency of the University of Duisburg - (2008), e Bielak e Pawlak (2013). Tra i contributi individuali, oltre al già ampiamente citato Holme (2009), si segnalano inoltre Turewicz (2000), Littlemore (2009) e Tyler (2012).

Per quanto riguarda, infine, contributi originali in lingua italiana, sul fronte glottodidattico segnalò la recente pubblicazione di una grammatica pedagogica di stampo cognitivo ad opera di Andrea Petri, Marina Laneri, e Andrea Bernardoni (2016), basata sul modello della sua controparte per la lingua spagnola elaborata da Alonso et al (2005).

### 3.3.3 – Oltre la grammatica

La linguistica cognitiva fornisce dunque alla glottodidattica approcci alla grammatica dal potenziale estremamente interessante, oltre a studi e a sviluppo di materiali, in rispetto e coerenza con il principio di unitarietà di fine e mezzo che considera lo sviluppo linguistico come un processo emergente. La graduale acquisizione di competenza linguistica da parte degli apprendenti in prospettiva emergente è definita da Larsen-Freeman (2003) come *grammaring*, a sottolinearne la primarietà della natura processuale e non del prodotto in sé, la grammatica. Tra le proposte più dinamiche sul campo brilla certamente la fluenza concettuale di Marcel Danesi (2008; 2016; 2017) che conclude così un paper a riguardo:

*“As a consideration of the relevant research above suggests, the question of the validity and the teachability of MC [metaphorical competence] is largely an uncontroversial one. It can, seemingly, be taught as systematically as any other aspect of the L2, and it can be linked to*

---

32 Si veda <https://benjamins.com/#catalog/books/clip/volumes>, consultato il 18 luglio 2017.

*linguistic and communicative competencies through syllabus design. [...] As the work in cognitive linguistics has been showing, conceptual metaphors continue to be at the heart of language and thus important for pedagogical purposes (Dirven and Vespoor, 1998, Ellis, 1998, 1999, Pütz, Niemeier, & Dirven, 2001, Robinson & Ellis, 2006, Hinkel, 2006, Sharifian & Palmer, 2007, Pütz & Aertselaer, 2008, Holme, 2009). There are problems and issues that need to be resolved, but then these are part of an ongoing research paradigm that puts figurative language at the core of the language faculty in both theory and pedagogical practice.”*

(Danesi 2016: 150)

Se gli approcci cognitivi alla grammatica sono quindi molto promettenti, è altresì vero, come vedremo a partire dall'ultima parte di questo capitolo e dal prossimo, come il vero potenziale della linguistica cognitiva applicata alla glottodidattica sia molto più ampio, e risieda nella possibilità di organizzarne davvero l'operato secondo i principi di sviluppo che caratterizzano i sistemi linguistici. Una visione di un suo contributo soltanto in termini di un approccio funzionale alla grammatica, da affiancare banalmente alle abitudini di classe stabilitesi con il metodo comunicativo<sup>33</sup> rappresenterebbe una perdita di opportunità imperdonabile. La metafora della partecipazione, adottata all'inizio di questo lavoro, non si propone di sostituire in toto la metafora dell'acquisizione, ma di complementarla da una posizione di primarietà funzionale. Vi sono concetti che vanno acquisiti, certo, ma essi sono solo funzionali a realizzare una piena ed efficace partecipazione all'interazione, attraverso la quale la lingua emerge, sottoprodotto di quel terreno comune che nell'interazione si viene a formare. La lingua infatti, come avrò modo di approfondire nel prossimo capitolo, va capita come una relazione, per poterla imparare.

---

33 Uno scenario che sembra venir condiviso da Danesi stesso: “*The question of where to locate the notion of MC [metaphorical competence] in a syllabus and how to treat it pedagogically raises more questions. Some of these have been tackled insightfully by Andreou & Galantomos (2008, 2009), who suggest that MC can be included as part of communicative competence pedagogy, so that its various discursive functions can then be connected to grammatical and lexical cues. Identifying MC as separate from, though connected to, communicative competence has, at the very least, didactic value.*” (Danesi 2016: 148)

### 3.4 – Verso una linguistica sociocognitiva: i principi fondamentali

Nel suo articolo del 2009 *Towards a social cognitive linguistics*, William Croft, figura di spicco della linguistica cognitiva, metteva in guardia i colleghi proprio dal commettere gli stessi errori fatti dagli approcci formali alla sintassi e alla semantica – che l'iniziativa cognitiva era nata precisamente per correggere - caratterizzati da mentalismo e solipsismo. Il modello linguistico proposto offriva un grande potenziale che era anche, a suo dire, incompleto:

*“In order to be successful, cognitive linguistics must go 'outside the head' and incorporate a social-interactional perspective on the nature of language”.*

(Croft 2009: 395).

La proposta per colmare finalmente il divario storico tra prospettive cognitive e sociali richiedeva alla linguistica cognitiva di incorporare, in coerenza con gli impegni formulati da Lakoff (1990) e appena descritti, contributi fondanti da discipline come la pragmatica e la sociolinguistica. Lo sforzo di Croft sfruttava precisamente quell'unitarietà tra mente e sensi intrinseca alla base dell'approccio filosofico adottato dalla linguistica cognitiva, rendendolo di conseguenza possibile, a differenza del inevitabile dualismo cartesiano che vedeva la sociolinguistica funzionale di Hymes contrapporsi inutilmente al mentalismo formale chomskyano. Questa concezione olistica, ecologica ed unitaria della cognizione, della lingua, e dei processi di apprendimento è peraltro il fulcro della tesi qui sostenuta, e la ragione per la quale si propone la linguistica cognitiva come nuovo riferimento fondante per la glottodidattica.

Croft individua quindi quattro ampi principi fondamentali della linguistica cognitiva e li rielabora espandendoli in chiave socio-interazionale, ora presi dettagliatamente in esame uno ad uno.



### 3.4.1 – Dalle abilità cognitive generali alle abilità sociocognitive generali

Il primo principio della linguistica cognitiva individuato da Croft recita: “Le strutture grammaticali e i processi mentali sono istanze di abilità cognitive generali”<sup>34</sup>; tra queste vengono elencate la percezione, la memoria, e la categorizzazione. Croft propone di riformulare il principio, alla luce del riconoscimento dell'importanza di abilità *sociocognitive* generali, in “Le strutture grammaticali e i processi mentali sono istanze di abilità sociocognitive generali”<sup>35</sup>, includendo abilità sociocognitive quali l'azione congiunta (*joint action*), il coordinamento (*coordination*), e la convenzione (*convention*), che analizzo ora in dettaglio.

#### 3.4.1.1 - La lingua come azione congiunta

La comunicazione linguistica è un'azione congiunta che ha luogo tra due interlocutori, e non banalmente la somma di azioni individuali dei due. Mentre il parlante sta cercando di convogliare un messaggio tenendo a mente chi è il suo interlocutore, infatti, l'ascoltatore non decifra semplicemente il significato letterale dell'enunciato che ascolta, ma lo interpreta tentando di capire quali siano le intenzioni comunicative del parlante. Per Croft, ciò fa in modo che la comunicazione linguistica non sia altro che un'istanza della capacità sociocognitiva umana di prendere parte ad un'azione congiunta. Essa è definita, sulla base della definizione di Michael Bratman (1992, 1993, 1997: in Croft 2009) di *attività cooperativa condivisa* (*shared cooperative activity*), come caratterizzata dai seguenti elementi:

- entrambe le parti intendono prendere parte all'azione congiunta;

---

34 “[...] *grammatical structures and processes in the mind are instances of general cognitive abilities*” (Croft 2009: 396), traduzione libera. Anche in questo caso (si veda nota 22) si è deciso di tradurre dall'inglese all'italiano, sia a vantaggio della scorrevolezza di lettura che per dotare la futura letteratura italiana in materia di questi principi chiave formulati nella nostra lingua.

35 “[...] *grammatical structures and processes in the mind are instances of general social cognitive abilities*” (Croft 2009: 398), traduzione libera. La resa di “*social cognitive abilities*” in “abilità sociocognitive” è basata su un principio di coerenza con la terminologia in seguito ampiamente adottata dalla disciplina (cfr. per esempio Batstone 2010; Atkinson 2002, 2011c, 2013; Atkinson et al 2007; Toth e Davin 2016).

- entrambe le parti vi prendono parte in accordo con e con il fine ultimo in mente di portare a termine un sotto-piano individuale che vi si sovrappone almeno in parte (*meshing subplan*);
- non vi è coercizione in atto, cioè la partecipazione all'azione congiunta è su base assolutamente volontaria;
- entrambe le parti si impegnano al mutuo supporto, cioè ognuna delle due parti si impegna a supportare l'altra nel portare a termine il relativo sotto-piano (*subplan*);
- tra le due parti vi è terreno comune (*common ground*), inteso come conoscenza condivisa, credenze, supposizioni;
- vi è mutua responsività nell'azione, cioè vi è sforzo di coordinamento delle azioni individuali per assicurarsi che la loro esecuzione sovrapposta conduca alla realizzazione dell'azione congiunta.

Tutte le caratteristiche sopra elencate sono o dipendono da abilità sociocognitive generali, e la possibilità stessa di riuscire meramente a concepire un'azione congiunta rappresenta un esempio di abilità sociocognitiva. D'altronde, che la cooperazione – cioè l'abilità appunto di prendere parte ad azioni congiunte - sia alla base della lingua in quanto capacità tipicamente umana è quanto sostenuto già anche da Tomasello (2008), sulla scorta di esperimenti e osservazioni su bambini e primati non umani, e si basa a sua volta sull'abilità di riconoscere in un membro della nostra stessa specie un agente intenzionale al pari di noi stessi (Tomasello 1999).

#### **3.4.1.2 - Il coordinamento**

Il coordinamento è un aspetto fondamentale dell'esecuzione dell'azione congiunta, in quanto in sua assenza fallirebbero i tentativi di sovrapposizione dei sotto-piani individuali. I dispositivi di coordinamento a nostra disposizione sono molteplici, ma fra tutti uno dei più potenti è la comunicazione, in quanto permette il coordinamento di azioni congiunte estremamente complesse anche nel tempo e

nello spazio. Il fatto che non siamo in grado di leggerci nel pensiero (“*we cannot read each other's minds*”), come ricorda Croft (2000; in Croft 2009: 401), indica come la comunicazione stessa sia in realtà un'azione congiunta, e che come tale necessiti a sua volta di un dispositivo di coordinamento. Il dispositivo di coordinamento più potente a disposizione della comunicazione è la convenzione, che nel caso specifico si manifesta nella regolarità e convenzionalità a livello linguistico.

#### **3.4.1.3 - La convenzione**

La definizione di convenzione adottata da Croft (2009) è una riformulazione di Herbert Clark (1999; in Croft 2009), volta ad evidenziarne il carattere congiunto della natura, della definizione originariamente elaborata dal filosofo David Lewis (1969; in Croft 2009). La convenzione, in quanto abilità sociocognitiva funzionale alla comunicazione, è definita in termini di:

- una regolarità nel comportamento,
- parzialmente arbitraria,
- condivisa da una comunità
- che la adotta come dispositivo di coordinamento per un problema di coordinazione ricorrente.

Il fatto che la convenzione non sia necessariamente linguistica – come ad esempio la stretta di mano come saluto – ma che la lingua rientri senza dubbio tra le convenzioni, è fondamentale a dimostrare come la lingua stessa, intesa come set di convenzioni linguistiche adottate da una comunità di parlanti, non rappresenti nient'altro che una - indubbiamente la più efficace in questo caso - tra le possibili manifestazioni delle abilità sociocognitive umane volte a questo scopo.

Il sistema linguistico in quanto convenzione, dunque, si conferma nella sua natura subordinata all'uso ed emergente, come già indicato dagli studi sulla metafora (§3.1). Se non vi fosse un'azione congiunta da coordinare attraverso la

comunicazione, infatti, non sarebbe mai emersa la necessità di sviluppo di nessuno strumento convenzionale volto a questo scopo, tanto meno la lingua, che non dobbiamo dunque ad un meccanismo innato, ma alla nostra abilità sociocognitiva a cooperare con in nostri simili (Tomasello 2008). Si tratta di un un'ulteriore conferma - da un punto di vista leggermente diverso ma in convergenza e coerenza sistemica con il resto dell'impianto teorico finora delineato - di un approccio alla natura della lingua funzionale agli scopi della glottodidattica.

### 3.4.2 – Dalla grammatica simbolica al triangolo semiotico

Il secondo principio della linguistica cognitiva sostiene che “la grammatica è simbolica, e quindi il significato è parte essenziale della grammatica”<sup>36</sup>. Per Croft (2009), questo principio è incluso nella definizione di convenzione adottata, in quanto a livello semiotico la regolarità nel comportamento rappresenta il significante, mentre il problema di coordinazione ricorrente rappresenta il significato. Viene fatto tuttavia notare come ciò che il principio tradizionale della linguistica cognitiva tralascia di includere è che sia la regolarità nel comportamento – il significante – che il problema di coordinazione ricorrente – il significato – necessitano di una comunità presso la quale la relazione tra essi sia elemento condiviso. Viene quindi proposta una revisione del principio che vede la grammatica formata da un “triangolo semiotico” (*semiotic triangle*<sup>37</sup>) di cui la comunità dei parlanti tra i quali il significante e il significato sono condivisi rappresenta il fondamentale terzo polo. Questo ancoraggio della relazione tra significante e significato alla comunità che la implementa comporta una nuova conferma del primato situazionale e funzionale della lingua (“*Language cannot be fully understood outside the fact*” Croft 2009: 397), e comporta come conseguenza glottodidattica un ulteriore riconoscimento – molto ben chiaro a chi ha esperienza di classe di lingua – della difficoltà e mancanza di efficacia del

---

36 “Grammar is symbolic, and thus meaning is an essential part of grammar” (Croft 2009: 403) – Traduzione libera.

37 Si rimanda all'originale per un approfondimento e chiarimento sulla scelta del termine “semiotic triangle”, in particolare su l'uso di termini analoghi o simili da parte di Ogden e Richards (1947; in Croft 2009) o Pierce (1932; in Croft 2009).

lavorare con materiale linguistico troppo spesso decontestualizzato, specialmente in contesti di insegnamento LS (lingua straniera). Inoltre, ciò si intreccia anche con l'aspetto di significatività richiesto all'interazione – allargata fino ad includerne un'accezione ampia ed asincrona, come nel caso della lettura - anche in approcci cognitivisti come l'ipotesi interazionista di Long (1996), e a fattori motivazionali<sup>38</sup> ed identitari sui quali ci si soffermerà nel quarto capitolo.

### 3.4.3 – Dal significato enciclopedico al significato condiviso

Per il terzo principio della linguistica cognitiva, “il significato è enciclopedico”<sup>39</sup>. Insistendo dunque sull'importanza del significato – comprensibile conseguenza di una disciplina come la linguistica cognitiva, sviluppatasi su basi principalmente semantiche – Croft (2009) fa notare come questo principio si fondi sostanzialmente su di una visione solipsistica della lingua, in cui l'apparente ampiezza e vastità suggerita dal termine 'enciclopedico' si scontra tuttavia con i limiti della singola mente umana, oltretutto ancora una volta astratta dalle effettive condizioni in cui tale significato si manifesta primariamente, cioè in contesto di interazione. Perché le implicazioni di questo principio fondante della disciplina siano maggiormente fedeli allo scopo di offrire un modello linguistico di riferimento accurato, viene dunque proposto di riscriverlo considerando il significato come 'condiviso' (*shared*)<sup>40</sup>. L'allargamento della definizione alla dimensione sociale della lingua non elimina l'elemento enciclopedico primario nella definizione tradizionale, ma lo incorpora nella nuova prospettiva in cui il significato linguistico è importante innanzi tutto in quanto manifestazione di quella convenzionalità funzionale alla comunicazione, a sua volta funzionale all'azione congiunta da coordinare.

Ancora una volta, come detto poco fa, la centralità attribuita al significato in quanto elemento condiviso tra i parlanti si ricongiunge all'importanza assegnata alla significatività dell'interazione. Le difficoltà operative connesse con questa

---

38 Cardona ricorda come “È un fondamento della glottodidattica che non vi può essere acquisizione stabile di una lingua senza motivazione” (Cardona 2010; in Gobbi 2012a: 40)

39 “*Meaning is encyclopedic*” (Croft 2009: 404) – Traduzione libera.

40 “*Meaning is shared*” (Croft 2009: 405) – Traduzione libera.

fondamentale significatività, legata come detto ad istanze motivazionali, è perciò nuovamente emblematica della necessità di riconcettualizzare il nostro approccio all'apprendimento linguistico. Da un punto di vista sociocognitivo, infatti, il significato condiviso è quel “terreno comune” (“*common ground*”, Croft 2009: 405) che permette alla comunicazione di avvenire, e la cui negoziazione è (o dovrebbe essere) attività primaria di chi la lingua la sta apprendendo, rendendo conseguentemente il ruolo della glottodidattica quello di supporto allo sviluppo di queste competenze e strategie di negoziazione.

Proseguendo con la disamina della nozione di “terreno comune” proposta da Clark e Carlson (1981, in Croft 2009), Croft (2009: 405-406) ne descrive le sottotipologie: il terreno comune personale (*personal common ground*) e comunitario (*communal common ground*). Di particolare significatività da un punto di vista glottodidattico è il concetto di terreno comune personale, in quanto le due basi del suo sviluppo vengono identificate in una base percettiva (*perceptual basis*), cioè basata sull'esperienza diretta dovuta alla condivisione del campo percettivo e riconducibile alla capacità sociocognitiva umana all'attenzione congiunta (Tomasello 2001), e in una base discorsiva (*discourse basis*), cioè stabilita su base conversazionale. Estremamente significativa, specialmente in vista delle proposte avanzate nel prossimo capitolo, è la relazione che viene tracciata tra il terreno comune personale e la nozione di rete sociale come sviluppata da Granovetter (1973; 1983) e le sue implicazioni prettamente linguistiche avanzate da Leslie Milroy nel sostenere la centralità delle reti sociali nel mantenimento e nel cambiamento della lingua (1987). Una concezione reticolare dello sviluppo linguistico, con particolare attenzione proprio al contesto di apprendimento di L2 e basata sulla centralità dell'interazione significativa e della motivazione intrinseca, riconosciute come dinamiche informali fondamentali all'acquisizione linguistica, è già stata proposta, inizialmente analizzata, ed in parte implementata (Gobbi 2012a; Gobbi 2012b; Gobbi 2013; Gobbi e Spina 2013; Gobbi e Spina 2014), e su di essa si basano parte delle idee qui elaborate.

#### 3.4.4 – Dal significato come *construal* al *construal* per la comunicazione

Per la riformulazione del quarto e ultimo principio fondamentale della linguistica cognitiva - “il significato implica una concettualizzazione (*construal*)”<sup>41</sup> - in chiave sociocognitiva, Croft (2009) prevede il riconoscimento di come il processo di *construal* del significato in oggetto non sia soltanto un processo cognitivo a sé stante, che origina e termina all'interno della mente del singolo, ma che esso è sempre e necessariamente legato ad un obiettivo comunicativo, e quindi “Il significato implica *construal* a scopo comunicativo”<sup>42</sup>. Esso si rifà ad una reinterpretazione della teoria degli atti linguistici di Austin e Searle (Austin 1962; Searle 1969) ad opera di H.H. Clark (1996), suddivisa in quattro livelli collegati tra loro in maniera asimmetrica: l'atto di enunciazione, l'atto proposizionale, l'atto informativo, e l'atto illocutorio.

L'atto di enunciazione - *Utterance act* (Searle 1969: 23-24); originariamente *Phonetic Act* (Austin 1962: 92, 95) - consiste nella produzione materiale dell'enunciato, sia attraverso un segnale acustico che tramite un altro mezzo, come ad esempio la parola scritta e la sua ricezione da parte dell'interlocutore. La riuscita di questo primo livello si basa sulla capacità di attenzione condivisa (*joint attention*), in quanto richiede cooperazione coordinata da parte di entrambe le parti per andare a buon fine, basando fin dal principio il processo comunicativo su abilità sociocognitive generali.

Il secondo livello consiste nell'atto proposizionale - *Propositional act* (Searle 1969: 23-24); originariamente *Phatic* e *Rhetic act* (Austin 1962: 92, 95-100) -, e prevede la formulazione dell'enunciato in una determinata lingua e attraverso la scelta di un determinato lessico e costruzioni da parte del parlante, entrambe comprensibili da parte dell'interlocutore. Questo è il livello in cui si manifesta la convenzione linguistica e in cui il significante, il significato, e la comunità linguistica di riferimento danno forma al triangolo semiotico, in quanto avviene il processo di *construal*, cioè la concettualizzazione del significato attraverso le scelte di vocabolario e di costruzioni da parte di entrambe le parti coinvolte.

---

41 “*meaning involves conceptualization (construal)*” (Croft 2009: 409).

42 “*Meaning involves construal for the purpose of communication*” (Croft 2009: 410).

L'asimmetria tra i livelli fa sì che la riuscita dell'atto proposizionale dipenda direttamente dalla riuscita dell'atto di livello inferiore, l'atto di enunciazione (se non ti sento non posso capirti, e se ti sento ma non capisco le parole non ti capirò lo stesso<sup>43</sup>), ma non viceversa. Trattandosi del livello in cui si manifestano le scelte linguistiche che influenzano la struttura formale dell'enunciato da un punto di vista morfosintattico, si tratta del livello su cui si concentrava l'operato del tradizionale approccio grammaticale alla glottodidattica, poi superato dall'approccio comunicativo.

Il terzo livello consiste nell'atto informativo - *Informative act* (Clark e Carlson 1982) -, in cui viene presentata e compresa l'intenzione comunicativa, cioè ciò che si vuole realizzare attraverso le scelte di formulazione messe in atto a livello inferiore, nell'atto proposizionale. Nuovamente, la relazione asimmetrica tra i livelli prevede che l'atto informativo possa riuscire solo a condizione della riuscita dell'atto proposizionale a livello inferiore. Infatti, come fa appunto notare Croft (2009: 411):

*“The asymmetric relationship between prepositional act and informative act is precisely the one described between linguistic convention and communication [...]: linguistic convention functions as a coordination device for the joint action of communication.”*

Questo, cioè, è il livello in cui avviene la “comunicazione”, cioè la realizzazione pragmatica delle funzioni comunicative, oggetto della didattica nell'approccio comunicativo.

Il quarto e ultimo livello consiste nell'azione congiunta in cui l'emittente cerca di coinvolgere il destinatario. Questo è il livello dall'atto illocutorio: qui, dunque,

---

43 È importante qui sottolineare il fatto che, seppur chiaramente con incidenza estremamente più bassa, il fatto di “non capire le parole” non è necessariamente un problema che riguarda soltanto un apprendente di L2. La differenza tra un parlante di L1 ed un apprendente di L2, chiaramente, c'è, ed è sia quantitativa che qualitativa: in ultima analisi, tuttavia, essa si determina in maggiori o minori competenze a livello di negoziazione del significato, che non a caso occupa un ruolo di rilievo negli studi di SLA. In altre parole, non è tanto una questione di “sapere” le parole, quanto di essere in grado di negoziare il significato e stabilire terreno comune. Insomma, ancora una volta, l'importante è il processo, in quanto il prodotto è una sua conseguenza.



risiede la motivazione che dà significatività all'interazione, cioè alla comunicazione. Siamo ad un punto cruciale. Come fu riconosciuta la ristrettezza di un approccio basato sull'accuratezza grammaticale – non per questo abbandonata ma ridimensionata ad un aspetto della più ampia competenza comunicativa - e il necessario allargamento di orizzonte operativo della glottodidattica ad un livello comunicativo, si rende ora manifesta la necessità di un'ulteriore operazione di riconcettualizzazione della disciplina, individuabile ancora una volta in un movimento verso il livello sovraordinato, quello dell'azione congiunta, in cui si manifesta l'agentività interazionale. In rispetto alla già numerose volte citata unità linguistica tra fine e mezzo in prospettiva di apprendimento, e alla luce dell'impossibilità manifesta di costruire una tassonomia degli atti illocutori dovuta alla loro natura condivisa ed emergente (Croft 2009: 412), si rende dunque necessario riorganizzare l'iniziativa glottodidattica nel suo insieme precisamente in chiave di supporto alla gestione di un processo emergente. Ciò significa che un sillabo che voglia essere veramente efficace dovrà tenere in considerazione questi fattori, e concentrarsi non tanto sulle funzioni comunicative e sui task che le sviluppano, ma primariamente sul fornire agli apprendenti una guida e un modello per orientare il proprio processo individuale di sviluppo di sistema linguistico in L2. Muoversi in questa direzione significa dunque proporre un metodo che davvero realizzi quanto già viene predicato in teoria, come tendenza ideale (Richards 2006; §2.51.), ma finora solo parzialmente realizzato a causa dell'adozione di una teoria della lingua e dell'apprendimento incoerenti con gli obiettivi della glottodidattica: lo spostamento effettivo del focus dal prodotto (la lingua – si manifesti essa come struttura grammaticale o come funzione comunicativa) al processo – inteso sia come processo di interazione che come processo di formazione dell'apprendente, e dalla centralità dell'insegnante a quella dell'apprendente, agente interazionale consapevole, che mette in atto strategie funzionali alla sua socializzazione nella lingua target, compatibilmente con le opportunità a sua disposizione e coerentemente con i suoi obiettivi e motivazione, di cui scioltezza e accuratezza (*fluency* e *accuracy*) sono sottoprodotti.

## Capitolo 4

### Proposte per una glottodidattica sociocognitiva

#### 4.1 – Una teoria della lingua e dell'apprendimento per la complessità

Indipendentemente dal periodo storico in cui si trova ad operare, la glottodidattica necessita, per poter essere davvero efficace, di riferimenti il più possibile solidi quali una teoria della lingua e una conseguente teoria dell'apprendimento (Richards e Rodgers 1986). L'approccio comunicativo, come sostenuto, adotta una teoria della lingua incoerente con i principi di base della glottodidattica. Conseguenza di ciò è che la teoria dell'apprendimento ad esso connessa è inefficiente, se non spesso anche inefficace, fornendo agli apprendenti frammenti di lingua utili ma sconnessi, a causa del sostanziale abbandono dell'insegnamento della grammatica, tabù più o meno riconosciuto del metodo comunicativo.

La linguistica cognitiva offre la possibilità di superare questa impasse, in quanto propone un modello di lingua – e quindi di grammatica – che emerge dall'uso, subordinando la forma al contenuto e alla funzione, ma pur sempre tenendola in considerazione. La necessità a partecipare alla lingua come flusso - per poter sviluppare competenze interazionali in essa e attraverso essa - prevede, quindi, non solo la rinnovata opportunità di esplorazione delle strutture grammaticali che si manifestano, tramite un approccio ad hoc analizzato nel capitolo precedente, ma anche e soprattutto la necessità per gli apprendenti di sviluppare sostanziali competenze metacomunicative e di deuterapprendimento (Bateson 1972). Tutto ciò avviene peraltro in un contesto particolarmente complesso, in cui la globalizzazione e l'avvento del web giocano un ruolo sostanziale. Fortunatamente, come vedremo, abbiamo ora strumenti più adatti ad inquadrare e gestire la complessità.

#### 4.2 - La glottodidattica e le *New Literacies*

Nell'analizzare le dinamiche caratterizzanti l'exkursus storico e teorico di questa disciplina, vi sono principalmente due filoni principali, tra loro interrelati,

da tenere in considerazione<sup>44</sup>. Il primo è stato ampiamente sviscerato nei due capitoli precedenti, e riguarda motivazioni teoriche interne alla disciplina come la natura della lingua. Come si è visto, esso è stato caratterizzato da una costante tensione verso approcci più ampi e flessibili, funzionali all'inquadramento della complessità del reale rispetto ai limiti imposti dal punto di vista di una linguistica teorica di stampo formale.

Il secondo filone ha fatto occasionalmente capolino, e riguarda fenomeni più squisitamente storici e sociali, e la loro influenza sulle necessità educative e sulle pratiche che emergono come risposta ad esse. In particolare, dalla fine della seconda guerra mondiale, la sempre maggiore mobilità delle merci e delle persone, evolutasi in globalizzazione, e l'avvento di Internet a partire dagli anni Novanta del secolo scorso hanno giocato un ruolo cruciale nell'offrire sempre nuove sfide alla glottodidattica<sup>45</sup>. Il progetto di integrazione europeo, unito all'estrema mobilità richiesta ai lavoratori con la diffusione di modelli capitalistici a livello mondiale, ha contribuito sostanzialmente allo sviluppo del metodo comunicativo in risposta ad esigenze di interazione concrete e sempre maggiori sia nel vecchio continente che nel resto del pianeta. Contemporaneamente, lo svilupparsi e il diffondersi della rete stanno radicalmente modificando le dinamiche della comunicazione a livello globale, e con esse, nuovamente, le esigenze educative a cui la glottodidattica si trova a far fronte.

Nell'era dell'informazione in cui il web ci ha catapultato, ci troviamo ad affrontare cambiamenti radicali paragonabili, a mio avviso, al passaggio dall'oralità alla scrittura analizzato da Ong (1982), con conseguenze sulla cognizione e l'utilizzo di risorse a cui non si assiste dall'epoca. L'invenzione della scrittura, infatti, ha comportato la possibilità di riallocare risorse cognitive prima utilizzate a scopi di memorizzazione e gestione della comunicazione che ha avuto conseguenze enormi sull'evoluzione delle società umane, in particolare in termini di gestione del potere. Come infatti ricordato anche dall'UNESCO (2012), l'alfabetizzazione di base:

---

44 Come sostenuto anche da Ciliberti (2012).

45 Per un inquadramento del processo di evoluzione della rete e delle possibilità da essa offerte in prospettiva di sviluppo linguistico si veda Gobbi (2012a).

*“[It] is a transformational process that empowers individuals, broadens their critical thinking and provides them with the ability to act. A person without basic literacy lacks real opportunities to effectively engage with democratic institutions, to make choices, exercise his/her citizenship rights and act for a perceived common good. The consolidation of democracy requires people’s participation; only then can a nation be brought closer to peace.”*

All'alfabetizzazione di base deve tuttavia fare seguito sviluppo di abilità più complesse, che rendono effettivamente possibile agli individui di comprendere ed agire nella società in cui operano, attraverso la comprensione profonda e critica dei significati e delle relazioni tra di essi. Proprio sulla base dell'emergere di difficoltà in questo senso, è stato sviluppato il concetto di “alfabetismo funzionale”:

*“A person is functionally literate when he has acquired the knowledge and skills in reading and writing which enable him to engage effectively in all those activities in which literacy is normally assumed in his culture or group.”* (Gray 1956).

L'avvento della rete e i radicali cambiamenti in corso nel mondo in cui viviamo fanno sì che ci si trovi oggi a mettere nuovamente in discussione che cosa significhi essere alfabetizzati, facendo emergere la necessità di nuove e più complesse competenze – definite *New Literacies* (Buckingham 1993) - al fine di poter funzionare efficacemente nell'era dell'informazione. Gli esempi forniti vanno dalla capacità di usare efficacemente un motore di ricerca per trovare informazioni e la posta elettronica per comunicare, a competenze più sottili come la valutazione dell'accuratezza ed utilità di un'informazione trovata online in relazione ai propri scopi, la partecipazione efficace a conversazioni online allo scopo di ottenere informazioni, o alla capacità di inferire correttamente la

tipologia di informazioni potenzialmente a disposizione tramite un hyperlink (Leu et al 2004).

È evidente come tutte le operazioni sopra descritte siano intrinsecamente connesse con la competenza linguistica e comunicativa in una data lingua; tuttavia, esse non bastano, in quanto da esse non dipendono, per esempio, la capacità sopra menzionata di valutare criticamente la validità delle informazioni a nostra disposizione sul web. Le competenze necessarie all'interazione con e tramite la rete sono ben più ampie, ed hanno a che fare con la consapevolezza del proprio ruolo di *prosumers* (Toffler e Toffler 2006: 223-224) di informazione, neologismo nel quale si fondono i ruoli tradizionalmente distinti di produttore e consumatore – in questo caso di informazioni. Sempre secondo Leu et al (2004: 1594):

*“Literate individuals will be those who can effectively assess their individual purposes for using the Internet and then seek out, from the Internet's many offerings, the particular tool and form that best meet their needs.”.*

Come vedremo ora, questa definizione ha molto in comune con quanto si sosterrà necessario alla formazione di un apprendente di lingua, in particolare in termini di consapevolezza e agentività, e conseguentemente con l'approccio all'apprendimento che si sta per delineare.

### **4.3 - La lingua come sistema complesso adattivo**

Negli anni Novanta del secolo scorso, Diane Larsen-Freeman, dopo anni di ricerca sull'acquisizione di L2 sotto l'egida del cognitivismo, aveva sviluppato una certa disillusione per i limiti che questo approccio comportava, con particolare riguardo al fatto che, mentre si cercava di dar conto di ogni fattore di influenza possibile sul processo di acquisizione a livello cognitivo, andando sempre più in profondità e complicando conseguentemente e proporzionalmente i modelli, ci si stava allontanando, secondo lei, da una visione d'insieme; i progressi fatti, inoltre,

erano a suo dire ben pochi e poco soddisfacenti (Larsen-Freeman 1991, 2002a, 2007, 2011).

Fu in questo periodo che venne casualmente in contatto con il lavoro del fisico James Gleick (1987) sulla teoria della complessità e del caos, e ne venne fortemente colpita, in quanto riscontrò sostanziali analogie tra le dinamiche descritte da Gleick e quelle a lei familiari dello sviluppo linguistico, per le quali sentiva di aver trovato una chiave interpretativa, riuscendole ad inquadrare all'interno di una cornice organica. Ne seguì una pubblicazione, in seguito definita “rivoluzionaria” (“*groundbreaking*”, Kramersch 2008: 389), in cui la lingua veniva definita in termini di sistema complesso adattivo (*complex adaptive system* - Larsen-Freeman 1997). Nel corso degli anni, da quella prima pionieristica intuizione sono emersi una varietà di studi teorici e applicazioni pratiche che, adottando una prospettiva ecologica alle dinamiche linguistiche (Kramersch 2008), spaziano dallo sviluppo di competenza in L2 in quanto fenomeno non-lineare ed emergente (Leather & van Dam 2002; Ellis e Larsen-Freeman 2006; Larsen-Freeman & Cameron 2008) all'insegnamento dell'inglese come L2 (Larsen-Freeman 2003), e dagli approcci socioculturali applicati all'acquisizione di una lingua straniera (Van Lier 2004) agli approcci ecologici all'acquisizione e socializzazione linguistica (Kramersch 2002; Larsen-Freeman 2002b; Kramersch e Steffensen 2008). Riconoscimenti istituzionali alla validità dell'approccio sono venuti, tra gli altri, dall'Università della California, che presso il suo storico campus di Berkley, nel 2004, ha aperto un corso dedicato all'ecologia linguistica (*language ecology*), a cui collaboravano dieci docenti da discipline come la linguistica, le scienze cognitive, la psicologia, l'antropologia, l'educazione, e le lettere (Berkley Language Center 2004, in Kramersch 2008); a ciò si vanno a sommare contributi che sottolineano la crescente necessità di competenze di operare non solo *in* altre lingue ma anche e soprattutto *tra* altre lingue (“[...] *the multilingual ability to operate between languages [...]*” MLA 2007: 3f, in Kramersch 2008), per poter gestire processi come “[...] *cette activité sociale spécifique qui est le produit de la circulation transfrontalière des valeurs, de la dynamique des identités toujours négociées, des inversions, voire inventions, de*

*sens, souvent masquées par l'illusion partagée d'une communication efficace.*”<sup>46</sup> (Kramsch et al 2008: 15). Queste dinamiche sono all'ordine del giorno in un mondo in cui, secondo le stime di Jacques Attali (2006; in Kramsch et al 2008), tra quindici anni almeno cinquanta milioni di persone vivranno al di fuori del loro paese natale o dal paese natale dei loro genitori: un mondo già oggi non semplice, in cui la complessità non andrà che ad aumentare.

#### **4.3.1 - I sistemi complessi e la teoria del caos**

La teoria della complessità deriva direttamente dalla teoria generale dei sistemi (Von Bertalanffy 1950), che considera un sistema come più della somma delle sue parti. L'approccio sistemico si concentra sulle relazioni che collegano le parti tra loro e con il resto del sistema in generale. Queste relazioni, inoltre, sono soggette a continui cambiamenti, e con esse il ruolo, più o meno centrale o anche nullo, assegnato di volta in volta alle diverse parti. La teoria della complessità mutua questa visione sistemica e la applica ai fenomeni complessi, per esempio interpretando le dinamiche di auto-organizzazione - cioè di formazione, movimento, ed eventuale dissoluzione - di uno stormo di uccelli attraverso le relazioni interattive tra i singoli uccelli che lo formano. Queste dinamiche auto-organizzative, cioè non influenzate né da regole interne né da influenze esterne (Mitchell 2003), fanno sì che la stabilità che si viene a formare possa essere definita come *emergente*, e sono applicabili sia a fenomeni delle scienze naturali che sociali (Heylighen 2008). Grazie alla natura autopoietica (Maturana e Varela 1972) di queste stabilità emergenti, esse possono inoltre cambiare continuamente struttura pur mantenendo la loro identità (Larsen-Freeman 2011).

I sistemi complessi adattivi, inoltre, sono continuamente sottoposti a stimoli dall'esterno che li conducono ad una riorganizzazione e a nuovi stati di stabilità (ma non a stasi o equilibrio, prerogativa dei sistemi chiusi). Ogni processo di riorganizzazione del sistema complesso, tuttavia, causa una risposta da parte

---

46 “[...] quell'attività sociale specifica, prodotto della circolazione dei valori oltre i confini nazionali, delle dinamiche di costante negoziazione identitaria, dell'inversione – a volte addirittura invenzione - del significato, spesso nascosta dall'illusione condivisa di efficacia comunicativa”. Traduzione libera.

dell'ambiente, in quanto legato ad esso da dinamiche ecologiche, creando un nuovo stimolo, e con esso i presupposti per una nuova riorganizzazione, e così via. I cambiamenti che caratterizzano questi continui processi di riorganizzazione possono essere di due tipi: lineari e non-lineari. I processi di cambiamento lineare sono gradualisti, mentre quelli non-lineari sono improvvisi, profondi, e appaiono come sproporzionati rispetto alle cause che, ad un'analisi superficiale, sembrano averli provocati; le cause effettive possono essere ricondotte ad eventi – anche minimi – avvenuti a distanza sia nel tempo che nello spazio, che tuttavia hanno contribuito sensibilmente ad indirizzare lo sviluppo sistemico seguente, nonostante le loro conseguenze non si siano manifestate nell'immediato. Questa non-linearità tra causa ed effetto è conosciuta come caos, è stata tipicamente esemplificata con il battito d'ali di una farfalla in Brasile che diventa un tornado nel Texas, ed è appunto l'oggetto di ricerca della teoria del caos (Lorenz 1972).

Le dinamiche sottostanti il funzionamento di una lingua, in tutte le sue sfaccettature, dagli sviluppi ontogenetici a quelli filogenetici, in prospettiva sia micro che macro, possono essere interpretate in chiave di sistema complesso. In particolare, ciò comporta conseguenze importanti per quanto riguarda il processo di apprendimento – che d'ora in avanti, considerata la metafora della partecipazione adottata e l'emergenza dei fenomeni legati ai sistemi complessi, ritengo più opportuno definire di *sviluppo*<sup>47</sup> – e di supporto ad esso.

#### **4.3.2 - Perché la lingua è un sistema complesso adattivo**

La lingua, inquadrata in questa prospettiva, viene riconosciuta come “[...] *a dynamic set of patterns emerging from use.*” (Larsen-Freeman 2011: 52), sia a livello individuale (ontogenetico) che sociolinguistico (filogenetico), che sulla base di frequenza, salienza, e comprensibilità/affidabilità si stabilizzano in un idioletto e, su scala sociale<sup>48</sup>, nelle varianti sociolinguistiche di una comunità, sia essa linguistica o di pratica (Lave e Wenger 1991)<sup>49</sup>. In altre parole, la lingua altro

---

47 In accordo con Larsen-Freeman (2011), e come già indipendentemente – seppur parzialmente - sostenuto in Gobbi (2012a).

48 La lingua può essere vista come un frattale, cioè dotata di omotetia interna: essa si riproduce su scale diverse mantenendo la stessa struttura (Larsen-Freeman 1997).

49 Sulle dinamiche evolutive dei sistemi linguistici si veda anche il Modello Sociocognitivo-



non è che un sotto-prodotto dell'interazione (Hopper 1998), “[...] accessibile solo tramite l'esecuzione e quindi vivo soltanto nell'interazione in cui questo sistema può svilupparsi [...]” (Gobbi 2012a). La sua grammatica, cioè le sue regole – o per meglio dire *regolarità* - interne non sono, torno a ribadire, innate e determinate come vuole la tradizione formalista, ma una sintesi relativamente stabile - tuttavia soggetta a perenne evoluzione - che emerge dalle necessità d'uso contestuale e creativo in relazione di causalità reciproca (*reciprocal causality* - Thompson e Varela 2001) con le restrizioni “storiche” - cioè assimilate nel corso delle esposizioni ed interazioni precedenti - del sistema linguistico di un individuo. Inoltre, l'occorrenza di regolarità all'interno della struttura linguistica – siano esse di natura, per esempio, fonologica (Milroy e Milroy 1999) o morfosintattica (Larsen-Freeman 1976) – dipende da “contingenze probabilistiche graduate co-occorrenti” (“[...]a synchronic account of [...] 'graded probabilistic contingencies [...]’” Spivey 2007, in Larsen-Freeman 2011: 53). Queste regolarità, individuabili nelle costruzioni, sono proprio quelle associazioni convenzionalizzate di forma, significato, ed uso<sup>50</sup> che racchiudono elementi che vanno dai singoli morfemi alle espressioni idiomatiche, dai confini graduati e sfumati e non discreti, che ritroviamo sul continuum lessico-grammaticale, oggetto di studio della grammatica delle costruzioni (es. Fillmore 1989; Goldberg 1995; 2006; Croft 2001).

Le dinamiche principali che caratterizzano questo processo di sviluppo sono due: il co-adattamento (*co-adaptation* - Larsen-Freeman e Cameron 2008) e l'assemblaggio morbido (*soft-assembly* - Thelen e Smith 1994).

Il processo di co-adattamento è conseguenza diretta dalla natura primariamente interazionale e sociale del processo di sviluppo linguistico, e descrive il processo di mimesi e di adattamento reciproco delle risorse linguistiche – e più in generale comunicative - adottate tra gli interlocutori, in analogia con il concetto di accoppiamento (*coupling*) della teoria dei sistemi dinamici, e che non prevede né

---

Evolutivo di Croft (2000; 2009), che rende conto anche delle variazioni tipologiche/cross-linguistiche.

50 Si noti anche la coerenza con la definizione di triangolo semiotico proposta da Croft (2009: 403), in cui all'elemento contestuale qui individuato nell'uso si sostituisce la comunità all'interno della quale quell'uso è convenzionalizzato.

l'acquisizione di regole né il “conformarsi all'uniformità” (*conformity to uniformity* - Larsen-Freeman 2003) (Larsen-Freeman 2011), ma un processo reiterativo tramite il quale lo sviluppo avviene in base a frequenza, salienza, e comprensibilità/affidabilità delle costruzioni incontrate, come già descritto nel paragrafo (§3.3.1.4).

Ad ogni occasione di interazione, sulla base di necessità comunicative situate ed emergenti, gli apprendenti gestiscono il processo di *construal* tramite un assemblaggio morbido di tutte le risorse a loro disposizione – in termini sia di selezione delle costruzioni che di tentativi, per quanto possibile, di intervenire sulla loro composizionalità - così da permettere la massima adattabilità di risposta alle pressioni esterne provenienti da più livelli: esperienza linguistica, identità propria e degli interlocutori, attività, contesto, etc. Così facendo, nel tempo, il sistema linguistico acquisisce stabilità, che potrà essere di nuovo compromessa dall'introduzione di nuove situazioni da gestire, promuovendone ulteriori sviluppi (Larsen-Freeman 2011).

#### **4.4 – L'apprendimento linguistico come sviluppo ecosistemico**

Avendo efficacemente inquadrato la lingua in qualità di sistema complesso adattivo emergente dall'interazione e le dinamiche di sviluppo primarie su cui esso si basa, si rende ora necessario delineare una teoria dell'apprendimento coerente, da cui poter successivamente estrapolare metodi e tecniche di implementazione. I punti di riferimento teorici nello sviluppo di questa proposta derivano dalle prospettive ecologiche all'educazione linguistica in L2. Si farà qui in particolare riferimento all'approccio delineato da Claire Kramsch (2008; Kramsch e Whiteside 2008), le cui radici sono da ricercare nell'influente contributo di Einar Haugen (1972). Importante in questa ottica è il concetto di competenza simbolica (*symbolic competence*, Kramsch 2006)<sup>51</sup>. Essa è definita come “*The ability to manipulate symbolic systems, to interpret signs and their multiple relations to*

---

51 Già nel lontano 1986, tuttavia, Kramsch, aveva criticato l'entusiasmo glottodidattico per la *proficiency*, giudicandolo già all'epoca restrittivo e incompleto, e suggerendo quindi di mettere al centro della ricerca lo sviluppo di quella che definì all'epoca “competenza interazionale” (*interactional competence* – Kramsch 1986), antenata della competenza simbolica di cui si è fatta menzione e dunque anche delle proposte qui avanzate.

*other signs, to use semiotic practices to make and convey meaning, and to position oneself to one's benefit in the symbolic power game.*" (Kramsch 2006) ed è ispirata e riconducibile al *sens pratique* di Bourdieu (1997), inteso come l'esercizio di un *habitus* che struttura il campo d'azione tramite il quale esso stesso viene strutturato, in un contesto di lotta per la sopravvivenza simbolica (Kramsch 2008: 400). Non direttamente collegato alla definizione di competenza simbolica - ma a mio avviso inerente - è anche il concetto di "astuzia" ("cunning") mutuato da Bakhtin (1981), contrapposto ad una più rigida competenza formale, che Kramsch (2008: 406) adotta intendendolo come un approccio dialogico all'iniziativa educativa da parte di insegnanti che debbano barcamenarsi all'interno di rigidità imposte da sillabi ed obiettivi didattici prestabiliti<sup>52</sup>. Per parafrasare, in prospettiva glottodidattica la competenza simbolica - su cui ritornerò a breve - è la competenza, richiesta a chi vuole imparare una lingua, a saper gestire i contesti e le interazioni tramite le quali supportare e far progredire lo sviluppo del proprio sistema linguistico.

Altro concetto correlato ed estremamente rilevante è quello di allineamento (*alignment*) così come proposto da Atkinson et al (2007: 169), definito come "*the complex processes through which human beings effect coordinated interaction, both with other human beings and (usually human-engineered) environments, situations, tools, and affordances*". Atkinson adotta una prospettiva leggermente diversa rispetto alla competenza simbolica di Kramsch, concentrandosi sulla descrizione dei processi. Fondamentale è qui il concetto di *affordance*, sviluppato da James Gibson (1979) ed inteso come una qualità sistemica emergente dall'interazione tra le parti. In altre parole, il fatto che un oggetto o una situazione, seppur non primariamente inquadrato in un determinato modo, si presti funzionalmente, evocando usi "alternativi", ad esso grazie alla creatività di chi lo utilizza, rappresenta una manifestazione di *affordance*. Nel caso di uno studente di lingua, l'emergere di *affordances* sarebbe relativo al saper ricavare occasioni di

---

52 L'inerenza di questo concetto a dinamiche di apprendimento, nonostante il suo utilizzo originario da parte dell'autrice per riferirsi a dinamiche riguardanti l'insegnamento, è indicativo di quanto verrà sostenuto in seguito dell'evoluzione dei ruoli di "apprendenti" e "insegnanti", in linea con quanto già dichiarato all'inizio di questo lavoro.

sviluppo linguistico da contesti non originariamente o tradizionalmente concepiti per quello scopo, piegandoli ai propri fini, in analogia con quanto previsto dall'utilizzo del *sens pratique* di Bourdieu o dall'astuzia di Bakhtin.

Per fare un altro esempio, più elaborato e relativo proprio a questo mio lavoro, una preziosa *affordance* mi è stata offerta dal concetto di partecipazione marginale legittima (*legitimate peripheral participation*) teorizzata da Lave e Wenger (1991), che analizzo di seguito. Seppure già ampiamente adottato in ambito linguistico e di apprendimento di L2, infatti, vedremo come il suo utilizzo in glottodidattica in realtà necessiti di una prospettiva diversa rispetto a quelle tradizionalmente adottate.

#### **4.4.1 – La partecipazione marginale legittima applicata allo sviluppo linguistico**

Il concetto di partecipazione marginale legittima (d'ora in avanti PML) descrive quel processo – riconducibile, nella lingua di tutti i giorni, a forme di apprendistato - attraverso il quale un “novizio” acquisisce competenza attraverso la pratica diretta ed il supporto di praticanti più esperti, spostandosi gradualmente verso una maggiore conoscenza delle abilità necessarie ad essere considerato competente dalla comunità di pratica (*community of practice*, Lave e Wenger 1991 - d'ora in poi CdP) di riferimento.

Sin dalla sua formulazione, il concetto di PML è stato accolto con entusiasmo ed è stato applicato a molti ambiti, tra i quali l'apprendimento di L2 (es. Toohey 1996, 1998, 2000; Casanave 1998, 2002; Flowerdew 2000; Leki 2001; Kanno 2003; Canagarajah 2003; Morita 2004; in Haneda 2006), dove ha contribuito ampiamente a fornire un valido strumento sia pratico che analitico agli approcci sociali all'acquisizione linguistica, non senza tuttavia incappare in critiche dovute a quelli che sono stati definiti i suoi limiti alla sua applicazione alla classe di lingua (Haneda 2006). In ognuna delle situazioni analizzate, tuttavia, sia il costrutto di PML che quello di CdP sono stati applicati direttamente agli apprendenti e ai loro tentativi di negoziare la loro partecipazione alla comunità di parlanti della L2 in questione. Così, per esempio, Toohey (1998) analizza

longitudinalmente il percorso di socializzazione in L2 di un gruppo di bambini di madrelingua diversa dall'inglese nel Canada anglofono, dall'asilo fino alla seconda elementare; lo stesso vale per Morita (2004), che prende in esame invece un gruppo di studentesse universitarie giapponesi durante un anno di studi all'estero, sempre in Canada. I problemi principali all'origine dei limiti percepiti riguardano la scarsa elaborazione sia del concetto di CdP, ammessa peraltro da Lave e Wenger stessi (1991: 42), in particolare in relazione a problematiche di relazioni di potere asimmetriche, connesse ad effettive possibilità di partecipazione, sia del concetto di novizio (*newcomer*), non problematizzato, che non considera i differenti background e le risorse effettivamente possedute da persone reali all'inizio di un percorso di apprendimento (Haneda 2006). Pur rappresentando critiche legittime e sollevando problematiche concrete - come la lacunosa definizione da parte di Lave e Wenger dei concetti in questione, e il non tenere in adeguata considerazione fattori rilevanti come potere, identità, ed agentività - sia le applicazioni della PML - oggetto degli esempi forniti - al contesto di apprendimento di L2, che la "rivalutazione" (*reevaluation*) oggetto dello studio di Haneda, non colgono un problema fondamentale. Ancora una volta, infatti, ponendo direttamente lo sviluppo di L2 come oggetto della PML, si è posto al centro dell'azione didattica il prodotto, la lingua, e non il processo di apprendimento. È naturalmente possibile, volendo, fare ciò, ma un'applicazione indiretta di PML e CdP potrebbe rivelarsi più efficace, dopo averli effettivamente capiti ed inquadrati alla luce delle peculiarità della glottodidattica.

#### **4.4.2 – Il cambiamento viene da dentro**

Pur non inquadrando il problema nella sua natura - legato cioè al voler controllare un processo intrinsecamente emergente - Haneda (2006), in conclusione del suo articolo, fa una serie di osservazioni, come vedremo, rilevanti. Innanzi tutto nota come le CdP a cui fanno riferimento Lave e Wenger (1991) siano comunità locali e caratterizzate da dinamiche di origine informale (*grass-root* - Haneda 2006: 813); vi sono dinamiche, infatti, come lo sviluppo linguistico *in sé*, che si adattano ben poco a contesti formali come la classe. Haneda indica

quindi come, a suo avviso, un approccio di ricerca fruttuoso all'applicazione di questi concetti possa essere individuato nel “[...] *designing a new CoP [Community of Practice] that challenges the norms and practices of an existing community.*” e prosegue segnalando un progetto sperimentale attuato presso la University of California Los Angeles, in cui studenti delle superiori dell'ultimo anno, provenienti da contesti rurali di immigrazione ispanofona, venivano invitati ad un corso estivo intensivo di quattro settimane durante il quale venivano esposti a “[...]“*a social environment of development in which these students begin to reconceive who they are and what they might be able to accomplish academically and beyond*” (Gutierrez, 2005, p. 2).”. Il programma citato includeva inoltre approcci critici alla pedagogia come quelli proposti da Freire (1970) e Anzaldúa (1999), oltre che la stesura delle proprie autobiografie allo scopo di sviluppare “[...]“*an historicized view of the educational and sociopolitical reality of migrant and immigrant communities [that] helps to incite a reframing of education, of the self, and one's future actions*” (Gutierrez, 2005, p. 16)” (Haneda 2006: 814).

Haneda, infine, conclude sostenendo come il cambiamento non debba necessariamente venire da fuori, ma come insegnanti e studenti possano a loro volta esserne agenti. È proprio raccogliendo quest'ultima osservazione che proseguo nell'illustrare la mia teoria dell'apprendimento, volta ad affrontare la complessità dello sviluppo dei sistemi linguistici.

#### **4.4.3 – Riconcettualizzando la classe di lingua, tra potere, identità, agentività e metacognizione**

Una delle prime cose dette all'inizio di questo lavoro è stata come la figura dell'insegnante abbia insita in sé un ruolo di potere, e come da esso derivi la responsabilità della sua gestione. Poche righe più in basso, ho sostenuto anche la necessità per chi voglia insegnare altre lingue di averne a sua volta imparata – bene, essendo cioè abbondantemente competenti da un punto di vista sia comunicativo che simbolico<sup>53</sup> – almeno una, riferendomi chiaramente ad una L2. La prospettiva primaria di apprendente da me adottata, infatti, oltre ad essere un

---

<sup>53</sup> Per adottare, per ora, la terminologia proposta da Kramsch (2006).

mio valore personale, è strettamente funzionale all'approccio glottodidattico qui proposto.

L'applicazione del concetto di PML, per rivelare il suo vero potenziale, va infatti riferita non alla lingua che gli studenti mirano ad imparare, ma al processo di apprendimento. La CdP è la comunità di nuovi apprendenti di L2 - qualsiasi essa sia – e non la comunità dei parlanti della lingua target. Il punto chiave è lo sviluppo di competenze nel processo di apprendimento, e non direttamente nella L2 che, come numerose volte già sottolineato, non è che un sottoprodotto del processo emergente di interazione con i parlanti. L'apprendente va innanzi tutto istruito sulle dinamiche sottostanti lo sviluppo, così da permettergli una visione consapevole e d'insieme, e quindi guidato nell'affrontare le iniziali difficoltà di interazione ed inserimento con ed in quella rete di risorse con la quale andrà a relazionarsi secondo prerogative ed interessi propri, sviluppando nel tempo competenze di partecipazione e gestione del processo di sviluppo.

#### **4.4.3.1 – L'identità di apprendente**

La comunità di riferimento primaria – *repetita iuvant* - non va individuata nella comunità linguistica target, ma nella comunità di apprendenti di L2. La legittimità della partecipazione, ed i problemi sollevati da Haneda (2006) in merito all'asimmetria delle relazioni di potere, possono qui venir risolte tramite l'intervento dell'insegnante/apprendente esperto, che inizia i nuovi apprendenti al percorso di apprendimento, lungo il quale saranno socializzati in quanto tali. L'assunzione legittimata dell'identità di apprendente è un aspetto fondante per tutto il resto del percorso, e come tale va curato scrupolosamente fin dal primissimo incontro. L'importanza del concetto di identità per lo sviluppo di L2 è ben dettagliato da Bonny Norton, che la definisce così:

*“[...] how a person understands his or her relationship to the world, how that relationship is constructed across time and space, and how the person understands possibilities for the future.”*

(Norton 2000: 5).

#### 4.4.3.2 – Il potere dell'apprendente

Legato all'identità vi è un altro concetto chiave, già menzionato in precedenza, quello di potere, rappresentato qui da quelle “relazioni con il mondo” e “possibilità per il futuro” nella definizione appena riportata. Prendere coscienza di come dinamiche di potere governino qualsiasi interazione significa capire il potere come “[...] *the socially constructed relations among individuals, institutions and communities through which symbolic and material resources in a society are produced, distributed and validated.*”, e ancora come “[...] *power is neither monolithic nor invariant; it is not simply something that can be physically possessed, but a relation which always implies social exchange on a particular set of terms. By extension, it is a relation that is constantly being renegotiated as symbolic and material resources in a society change their value.*” (Norton 2000: 7). Come appena dimostrato, è il potere legato al ruolo di insegnante che mi permette di abdicarvi funzionalmente per assumere il ruolo di apprendente, ed è il ruolo di apprendente esperto – tramite le mie reali competenze e non un ruolo gerarchico - che mi permette di legittimizzare i miei studenti nel loro ruolo di nuovi apprendenti, modificando le nostre relazioni con il mondo e legandoci tutti in una relazione di partecipanti alla più ampia comunità di pratica degli apprendenti di L2. Anche al ruolo di apprendente, inoltre, è assegnato del potere, che va indicato, fatto scoprire ed esplorare: un apprendente ha il potere di modificare le sue relazioni con il mondo chiedendo, sbagliando, investigando, osservando, cercando di capire. Legittimati in quanto apprendenti, infatti, gli studenti potranno infatti rivolgere – questa volta sì – la loro attenzione all'esterno della loro comunità di pratica primaria, verso la comunità dei parlanti la lingua target, nei confronti della quale impiegare i loro nuovi “poteri” per iniziare ad esporsi alla L2 di loro predilezione. L'aspetto identitario, ripeto, è fondamentale nella gestione delle dinamiche di potere, e una volta legittimati come apprendenti questa identità è mutuabile alle comunità secondarie<sup>54</sup>. La comunità di pratica linguistica di riferimento, in questo caso, è una comunità secondaria in quanto non

54 Il concetto di partecipazione a comunità multiple è stato sviluppato da Eckert e McConnell-Ginet (1999), elaborando il costrutto originale di Lave e Wenger (1991).



è da essa che deriva il potere che permette agli apprendenti di parteciparvi in qualità di “privilegiati”: nessun parlante, infatti, potrà mai negare lo status di apprendente a nessuno; al massimo, potrà rifiutarsi di parlargli, ma questo è un rischio a cui si è esposti indipendentemente dal potere che deriva dalla consapevolezza di cosa significhi essere un apprendente, in quanto l'esporsi ad una comunità di parlanti per dare inizio ad un processo di sviluppo linguistico in quanto sistema dinamico complesso - ciò va anticipato e periodicamente ricordato ai nuovi apprendenti - significa esporsi alla non-linearità di un processo emergente, di per sé imprevedibile. I “poteri” di cui i nuovi apprendenti prendono coscienza servono appunto a mediare questo processo a loro vantaggio.

#### **4.4.3.3 – Agentività e metacognizione per un apprendente autonomo**

Dietro l'utilizzo del potere vi è un altro concetto chiave per noi: un altro modo per definirlo, infatti, è in termini di esercizio di *agentività* (*agency*), definita appunto in quanto “[...] *a defining quality of being human and revealed within a continuous flow of human conduct involving the use of power or the will and capacity to act otherwise*” (Giddens 1984). In contesto di sviluppo di strategie di apprendimento, va segnalato che già Tseng et al (2006) avevano proposto un passaggio di focus dal prodotto – la strategia in sé – al processo di autoregolazione e alle competenze necessarie per gestirlo (Gao e Zhang 2001), mentre Gao (2007) ha evidenziato la natura emergente della agentività stessa. Il concetto di agentività è salito alla ribalta in quanto costruito legato a prospettive sociologiche durante il dibattito interno alla SLA e preso in considerazione nel secondo capitolo, riassunto nell'espressione “guerre di paradigma” (§2.3.4), contrapposto ed inizialmente in competizione (Palfreyman 2003) al costrutto cognitivista di *metacognizione*, cioè il meccanismo tramite il quale un apprendente monitora, regola, ed indirizza il proprio processo di apprendimento (Wenden 1998; 2002; Zimmerman 2001; Azvedo et al 2004; Zhang 2008). In altre parole, la metacognizione può essere definita come la consapevolezza delle dinamiche sottostanti il proprio processo di sviluppo linguistico, che vanno dunque esplicitate e condivise con gli apprendenti.

Agentività e metacognizione sono due concetti palesemente interrelati e contribuiscono, da punti di vista diversi, ad un quadro comune più complesso, come osservato da Gao e Zhang (2011) che hanno appunto proposto l'assunzione di entrambi come prerequisiti all'apprendimento autonomo, obiettivo sostenuto anche dell'approccio all'apprendimento qui delineato. Come ben riassunto da Phil Benson (2007), l'attenzione per l'autonomia nell'educazione linguistica si fa risalire alla relazione redatta in conclusione del *Modern Language Project* del Consiglio d'Europa, in cui l'autonomia era definita come “[...] *the ability to take charge of one's own learning*” (Holec 1981: 3). L'interesse per l'autonomia nell'apprendimento risale inizialmente ad esperimenti pedagogici effettuati alla fine degli anni sessanta, figli del clima politico dell'epoca (Holec 1981; Gremmo e Riley 1995; in Benson 2007), ed originalmente pensati per adulti lavoratori che non avevano il tempo di seguire corsi di lingua strutturati (Benson 2007). Gradualmente, il concetto di autonomia è stato rivolto verso dinamiche di classe, per descrivere i comportamenti cognitivamente indipendenti che emergevano dagli apprendenti durante le lezioni, interferendo con il piano prestabilito per la lezione (Allwright 1988; Dickinson 1992; in Benson 2007). Un rinnovato interesse si è manifestato negli anni Novanta, quando gli studi di David Little (1991; 1995) hanno sottolineato come l'autonomia degli apprendenti non era da interpretarsi in quanto indipendenza ed approccio solitario all'apprendimento, ma il vero contrario: un apprendente autonomo poteva essere definito come tale in quanto non dipendente da qualcuno nella gestione del suo apprendimento, ma autonomo nella sua interdipendenza relazionale con l'insegnante o con altri parlanti. Aspetto chiave dell'autonomia è che essa va coltivata negli apprendenti, e proprio per questo motivo abbiamo seguito questo lungo percorso, così riassumibile: l'insegnante/apprendente esperto legittimizza il ruolo dei nuovi apprendenti in manifestazione della sua stessa agentività, rivelandola ai “nuovi arrivati” ed insegnando loro a gestirla a loro volta. Tramite attività ad hoc, gli studenti vengono stimolati ad applicarla per scoprirla, in quanto emergente; ciò avviene tramite lo sviluppo funzionale di un ecosistema di interrelazioni ed *affordances* nella lingua target da parte degli studenti stessi, supportati in questo

dell'insegnante/apprendente-esperto.

#### 4.4.3.4 – La competenza ecolinguistica

La selezione dei contenuti in senso stretto viene ora quindi primariamente affidata allo studente, così da capitalizzare al massimo la sua motivazione intrinseca e far sì che anch'essa supporti l'emergenza dell'esercizio dell'agentività, da cui a sua volta inizia a prendere forma la struttura della sua interlingua, nella forma di connessioni di significato tra le conoscenze pregresse ed i nuovi contenuti esplorati. La selezione dei contenuti fatta “a monte” - cioè dall'insegnante o, in certi casi, dettata dal sillabo stesso – era funzionale infatti ad un approccio alla glottodidattica tradizionalmente focalizzato sul prodotto lingua, su cui si basavano poi verifica e valutazione in quanto espressione indicativa della competenza acquisita, linguistica o comunicativa che fosse; essa era anche figlia di tempi ancora non troppo lontani in cui sin da sempre quel contenuto linguistico era stato effettivamente scarso (perlomeno nella stragrande maggioranza dei contesti LS) e di difficile reperimento. La pervasività dell'accesso all'informazione del mondo in cui viviamo, assieme alle dinamiche di partecipazione culturale che lo caratterizzano<sup>55</sup>, sta radicalmente mutando questo scenario, permettendoci di liberare risorse ora indirizzabili verso obiettivi prima fuori portata – in coerenza peraltro con quei meccanismi adattivi ed evolutivi ai quali la teoria della cognizione qui adottata fa riferimento. La “classe di lingua” può ora permettersi di diventare effettivamente il punto di incontro per una comunità di pratica che può concentrarsi ora non tanto sul contenuto linguistico – esplorato comunque durante le classi di grammatica cognitiva - quanto sulla gestione, il mantenimento e la coltivazione di quell'ecosistema di risorse e *affordances* che permette a tutti un accesso individuale e personalizzato a possibilità di sviluppo linguistico<sup>56</sup>.

---

55 Si veda a riguardo, per esempio, Henry Jenkins (2006). Per un approccio diretto ai cambiamenti nelle istituzioni educative ed accademiche, riconcettualizzate in reti di mobilitazione (“*mobilizing networks*”), si consulti invece Davidson e Goldberg (2009), disponibile gratuitamente presso il sito dell'editore, MIT press: <https://mitpress.mit.edu/books/future-learning-institutions-digital-age>.

56 Esperienze in questo senso, inquadrare all'interno di una visione di sviluppo linguistico in quanto sistema dinamico adattivo, sono testimoniate per esempio dal lavoro di MacQueen (2009; 2013).

Per la definizione di questa competenza, che molto deve alla competenza simbolica di Kramersch, si propone tuttavia una riformulazione in *competenza ecolinguistica*, per diverse ragioni, che ora analizzo. Innanzi tutto, vi è un problema di “opacità”, a mio avviso, nella costruzione scelta da Kramersch; a scopo di maggior chiarezza, funzionale al veicolare il significato e le sue implicazioni agli apprendenti stessi (che vanno formati esplicitamente in questo senso, come si approfondirà a breve), si preferisce quindi l'aggettivo “ecolinguistica”, più immediato nell'evocare un concetto di relazione con l'ambiente circostante, a “simbolica”.<sup>57</sup> La competenza simbolica, inoltre, sembra venir caratterizzata principalmente in quanto competenza nella gestione dei giochi e ruoli di potere a livello discorsivo (“*Discourse as symbolic representation, action and power*” Kramersch 2015: 13), spesso focalizzata più sui parlanti nativi, target al quale un apprendente dovrebbe tendere, che sull'apprendente stesso (Kramersch 2015: 19-23); la competenza ecolinguistica, invece, punta ad essere una competenza “nativa” del parlante non-nativo, in qualità di apprendente, concentrandosi sull'operare *tra* lingue piuttosto che solamente *in* o *tramite* lingue; la competenza ecolinguistica aspira, insomma, ad influire sull'apprendente a livello identitario, per ragioni che approfondirò a breve. Infine, a differenza della competenza simbolica, che Kramersch non propone come una competenza da sviluppare esplicitamente in un apprendente di lingua<sup>58</sup>, per la competenza ecolinguistica si propone esattamente il contrario, cioè di farne precisamente il nuovo obiettivo della glottodidattica. Essa ingloba la competenza comunicativa in quanto ne è funzione, ed è definibile come la competenza alla gestione di processi linguistici emergenti che si sviluppa attraverso l'esposizione auto-determinata e reiterata ai processi stessi.

Ecco come il sillabo andrà quindi a descrivere proprio gli obiettivi a livello di

---

57 Lungi dal voler suonare come un'accusa, l'opacità che si attribuisce all'aggettivo simbolico va interpretata alla luce dell'approccio funzionale con il quale qui lo si impiega, che lo considera non in un ampio contesto di ricerca ed analisi accademica su gestione di dinamiche di potere attraverso interazione simbolica com'è concepito nella proposta di Kramersch, ma così da essere più immediatamente comprensibile, adottabile ed impiegabile da parte di apprendenti dai background i più disparati al fine di orientare il loro stesso sviluppo linguistico.

58 “*Symbolic competence is not yet another skill that language learners need to master, nor is it yet another theory of language acquisition. It is a variationist frame of mind adapted to our post-modern times.*” Kramersch (2008: 403).

impostazione e gestione dell'ecosistema di apprendimento in maniera più descrittiva che prescrittiva, permettendone la flessibilità di emergenza sulla base di istanze situate come le necessità degli apprendenti e le risorse effettivamente a disposizione. All'insegnante/apprendente-esperto sarà inizialmente affidato il ruolo di supporto alla gestione di questo processo emergente, tramite la preparazione degli apprendenti in termini di consapevolezza delle dinamiche a cui ora prendono parte, e provvedendo ad indirizzare i loro sforzi iniziali attraverso la sua stessa esperienza di apprendente in continua evoluzione. L'architettura dell'apprendimento qui delineata, inoltre, offre il vantaggio collaterale di porre sistematicamente solide basi per un percorso formativo che potrà eventualmente evolversi in nuove figure di esperti della gestione del processo, a supporto di nuovi studenti, e così via.

#### **4.4.4 – La valutazione di sistemi complessi dinamici**

La valutazione di fenomeni emergenti come lo sviluppo linguistico (inteso attraverso la sua più ampia cornice comunicativa) e ora la competenza ecolinguistica, sua funzione, hanno generalmente faticato a rientrare all'interno delle rigide categorie previste dai metodi di valutazione tradizionali, definiti “statici” (“*Static Assessment*”, Sternberg e Grigorenko 2002: vii), basati su approcci psicometrici e statistici, di cui valutazione formativa – svolta durante il percorso di studi e funzionale ad orientare il prosieguo d'insegnamento (d'Anglejan et al 1990) - e sommativa – svolta all'inizio o alla fine di un'unità di studio o di un programma ed orientata a scopi di ammissione, promozione, e selezione (d'Anglejan et al 1990; Torrance e Pryor 1998) - sono probabilmente gli esempi più comuni e diffusi.

A questi metodi statici si contrappone la cosiddetta valutazione dinamica (VD), che ha le sue radici nella teoria delle Zone di Sviluppo Prossimale di Lev Vygotskij (1978), ed i cui principi fondanti sono stati teorizzati originariamente da Aleksandr Lurija (1961) ed in seguito sviluppati da Reuven Feuerstein (Feuerstein et al 1979; 1980; 1988; 2003) proprio per ovviare ai limiti dei metodi statici, alla luce delle teorie dell'apprendimento sviluppate inizialmente da Vygotskij. La

principale accusa mossa ai metodi tradizionali era quella – ancora una volta – di essere eccessivamente mentalista ed individualista, e di non riuscire a cogliere il quadro pieno dello sviluppo di competenze cognitive in un individuo, considerate non qualcosa di individuale e determinato ma emergenti dal rapporto con l'ambiente e condivise con altri potenziali interlocutori; per Vygotskij, Lurija, e Feuerstein, la performance aveva senso solo se assistita - idealmente da qualcuno più competente - e nella misura in cui dimostrava di poter essere trasferita ad altri contesti, nella risoluzione di nuovi problemi.

La VD è stata, nel corso degli ultimi anni, ampiamente applicata a contesti di acquisizione e apprendimento di L2 (es. Nassaji e Swain 2000; Anton 2003; Lantolf e Poehner 2004; Poehner e Lantolf 2003, 2005; Poehner 2008), e si presta egregiamente anche a complementare la teoria dell'apprendimento appena formulata. Mentre le teorie linguistiche e dell'apprendimento adottate in precedenza dalla glottodidattica si concentravano di fatto su lingua e comunicazione intese come un prodotto, e sul livello acquisito di competenza di tale prodotto, determinabile e misurabile, considerato come la somma delle esperienze passate che si manifestano nel presente<sup>59</sup> (Valsiner 2001: 86), la cognizione emergente dell'intelligenza adattiva si posiziona in una prospettiva in cui il presente tende al futuro (Valsiner 2001: 86), e ci si concentra sulle possibilità di sviluppo – le famose *affordances* – che possono essere anticipate e supportate nella loro emergenza non-lineare attraverso il supporto di una persona più esperta. Ciò vale sia per lo sviluppo di competenza ecolinguistica, e dunque per la gestione del processo di apprendimento, sia per la competenza comunicativa e linguistica, in coerenza con le proprietà omotetiche dei sistemi complessi adattivi, strutturati a frattale (Larsen-Freeman 1997). Se da un lato, cioè, la VD si presta a mappare i processi di allineamento con le *affordances* di volta in volta fornite dal contesto – inteso in senso ampio ed inclusivo, come le occasioni di interazione informale con una compagna di viaggio in treno o con il cassiere al supermercato, una nuova espressione in un cartellone pubblicitario o sull'etichetta dello shampoo, una rivista in una sala di aspetto o i compiti di

59 Esempificate, per esempio, dall'ordine morfemico ipotizzato da Krashen (1981, 1982) o dall'ipotesi della processabilità di Pienemann (1998) (Poehner e Lantolf 2005).

grammatica – sul piano linguistico e comunicativo l'operazione di mappatura può potenzialmente riguardare l'interlingua stessa sulla base di attività concrete e mediate, parte di un approccio più ampio allo sviluppo di metacognizione. Come notato da Lidz e Gindis (2003), infatti, mentre i metodi di valutazione tradizionale seguono l'apprendente in isolamento fino al suo fallimento, la VD si concentra sul successo condiviso e sul potenziale di sviluppo, supportando contemporaneamente un graduale percorso verso l'autonomia.

Infine, pur svolgendo la funzione pedagogica di feedback all'apprendente (Rea-Dickins e Gardner 2000: 215), la VD è in sé un approccio pedagogico vero e proprio basato sull'emergenza delle abilità cognitive, che per essere adeguatamente implementato necessita di sistematicità (Poehner e Lantolf 2005), assicurata in questo caso specifico di adozione dalla coerenza dei suoi principi fondanti con quelli alla base di questa proposta. Anche per Feuerstein, infatti, l'essere umano è un sistema cognitivo aperto, e per ottenere i massimi risultati nel supportarne lo sviluppo è necessario superare la dicotomia insegnante/apprendente in favore di un'unità funzionale al successo dello studente (Feuerstein et al 1979; 1980; 1988). Alla base della sua esperienza di apprendimento mediato (*Mediated learning experience*, Feuerstein et al 1988), vi è infatti l'intervento iniziale di una figura esperta che aiuta a selezionare, inquadrare, modificare e mettere ordine tra gli stimoli e le risorse che emergono dall'esplorazione del contesto di apprendimento, l'accesso al quale può essere a sua volta inizialmente mediato, rientrando perfettamente nell'approccio all'apprendimento della teoria appena descritta.

#### **4.5 - Un esempio di modello di sviluppo per una glottodidattica sociocognitiva**

L'ultima parte di questa tesi sarà orientata a presentare, esplorare, ed analizzare un modello di sviluppo coerente con quanto finora sostenuto, già implementato e di successo: il modello bazaar per lo sviluppo di software. Dopo averlo introdotto brevemente, passerò ad analizzarne le caratteristiche e le dinamiche così da evidenziarne le analogie con lo sviluppo di competenze funzionali all'apprendimento linguistico.

#### 4.5.1 - La cattedrale e il bazaar

*La cattedrale e il bazaar* è il titolo di un breve saggio elaborato dallo sviluppatore di software e hacker<sup>60</sup> Eric Raymond (1997), in cui riconosce, mette a confronto ed analizza due diverse concezioni e modelli di processo di sviluppo per il software. Mutuando un riassunto esplicativo da una mia precedente analisi del lavoro di Raymond, la cattedrale ed il bazaar sono definibili in quanto “[...] due metafore per due modelli radicalmente opposti di sviluppo di un progetto. Mentre la cattedrale è il frutto di un progetto ben preciso, portato avanti con attenzione e riverenza da parte di un piccolo gruppo di professionisti che, attraverso severa centralizzazione, dirigono i lavori e monitorano ogni momento dello sviluppo e solo a lavoro ultimato presentano la loro meraviglia al mondo, il bazaar è un ambiente complesso e confusionario al punto tale da rasentare la promiscuità, in cui si incrociano continuamente idee, progetti e approcci diversi in un pulsare che non ha confini ben definibili né tanto meno un inizio o una fine.” (Gobbi 2012a: 53). Mentre, per Raymond, le grandi aziende di produzione di software operano generalmente seguendo il tradizionale modello a cattedrale, il mondo del software libero (*free software*) e a sorgente aperta (*open-source*), comunemente raggruppati

---

60 Nonostante l'accezione negativa spesso associata a questa espressione a causa del suo utilizzo improprio da parte dei media e della cultura di massa, il suo utilizzo consapevole ne rimanda l'origine ad un club dell'MIT, il *Tech Model Railroad Club* (Levy 1984), che ne parla direttamente in questi termini: “*This original benevolent meaning stands in stark contrast to the later and more commonly used meaning of a "hacker", typically as a person who breaks into computer networks in order to steal or vandalize. Here at TMRC, where the words "hack" and "hacker" originated and have been used proudly since the late 1950s, we resent the misapplication of the word to mean the committing of illegal acts. People who do those things are better described by expressions such as "thieves", "password crackers". or "computer vandals". They are certainly not true hackers, as they do not understand the hacker ethic.*” (TMRC, pagina web, <http://tmrc.mit.edu/hackers-ref.html>, accesso effettuato in data 16 luglio 2017), e che a sua volta rimanda per ulteriori dettagli a *The New Hacker's Dictionary* (Raymond 1993), la cui definizione primaria recita: “*1. A person who enjoys exploring the details of programmable systems and how to stretch their capabilities, as opposed to most users, who prefer to learn only the minimum necessary. RFC1392, the Internet Users' Glossary, usefully amplifies this as: A person who delights in having an intimate understanding of the internal workings of a system, computers and computer networks in particular.*” e segnala in seguito come l'etichetta comunemente adottata nell'ambiente hacker per segnalare l'accezione negativa sia quella di “*cracker*”, cioè: “*One who breaks security on a system. Coined ca. 1985 by hackers in defense against journalistic misuse of hacker (q.v., sense 8). An earlier attempt to establish 'worm' in this sense around 1981--82 on Usenet was largely a failure.*”



nell'acronimo FLOSS (*Free/Libre and Open Source Software*)<sup>61</sup>, sembra aver trovato nel bazaar un modello di sviluppo più affine ai propri obiettivi e caratteristiche.

#### 4.5.1.1 – Linux e l'origine del bazaar

Tra gli esempi più celebri di software a sorgente aperta sviluppati attraverso il modello bazaar, il sistema operativo Linux è l'indiscusso portabandiera. Non è un caso, infatti, che il conio della metafora del bazaar da parte di Raymond sia dovuto proprio all'analisi del processo che ha portato allo sviluppo di questo sistema operativo a sorgente aperta. Un riassunto dettagliato dei primi passi della storia di Linux, a cui farò abbondante riferimento nelle prossime righe, lo si deve a Ko Kuwabara (2000)<sup>62</sup>.

Linux nasce nel 1991 (Torvalds 1999) – non per caso lo stesso anno di nascita del World Wide Web (Connolly 2000), come vedremo - come piccolo progetto personale di un allora ventunenne studente finlandese di ingegneria informatica - Linus Torvalds. Torvalds, stanco di dover aspettare il proprio turno per l'accesso contingentato al sistema operativo UNIX che stava studiando, disponibile agli studenti dell'epoca solo su sedici postazioni presso l'università di Helsinki, e avendo una certa predisposizione alla programmazione informatica, decide di tentare di scriverne un piccolo emulatore sulla base di una versione semplificata di UNIX – Minix - messa a disposizione da un docente di informatica statunitense, Andrew Tanenbaum, seppur protetta da diritto d'autore. Prendendo ispirazione dall'architettura di Minix - ma scrivendo originalmente ogni riga di codice, cosa che gli assicura l'originalità del prodotto e relativi diritti - Torvalds sviluppa un primo embrione funzionante di sistema operativo, puramente per hobby; decide anche di offrirne gratuitamente l'accesso al codice sorgente a chiunque interessato,

---

61 La distinzione tra software libero e software a sorgente aperta è sottile e controversa, e riguarda primariamente aspetti legali, come dettagliato in Kely (2008). Tuttavia ciò non è rilevante all'analisi in corso, in quanto l'attenzione è rivolta alle dinamiche di sviluppo del FLOSS, riconosciute da entrambe le parti come largamente comuni e condivise (Crowston et al 2012) e tendenzialmente caratterizzate da un approccio a bazaar. Ciò non significa, inoltre, che non vi siano progetti FLOSS sviluppati secondo uno schema a cattedrale, come peraltro sostenuto da Raymond stesso (1997).

62 Per approfondimenti sui primi passi di Linux si vedano anche, per esempio, Moody (1997, 2001), Gruman e Orenstein (1998), Torvalds (1999).

condividendolo su uno dei primi gruppi di discussione dell'allora neonata Internet, dedicato a Minix, e chiedendo feedback agli utenti. Alla prospettiva di un sistema operativo gratuito, completamente gestibile e modificabile, per quanto grezzo e all'epoca molto limitato, la risposta della comunità hacker è immediata. Il messaggio originale di Torvalds recitava:

*“Hello everybody out there using minix - I'm doing a (free) operating system (just a hobby, won't be big and professional like gnu) for 386(486) AT clones. This has been brewing since april, and is starting to get ready. I'd like any feedback on things people like/dislike in minix, as my OS resembles it somewhat (same physical layout of the file-system (due to practical reasons) among other things) [...] I'd like to know what features most people would want. Any suggestions are welcome, but I won't promise I'll implement them :-)  
Linus ([torvalds@kruuna.helsinki.fi](mailto:torvalds@kruuna.helsinki.fi))*

*PS. Yes - it's free of any minix code, and it has a multi-threaded fs. It is NOT portable (uses 386 task switching etc), and it probably never will support anything other than AT-hard disks, as that's all I have :-)”*

(Linus Torvald, comp.os.minix, 25 Agosto 1991, in Kuwabara 2000)

Torvalds inizia così un dialogo con la comunità di sviluppatori interessati, il cui numero cresce di giorno in giorno e con loro i contributi al codice, in termini di miglioramenti, risoluzioni di vulnerabilità, e nuove funzionalità. Linux era nato e, gradualmente, sempre più sviluppatori se ne stavano prendendo cura.

Nel giro di pochi anni, e grazie ad uno strumento di coordinamento come la rete, Linux è passato dall'essere un piccolo progetto personale di un universitario ventunenne – senza alcuna ambizione dichiarata, nelle parole di Torvalds stesso<sup>63</sup>, verso quello che sarebbe poi diventato – ad un sistema operativo di primissimo

---

63 Oltre ai riferimenti all'originario approccio amatoriale e delle risorse limitate del progetto nel post su comp.os.minix appena riportato, in occasione di un'intervista avvenuta in seguito Torvalds ha inoltre dichiarato: *“Being completely ignorant about the size of the project, I didn't have any inhibitions about doing something stupid. I could say that if I had known, I wouldn't have started.”* (Gruman e Orenstein 1998).

livello, da molti considerato per molti aspetti – tra cui affidabilità e sicurezza - superiore alle sue alternative commerciali, adottato da milioni di utenti in tutto il mondo tra cui il dipartimento della difesa USA (Weathersby 2007) - che lo impiega, tra l'altro, anche per gestire la sua flotta di sottomarini nucleari (Richmond 2010) – la banca industriale e commerciale della Repubblica Popolare Cinese (ICBC) (Lemon 2005), e il governo e le altre istituzioni pubbliche islandesi (Adhikari 2012). Nonostante le dimensioni globali del fenomeno, i processi alla base dello sviluppo e mantenimento di Linux sono ancora gli stessi, e sono caratterizzati da una sostanziale mancanza di centralità organizzativa formale, una direzione predeterminata di sviluppo, o un'assegnazione di compiti dall'alto verso il basso, così da poter accostare le dinamiche di sviluppo di Linux – ed in generale dell'approccio open-source – a quelle di un sistema complesso adattivo (Kuwabara 2000).

#### **4.5.1.2 – Il bazaar come metafora dello sviluppo di un sistema complesso adattivo**

Per Kuwabara (2000), Linux – e quindi il modello bazaar, in quanto sua espressione – si qualifica come sistema complesso adattivo per una serie di caratteristiche. Innanzi tutto, è dotato di una struttura sistemica interna definibile come vettoriale, cioè di livelli coerenti incassati uno dentro l'altro, ognuno determinato da dinamiche sistemiche complesse, a creare una struttura scalare. Linux è sia, per esempio, il suo codice – milioni di righe di comandi costantemente interagenti gli uni con gli altri a formare un'intricatissima struttura reticolare di funzioni che rispondono all'arbitrarietà emergente delle necessità dell'utente – che la sua rete di sviluppatori, a loro volta coinvolti in una costante attività di interazione volta all'adattamento del sistema alle necessità che vengono a manifestarsi; vi sono certamente velleità personali, inclinazioni e specializzazioni, ma nulla vieta ad uno sviluppatore che finora si è occupato di un determinato ambito di interessarsi a problematiche completamente differenti, magari a causa del manifestarsi di un malfunzionamento della sua personale macchina Linux: anzi, nel mondo di Linux, lo sviluppo funziona precisamente

così.

Le stesse dinamiche di sviluppo che avevano caratterizzato i primi passi di un sistema ancora molto semplice – la pubblicazione su internet di frammenti di codice, la loro analisi da parte di altri sviluppatori interessati a quel particolare problema, la proposta di soluzioni coordinate verso una maggiore efficienza ed efficacia sistemica, l'integrazione delle correzioni nel codice, in un processo iterativo di sviluppo – erano semplicemente aumentate esponenzialmente e rese parallelizzabili dall'utilizzo della rete come strumento di coordinamento. La complessità del sistema non era una sua qualità innata – infatti non lo è mai - ma una proprietà emergente dall'interazione tra gli attori del processo e l'ambiente, cioè le necessità sentite dai suoi stessi utenti. La struttura gerarchica interna – intesa non in senso formale ma funzionale – è nel tempo venuta a manifestarsi come un approccio modulare allo sviluppo e al mantenimento del sistema operativo; essa si è formata spontaneamente, tuttavia, su iniziativa degli utenti/sviluppatori stessi, in quanto Linus Torvalds – nonostante abbia sempre mantenuto il diritto di veto finale sulle modifiche da apportare e sia considerato senza ombra di dubbio come il padre fondatore non solo del programma ma di tutto il movimento – è intrinsecamente restio ad assumere una figura direttiva e di comando. Come sostiene uno sviluppatore, Daniel Egger:

*“In developing Linux, you have complete freedom to do whatever you feel like doing. There's no specification anywhere of what the Linux kernel has to end up doing, and as such there is no requirement for anyone to do anything they are not interested in.”*

(Intervista personale, in Kuwabara 2000)

Questa mancanza di meccanismo decisionale centralizzato è altresì coerente con l'assenza di direzioni di sviluppo precise nel medio-lungo periodo. Nelle parole di Torvalds stesso:

*“That way I can more easily deal with anything new that comes up without having pre-conceptions of how I should deal with it. My only long-range*

*plan has been and still is just the very general plan of making Linux better.”*

(Intervista personale, in Kuwabara 2000)

Se vi è una visione, si tratta semplicemente di una volontà di mantenere un atteggiamento di adattabilità all'emergenza. Sempre Torvalds, infatti, dichiara:

*“I don't want to set goals, because goals change, and I've been happier being more fluid.”*

(Intervista personale, in Kuwabara 2000)

Da questa prospettiva, radicalmente diversa dalle dinamiche di sviluppo di software come possono prendere forma all'interno di colossi come Apple o Microsoft, che devono *anticipare* se non inventare tout-court le funzioni che l'utente finale vorrà e per le quali sarà disposto a pagare, lo sviluppo di Linux si risolve precisamente ad una funzione dei bisogni, degli interessi, e dei desideri degli utenti/sviluppatori. Nessuno, come osserva giustamente Kuwabara (2000), sa con precisione che cosa conterrà il prossimo aggiornamento di Linux; Torvalds si limita, alla fine del processo, a fare una selezione qualitativa del codice da integrare, una cosa molto diversa da un approccio allo sviluppo a cattedrale. Non vi è progettualità *top-down*, e il “potere creativo” non proviene da un'autorità formale, ma dall'auto-determinazione decentralizzata del processo di sviluppo, che ne assicura la qualità e la performatività, unita alla possibilità di controllo su ogni singola riga di codice, che a sua volta ne assicura un livello elevato di sicurezza, permettendone l'utilizzo, per esempio, sui sottomarini nucleari menzionati in precedenza. Una citazione di Glen Moody, giornalista della rivista di tecnologia *Wired*, riassume quanto appena descritto e ci permette di intravedere una prima analogia con i processi di sviluppo linguistico che questa tesi vuole supportare:

*“Linux, it turns out, was no intentional masterstroke, but an incremental process, a combination of experiments, ideas, and tiny scraps of code that gradually coalesced into an organic whole.”*

(Moody 1997)

Tornano alla mente, per esempio, le dinamiche di sviluppo linguistico descritte da MacWhinney (2005; 2008) nel suo modello unificato, che vede sia apprendenti di L1 che di L2, in un processo basato sull'uso, spostarsi gradualmente lungo il continuum lessico-grammaticale da processi di *chunking* primariamente lessicale – “*the tiny scraps of code*” – ad una maggiore scioltezza nel gestire le loro caratteristiche composizionali, tendendo appunto all’“*organic whole*” della citazione appena riportata.

#### 4.5.2 – Linux è una (inter)lingua

Emerge dunque l'analogia tra le dinamiche che caratterizzano il processo di sviluppo di Linux e quelle con le quali si trova a fare i conti un apprendente di lingua. Come sostenuto in precedenza, e come dimostrato da Torvalds nella sua riluttanza a determinare obiettivi di sviluppo, l'aspetto su cui concentrarsi per avere successo non è tanto il prodotto in sé, bensì è l'attenzione alla qualità e alle dinamiche intrinseche dei processi di sviluppo; gestiti adeguatamente, essi assicureranno un risultato finale – di software o lingua si tratti – di qualità. Ciò non significa affatto, però, che si possa “lasciare che le cose seguano il loro corso”, anzi.

Come per lo sviluppo di Linux, anche nel nostro caso l'avvento della rete fa la differenza. Linux non si sarebbe mai potuto sviluppare senza quel potentissimo strumento di coordinamento rappresentato dal web; allo stesso modo, l'approccio alla glottodidattica che si è presentato si basa ampiamente sui vantaggi che la rete ci offre nel metterci a disposizione – tra le altre opportunità<sup>64</sup> - una quantità di materiale linguistico autentico mai prima avuto a disposizione nella storia. Oggi non solo è finalmente possibile delegare la selezione della maggior parte del materiale linguistico agli apprendenti stessi, sulla base delle loro preferenze e necessità, ma ciò fa proprio parte del processo di sviluppo della competenza ecolinguistica che ora si propone di mettere al centro dell'iniziativa

64 Si veda Gobbi (2013) per un'esperienza tuttora in corso di utilizzo del web – in particolare di Twitter – nel coordinare processi di sviluppo di L2.

glottodidattica.

#### 4.5.2.1 – Motivazione ed identità nel bazaar

Motivazione ed identità sono aspetti fondamentali sia della teoria dell'apprendimento elaborata e descritta nelle pagine precedenti sia del modello bazaar, come ha sottolineato Raymond stesso (1997), per cui *La Cattedrale e il Bazaar* voleva essere proprio un tentativo di sistematizzazione dell'approccio bazaar allo sviluppo, ed in quanto tale può prestarsi molto bene a fornire anche alla glottodidattica indicazioni su quali siano le pratiche da seguire in fase di elaborazione metodologica.<sup>65</sup> Organizzato attraverso una serie di “massime” che ne accompagnano la lettura, il saggio di Raymond apre proprio sottolineando l'aspetto motivazionale, punto di partenza per un approccio di successo al modello bazaar: la prima lezione da tenere a mente, per Raymond, è che

- “*Every good work of software starts by scratching a developer's personal itch.*”<sup>66</sup>,

riformulata lungo il saggio anche in

- “*To solve an interesting problem, start by finding a problem that is interesting to you.*”.

Se l'aspetto identitario, declinato in termini di agentività, già è evidente in questo

---

65 E non solo alla glottodidattica, come testimonia l'esperimento di Cathy Davidson a Duke University nel suo corso *21st Century Literacies: Digital Knowledge, Digital Humanities* (si veda in particolare Peddycord III e Pitts 2013, che declina in maniera simile a quella qui adottata le massime di Raymond, online: <https://www.hastac.org/blogs/barrypeddycordiiiandelizabhapitts/2013/08/01/chapter-two-open-programming-open-learning>), parte del più ampio progetto HASTAC (Humanities, Arts, Science, and Technology Alliance and Collaboratory: [www.hastac.com](http://www.hastac.com)).

66 Nonostante vi sia una traduzione italiana de *La Cattedrale e il Bazaar*, a cura di Bernardo Parella, disponibile gratuitamente online – come peraltro il saggio originale di Raymond - presso il sito web della casa editrice Apogeo (<http://www.apogeoonline.com/openpress/cathedral>), preferisco qui mantenere le citazioni in lingua originale a scopo di maggior autenticità e comunicatività. La versione originale del testo è disponibile all'indirizzo web <http://www.catb.org/esr/writings/cathedral-bazaar/cathedral-bazaar/index.html>.

primo approccio, viene ulteriormente sottolineato quando Raymond ricorda come

- *“If you have the right attitude, interesting problems will find you.”*,
- *“When you lose interest in a program, your last duty to it is to hand it off to a competent successor.”*,

ed infine come

- *“Treating your users as co-developers is your least-hassle route to rapid code improvement and effective debugging<sup>67</sup>.”*.

L'interesse è sempre centrale, come è normale che lo sia per un hacker la cui etica di riferimento (Raymond 1996) definisce il mondo come “un luogo pieno di problemi affascinanti che aspettano di essere risolti”, che non vanno però risolti due volte, in quanto noia e tran tran sono “il male” e nemici della libertà, e che per fare ciò va tenuto a mente però come la strafotenza non sostituisca la competenza, esortando all'impegno e all'umiltà<sup>68</sup>. L'atteggiamento con il quale ci si approccia allo sviluppo – di software come di lingua, e non lo specificherò più – è fondamentale, ed è legato inestricabilmente all'aspetto sociale del processo, che vede negli altri co-sviluppatori/apprendenti alleati preziosi. È tramite la cooperazione con gli altri, infatti, che si progredisce e si acquisiscono sempre maggiori abilità ed esperienza. Per lo sviluppo linguistico ciò è vero sia nell'interazione con i parlanti, fonte inesauribile di nuove risorse linguistiche e di feedback, fondamentale al miglioramento delle competenze già acquisite, che con altri apprendenti, specialmente in un contesto di classe, che possono a loro volta fornire sia feedback che nuovi strumenti linguistici, velocizzando il processo di

---

67 Nel mondo dello sviluppo software, il *debugging* è la risoluzione dei problemi interni al codice emersi durante i test.

68 Per un approfondimento sull'etica hacker si veda Raymond (1996), disponibile online all'indirizzo web <http://catb.org/~esr/faqs/hacker-howto.html>. Disponibile gratuitamente grazie a licenza creative commons è anche E.G. Coleman (2013): <http://gabriellacoleman.org/Coleman-Coding-Freedom.pdf>. Si veda inoltre anche Levy (1984).



sviluppo. Il giusto approccio e atteggiamento, quindi, sono aspetti di quel profilo identitario di apprendente che va coltivato sin dall'inizio; la responsabilità di tale compito ricade precisamente sull'apprendente esperto, che deve saper guidare i novizi suoi pari senza fare ricorso ad arroganza ed atteggiamenti di superiorità. Quelli che in precedenza potevano sembrare consigli di buon senso, acquistano ora un significato fondante per la glottodidattica in particolare, che nel tempo andranno ad influire – auspicabilmente - nei processi di formazione e selezione del personale docente.

L'aspetto identitario e motivazionale è preso in esame anche da Kuwabara (2000), che lo elabora non a caso in chiave di dinamica di autorinforzo, molto simile alla relazione tra esperti e nuovi apprendenti delineata al paragrafo §4.4.3 (1-4) e appena ricordata. Analizzando le motivazioni che spingono gli sviluppatori a contribuire a Linux, supportato anche da dati etnografici raccolti tramite interviste, Kuwabara prende in considerazione inizialmente fattori come il divertimento e la reputazione, spesso invocati come fondanti di un approccio hacker allo sviluppo, ma adotta infine la prospettiva dell'efficienza collettiva così come sviluppata dal sociologo Michael Macy (1993). Per Macy, non è l'efficacia individuale ad alimentare l'azione collettiva, bensì l'efficacia collettiva a motivare il contributo individuale, dando vita ad un modello evolutivo di apprendimento stocastico (*evolutionary model of stochastic learning* – Kuwabara 2000), in cui la motivazione è alimentata dall'efficacia collettiva tramite aspetti identitari. In altre parole, nel caso di Linux, l'efficacia collettiva, manifestandosi attraverso il successo del progetto, attira nuovi sviluppatori e motiva i membri più anziani a continuare a contribuire. In quanto hackers, essi contribuiscono in quanto interessati sia al software in sé, sia perché tramite l'appartenenza al progetto affermano i loro valori identitari di libertà intellettuale e di valore della condivisione, rinforzati a livello individuale attraverso il rispetto e la stima degli altri sviluppatori per i contributi forniti, stabilendo gradualmente un pattern auto-alimentato di feedback positivo, le cui ripercussioni a cascata determinano a loro volta la non-linearità ed emergenza di queste dinamiche (Kuwabara 2000). Il processo, teorizzato in precedenza, in cui è l'apprendente esperto, tramite l'autorità

funzionale che gli viene riconosciuta, a riconoscere in primo luogo gli altri apprendenti come suoi pari alle prime armi, instillando in loro l'identità di apprendente di lingua tramite un processo di socializzazione alle pratiche di apprendimento, si colloca esattamente all'interno di questa dinamica. Serve ora dunque un “mito fondante” dello sviluppo linguistico, comparabile all'etica hacker, che possa realisticamente rappresentare un punto di riferimento identitario per gli apprendenti di lingua. In un contesto globalizzato, in cui l'esposizione e la necessità delle lingue straniere non sono più qualcosa di riservato alle *élites*, ma un bisogno diffuso e una realtà quotidiana di contesti sempre più spesso plurilingui e multiculturali, va a mio avviso coltivata – a partire proprio dalla formazione degli insegnanti e dalla formulazione di metodologie didattiche ed elaborazione di materiali *ad hoc* – quell'identità linguistica ecologica a cui fa riferimento Kramsch (2008) tipica di chi non solo parla le lingue, ma si sente a suo agio anche nel bel mezzo di quelle che ancora non parla, nella gestione dell'incertezza comunicativa, e nello sbaglio, che non va nascosto e ripudiato, ma appuntato sul petto, riconoscimento del primo passo fatto verso la competenza. Parte di quel mito fondante è già in parte tra noi, nel rispetto e nell'ammirazione di chi già parla diverse lingue, specie quelle percepite come più prestigiose. Utilizzando ciò come punto di partenza, è possibile integrare elementi dell'etica hacker, spostando il focus non tanto sul saper parlare le lingue, ma sul sapere come impararle. Raymond (1996) ci ricorda infatti che *“The hacker mind-set is not confined to this software-hacker culture. There are people who apply the hacker attitude to other things, like electronics or music — actually, you can find it at the highest levels of any science or art. Software hackers recognize these kindred spirits elsewhere and may call them ‘hackers’ too — and some claim that the hacker nature is really independent of the particular medium the hacker works in. [...] If you are part of this culture, if you have contributed to it and other people in it know who you are and call you a hacker, you're a hacker.”*

#### **4.5.2.2 – Partecipare al bazaar**

Le ultime indicazioni di Raymond sulle dinamiche che caratterizzano il

modello bazaar sono infine riconducibili all'approccio basato sull'uso che caratterizza la linguistica cognitiva. Principali fattori che caratterizzano il principio dell'uso sono, lo ricordiamo, frequenza, salienza, e comprensibilità/affidabilità del materiale linguistico a nostra disposizione (§3.3.1.4 e §4.3.2). L'aspetto sociale, anche in questo caso, è primario. Raymond sottolinea innanzi tutto come

- “*Good programmers know what to write. Great ones know what to rewrite (and reuse)*”

La fonte primaria che alimenta il nostro sistema in evoluzione sta nel mondo intorno a noi, e nelle *affordances* che siamo in grado di ricavarne<sup>69</sup>. In sostanza, il processo di sviluppo di una lingua può essere riassunto in riutilizzo di materiale linguistico a cui siamo stati esposti in precedenza, che attraverso frequenza, salienza, e comprensibilità si è fatto strada nella nostra interlingua, offrendoci inizialmente dei *chunks* lessicali organizzati secondo criteri pragmatici (tema-remà) o sintattici (es. agente-azione-agente) (Andorno 2003), che si svilupperanno poi, attraverso l'esposizione ad ulteriori loro *tokens*, meglio se distribuiti in una varietà di contesti d'uso (Holme 2009), verso il polo grammaticale del continuum, in direzione compositiva. Per adottare la terminologia di Raymond, quindi, si passa da un riuso nel senso stretto del termine, quasi un copia-incolla puro, ad una *riscrittura* di quel codice originale, a seconda della competenza compositiva sin lì sviluppata, funzionale ad un riuso più competente ed esperto, corrispondente più ad un copia-modifica/adatta-incolla.

Raymond indica quindi l'importanza della pratica, che dev'essere tanta e gestita con la maggiore flessibilità possibile:

- “*Plan to throw one away; you will, anyhow.*” (Fred Brooks, *The Mythical Man-Month*, Chapter 11)”.

---

69 Per un'elaborazione di questo aspetto in chiave di accesso a risorse condivise in educazione si veda Wang et al (2008).

Ovvero, a volte per inquadrare efficacemente un problema è necessario prima provare a risolverlo. Il primo tentativo, se inefficace e da buttare, non va considerato come un fallimento, ma come parte del processo che ci porta alla soluzione. Se ciò che diciamo non viene recepito, non dobbiamo scoraggiarci, ma anzi considerare quell'ostacolo comunicativo un'opportunità di crescita personale (O una zona di sviluppo prossimale, per dirla à la Vygotskij) e la possibilità di coltivare proprio quelle competenze di negoziazione del significato che ci qualificano come apprendenti/sviluppatori. L'hacker linguistico non è colui che sa fare e dire tutto, e non ha mai un problema, bensì colui che affronta qualsiasi problema – linguistico e comunicativo - gli si ponga davanti, aumentando le sue competenze e diventando sempre più esperto, problema affrontato su problema affrontato, e per fare ciò si avvale della collaborazione del mondo intorno a sé, in maniera interculturalmente appropriata. Il suo bagaglio di strumenti linguistici comprende fin da subito espressioni come: “Come scusi?”, “Non ho capito”, “Cosa vuol dire..?”, “Come si dice..?”, “Più lentamente per favore”, “Può ripetere”, “Sto imparando”, e così via. Maggiore l'esperienza, più rapido, tendenzialmente, il processo di sviluppo. Il che ci conduce ad altre due importantissime massime di Raymond:

- *“Release early. Release often. And listen to your customers.”*
- *“Given a large enough beta-tester and co-developer base, almost every problem will be characterized quickly and the fix obvious to someone.’ Or, less formally, ‘Given enough eyeballs, all bugs are shallow.’ I dub this: ‘Linus's Law’”.*

L'importanza di queste indicazioni racchiude, secondo Raymond (1997), la principale differenza del modello bazaar sul modello a cattedrale, ed infatti la seconda massima è rinominata nientedimeno che “Legge di Linus”. A differenza delle grandi aziende/cattedrali del software – che tradizionalmente lavorano alacremente per mesi, raccolgono miglioramenti e correzioni, lavorano su nuove

funzionalità, ed infine presentano l'aggiornamento del prodotto al pubblico (Es. Windows 3.1, 95, 98, 2000, ME, Xp, Vista, 7, 8, 10...) - lo sviluppo di Linux, fin dal principio, è stato caratterizzato dall'alta frequenza con cui venivano rilasciati gli aggiornamenti del nuovo codice sorgente, anche se potenzialmente ancora inaffidabili<sup>70</sup>. Ciò, per l'appunto, era ed è funzionale al modello di sviluppo in cui i co-sviluppatori si mantengono motivati ed impegnati attraverso l'incessante lavoro volontario di miglioramento, rifinitura, e ottimizzazione del sistema – del *proprio* sistema, che allo stesso tempo è il sistema di tutti. Seppure non ne sia una precondizione fondamentale, è stato da più parti segnalato come il modello bazaar sia ottimizzato proprio dalla massa critica dei partecipanti (es. Raymond 1997; Shirky 1998; Cavalier III 1998), che permette l'emergere di una delle principali caratteristiche che lo differenziano dal modello a cattedrale: la parallelizzazione del processo di *debugging*. Non a caso la “Legge di Linus”, formulata da Raymond (1997) recita: “Dato un numero sufficiente di occhi, tutti i bug vengono a galla”. Invece di affidare la revisione del codice ad un gruppo ristretto di ingegneri informatici pagati appositamente, nel modello bazaar tutti testano, possono segnalare *bugs*, e – se sono in grado – fornire soluzioni, che se qualitativamente soddisfacenti verranno estese a tutti, di lì a breve, nell'aggiornamento successivo, magari quel giorno stesso.

Allo stesso modo, l'auto-esposizione massiccia – seppur adeguata al proprio livello - sin dalle prime fasi dell'interlingua di un apprendente ad interazione comunicativa in lingua target – “*release early and release often*” - fa sì che il suo “codice” venga preso in esame da una moltitudine di interlocutori – gli utenti/clienti della sua interlingua - ognuno dei quali potrebbe offrire feedback

---

70 Ricorda, a questo riguardo, Kuwabara (2000): “*Of the first ten people to download Linux, five sent back bug fixes, code improvements, and new features. It was the beginning of what became a global hack, involving millions of lines of code contributed by thousands of programmers. By the end of the year, when Linux finally became a stand-alone system in version 0.11, more than a hundred people worldwide had joined the Linux newsgroup and mailing list. The development of Linux continued at an accelerated pace even after the release of version 1.0, the first official Linux, in 1994. Updates occurred on a daily and weekly basis throughout its development.*” Con la crescita del progetto, l'auto-organizzazione interna ha portato alla separazione delle versioni sperimentali del kernel, denotate da numerazione dispari (1.3, 2.7, etc), mentre quelle stabili sono caratterizzate da numerazione pari (Kuwabara 2000). Nonostante la classificazione numerica, funzionale a scopo di gestione, aggiornamenti al kernel Linux sono scaricabili tutt'oggi su base praticamente quotidiana.

differenti. Come non tutti gli utenti di Linux, però, sono in grado di andare oltre la segnalazione dell'errore, così non tutti gli interlocutori possono o vogliono supportare il processo di sviluppo di un apprendente. Sta all'apprendente stesso, attraverso la collaborazione con altri apprendenti più esperti<sup>71</sup> - e in contesto iniziale di classe, attraverso il supporto dell'insegnante – procurarsi e sviluppare quelle competenze che gli permettono di, prima di tutto, capire il problema per poterlo in seguito risolvere, conducendolo nel tempo alla maestria dei processi di sviluppo. Rimane, inoltre, il fatto che la frequenza dell'input è un fattore primario del principio dell'uso della linguistica e grammatica cognitiva.

#### 4.5.2.3 – Struttura dati e fluenza concettuale come supporto allo sviluppo

Infine, un'ultima massima che si ricollega allo sviluppo linguistico tramite un approccio basato sulla grammatica cognitiva, cioè in cui la struttura emerge dal significato. Raymond, in una delle sue massime più tecniche, che ora spiego e analizzo, sostiene come

- *“Smart data structures and dumb code works a lot better than the other way around.” Brooks, Chapter 9: “Show me your [code] and conceal your [data structures], and I shall continue to be mystified. Show me your [data structures], and I won’t usually need your [code]; it’ll be obvious.” Actually, he said “flowcharts” and “tables”. But allowing for thirty years of terminological/cultural shift, it’s almost the same point.*

In informatica, le strutture dati (*data structures*) non sono nient'altro, come intuibile dalla definizione tutto sommato trasparente, che un metodo di organizzare e categorizzare i dati; la scelta della struttura dati dipende in genere dal tipo di algoritmi che si andranno ad utilizzare, a loro volta definiti come “una sequenza finita di passi interpretabili da un esecutore” (Bernardo e Bontà 2007:

---

71 Va segnalato tuttavia come la qualifica di “esperto” non sia applicabile “a tutto tondo”, ma invece relativa a determinati ambiti specifici. Ci potrà essere un certo tipo di situazione o problema per cui l'apprendente A si avvale dell'aiuto dell'apprendente B, più esperto in quel campo, solo per scambiarsi i ruoli di esperto un momento più tardi, all'emergere di una situazione problematica per l'apprendente B per cui l'apprendente A può fornire supporto.

1); un algoritmo è a sua volta progettato sulla base del problema che deve risolvere. Il codice, invece, è la manifestazione concreta e contestualizzata – se vogliamo, la *parole* - del linguaggio di programmazione scelto – *la langue* - nel momento in cui si scrive un programma (Bernardo e Bontà 2007: 1-3). Sviluppando un parallelismo linguistico, quindi, mentre “il codice” è il risultato delle scelte lessico-grammaticali effettuate durante l'operazione di *construal*, le strutture dati altro non sono che le concettualizzazioni che stanno dietro quelle scelte, influenzate dai nostri obiettivi comunicativi. L'analogia tra l'osservazione di Raymond e la linguistica cognitiva è spiegabile dunque nell'importanza della concettualizzazione in quanto processo che determina la struttura linguistica a partire dall'esperienza concreta, e di conseguenza dell'importanza che la fluency concettuale (Danesi 2008; 2015; 2017) sta assumendo nel panorama della grammatica cognitiva<sup>72</sup>, in quanto attraverso il suo sviluppo si rende possibile “demistificare” costruzioni non necessariamente sempre a primo acchito trasparenti. In altre parole, la consapevolezza dell'esistenza della struttura concettuale e la sua analisi aiutano non solo a comprendere meglio nell'immediato, ma anche ad imparare più efficacemente nel lungo periodo.

Riassumendo, il modello bazaar, già implementato e di successo nel mondo del software, sembra poter rappresentare un modello di sviluppo, mutuabile ed applicabile ad una teoria dell'apprendimento come quella elaborata e descritta in precedenza in questo capitolo, a sua volta basata su una teoria della lingua in quanto sistema complesso adattivo. Le sfide rimangono molte, così come il lavoro da fare, ma una direzione di sviluppo, credibile e concreta, sembra essere stata, infine, delineata.

---

72 Come segnalato al §3.3.1.3.

## Conclusioni

Questo lavoro ha voluto proporre un quadro teorico di riferimento per un approccio sociocognitivo alla glottodidattica.

Nel primo capitolo si sono chiariti i fondamenti dai quali si partiva per affrontare questa impresa. È stato innanzi tutto definito l'approccio etico adottato, in cui si è riconosciuto il ruolo di potere dell'insegnante, e lo si è declinato funzionalmente agli obiettivi dichiarati di supporto allo sviluppo linguistico altrui. Si è poi proseguito nel definire ontologicamente i concetti fondamentali su cui si sarebbe basato tutto il resto: l'apprendimento, definito attraverso la metafora della partecipazione; la cognizione, definita in quanto intelligenza adattiva; la lingua compresa come fenomeno emergente e definita come un sistema complesso adattivo.

Nel secondo capitolo si è preso in esame il contesto storico all'interno del quale si è snodato il percorso evolutivo delle scienze cognitive dal secondo dopoguerra ad oggi, con particolare attenzione alla linguistica e alla ricerca sull'acquisizione di L2, e delle ripercussioni che ciò ha avuto sullo sviluppo della glottodidattica.

Il terzo capitolo ha analizzato l'emergere della linguistica cognitiva come prospettiva sulla lingua alternativa al tradizionale approccio formale di origine chomskyana, e i suoi principi fondanti. Sono state analizzate le implicazioni per la glottodidattica che questo approccio comporta, in particolare in termini di adozione di un approccio cognitivo alla grammatica. Si sono quindi presi in esame i vantaggi che la prospettiva proposta dalla linguistica cognitiva offre in termini di inclusione all'interno del quadro di analisi del più ampio contesto sociale da cui la lingua emerge - opportunità finora negata dagli approcci formali - e le ripercussioni potenziali di questo per la glottodidattica.

Nel quarto capitolo si è infine delineata una proposta glottodidattica concreta, proponendo sia l'adozione della lingua come sistema complesso adattivo come teoria della lingua, che elaborando una teoria dell'apprendimento coerente con essa e con i principi inizialmente adottati in termini di approccio all'apprendimento e alla cognizione. Infine, si è presentato il modello bazaar,



mutuato dal mondo del software, come esempio di modello di sviluppo coerente con quanto sostenuto e quindi adottabile come base per l'elaborazione di una successiva strategia metodologica.

Chiudo infine questo mio lavoro con un omaggio alla lingua italiana, a cui questa tesi è dedicata, così come descritta da Francesco Bruni nelle prime righe di una sua relazione sulla diffusione dell'italiano all'estero. Bruni, a mio avviso, ne coglie in pieno l'intrinseca natura complessa, decentralizzata, aperta, e non-lineare, meravigliosamente in equilibrio da sempre sull'orlo del caos:

“Nella storia, ancora in molti punti mal nota, della diffusione dell’italiano fuori d’Italia, è necessario distinguere da un lato i mutamenti dovuti al gioco mutevole delle circostanze, diverse a causa dell’individualità di situazioni determinate dal gioco di forze (nel senso più ampio) irripetibili per qualità, intensità e intreccio, e dall’altro quei caratteri strutturali che, dipendendo dalla creatività e capacità d’iniziativa della collettività, dai modi con cui essa si percepisce ed è percepita all’esterno, e insomma da ciò che nel Settecento si chiamava il ‘genio’ di un popolo e di una lingua, si rivelano stabili nel tempo. Il termine ‘genio’, difficile da definire in termini rigorosamente scientifici, va usato con cautela, eppure suggerisce utilmente l’idea di una collettività che sviluppa un proprio apporto culturale e civile, collegato con gli apporti prodotti da altre collettività (e tenendo in conto i tanti casi possibili di gara ed emulazione, oppure di sordità e indifferenza, oppure di trasformazione o equivoco o distorsione, sempre compresenti nel dialogo tra le culture). Di conseguenza il piano dei mutamenti derivanti da circostanze uniche, e quello dei caratteri di lunga durata, s’intrecciano tra loro; più precisamente, proprio la mutevolezza delle circostanze lascia trasparire le invarianti”

(Bruni 2000)

Concludo quindi con l'auspicio sincero che la glottodidattica italiana, prendendo ad ispirazione la complessa parabola storica che ha determinato lo sviluppo della nostra meravigliosa lingua, sia fuori che dentro i confini nazionali, ne abbracci le

dinamiche di sviluppo e diventi un faro di rinnovamento nell'affrontare le sfide dei tempi che cambiano.

## Riferimenti bibliografici

- ACHARD, M. e NIEMEIER, S. (a cura di) (2004), *Cognitive Linguistics, Second Language Acquisition, and Foreign Language Teaching*, Berlin, Mouton de Gruyter.
- ADHIKARI, R. (2012), *Iceland has the hots for FOSS*, in "Linux Insider", online, <http://www.linuxinsider.com/rsstory/74715.html>, accesso effettuato in data 19 luglio 2017.
- ALAN, K. (2016), *Wilhelm Maximilian Wundt*, in Zalta, E. N. (a cura di), "The Stanford Encyclopedia of Philosophy", Edizione Autunno 2016, Online, <https://plato.stanford.edu/archives/fall2016/entries/wilhelm-wundt/>, accesso effettuato in data 19 luglio 2017.
- ALONSO, R., CASTAÑEDA, A., MARTÍNEZ, P., MIQUEL, L., ORTEGA, J., e RUIZ, J.P. (2005), *Gramática base del estudiante de español*, Barcelona, Difusion.
- ALLWRIGHT, D. (1988), *Observation in the Language Classroom*, London, Longman.
- ANDOR, J. (2004), *The master and his performance: An interview with Noam Chomsky*, in "Intercultural Pragmatics", 1, 93-111.
- ANDORNO, C. (2003), *Gli studi e i modelli esplicativi della sintassi in L2*, in Giacalone Ramat, A. (a cura di), "Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione", 122-123, Roma, Carocci.
- ANTÓN, M. (2003), *Dynamic assessment of advanced foreign language learners*, presentato alla American Association of Applied Linguistics, Marzo 2003, Washington DC, USA.
- ANTHONY, E.M. (1963), *Approach, method and technique*, in "English Language Teaching", 17, 63-7.
- ANZALDÚA, G. (1999), *How to tame a wild tongue*, in "Borderlands/La Frontera: The new mestiza" 75-86, San Francisco, Aunt Lute.
- ARDUINI, S. e FABBRIO, R. (2008), *Che cos'è la linguistica cognitiva*, Roma, Carocci.

- ASHER, J. (1979), *Learning Another Language Through Actions: The Complete Teachers Guide Book*, San Jose (CA), AccuPrint.
- ATKINSON, D. (2002), *Towards a sociocognitive approach to second language acquisition*, in "The Modern Language Journal", 86, 4, 525-545.
- ATKINSON, D. (2011a), *Prefazione*, in Atkinson, D. (a cura di), "Alternative approaches to second language acquisition", xi-xii, London, Routledge.
- ATKINSON, D. (2011b), *Introduction: Cognitivism and second language acquisition*, in Atkinson, D. (a cura di), 1-23, "Alternative approaches to second language acquisition", London, Routledge.
- ATKINSON, D. (2011c), *A Sociocognitive Approach to Second Language Acquisition: How mind, body, and world work together in learning additional languages*, in Atkinson, D. (a cura di), "Alternative approaches to second language acquisition", 143-166, London, Routledge.
- ATKINSON, D. (2012), *Cognitivism, adaptive intelligence, and second language acquisition*, in "Applied Linguistics Review", 3, 2, 211-232.
- ATKINSON, D. (2013), *Language learning in mindbodyworld: a sociocognitive approach to second language acquisition*, in "Language Teaching", Cambridge Journals Online, [http://journals.cambridge.org/abstract\\_S0261444813000153](http://journals.cambridge.org/abstract_S0261444813000153), 1-17.
- ATKINSON, D., CHURCHILL, E., NISHINO, T., e OKADA, H. (2007), *Alignment and Interaction in a Sociocognitive Approach to Second Language Acquisition*, in "The Modern Language Journal", 91, ii, 169-188.
- ATTALI, J (2006), *Une brève histoire de l'avenir*, Paris, Fayard; Ed. Italiana: *Breve storia del futuro*, 2007, Roma, Fazi.
- AUSTIN, J.L. (1962), *How To Do things With Words*, Cambridge (MA), Harvard University Press; Ed. Italiana: *Come fare cose con le parole*, 1987, Torino, Marietti.
- AZEVEDO, R., CROMLEY, J., WINTERS, F., MOOS, D., e GREENE, J. (2005), *Adaptive human scaffolding facilitates adolescents' self-regulated learning with hypermedia*, in "Instructional Science", 33, 5/6, 381-412.
- BAKHTIN, M.M. (1981), *The Dialogic Imagination: Four Essays*, Austin,

University of Texas Press.

- BALBONI, P.E. (2002), *Le sfide di Babele – Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, UTET.
- BATESON, G. (1972), *Steps to an Ecology of Mind: Collected Essays in Anthropology, Psychiatry, Evolution, and Epistemology*, Chicago, University Of Chicago Press; Ed. Italiana: *Verso un'ecologia della mente*, 1977, Milano, Adelphi.
- BATSTONE, R. (2010), *Sociocognitive Perspectives on Language Use and Language Learning*, Oxford, Oxford University Press.
- BAZZANELLA, C. (2014), *Linguistica cognitiva. Un'introduzione*, Bari, Laterza.
- BECKNER, C., BLYTHE, R., BYBEE, J., CHRISTIANSEN, M.H., CROFT, W., ELLIS, N.C., HOLLAND, J., KE, J., LARSEN-FREEMAN, D., e SCHONEMANN, T. (2009), *Language is a complex adaptive system: Position paper*, in “Language Learning”, 59, Supplement 1, 1–27.
- BEHME, C. (2009), *Review of Cartesian Linguistics by Noam Chomsky*, in “Metapsychology”, 13, 36.
- BENSON, P. (2007), *Autonomy in language teaching and learning*, in “Language Teaching”, 40, 1, 21-40.
- BERETTA, A. (1991), *Theory construction in SLA: complementarity and opposition*, in “Studies in Second Language Acquisition”, 13, 3, 250-275.
- BERETTA, A. (1993), *As God said, and I think, rightly...Perspectives on theory construction in SLA: an introduction*, in “Applied Linguistics” 14, 3, 221-224.
- BERETTA, A., e CROOKES, G. (1993), *Cognitive and social determinants of discovery in second language acquisition*, in “Applied Linguistics” 14, 3, 250-275.
- BERNARDO, M. e BONTÀ, E. (2007), *Dispense del Corso di Algoritmi e Strutture Dati*, Corso di Laurea in Informatica Applicata, Facoltà di Scienze e Tecnologie, Università degli Studi di Urbino “Carlo Bo”, online, <http://www.dmi.unict.it/nicosia/lectures/programmazione->

[scientific/algo.pdf](#), consultato in data 19 luglio 2017.

- BIELAK, J. e PAWLAK, M. (a cura di) (2013), *Applying Cognitive Grammar in the Foreign Language Classroom*, Berlin, Springer.
- BLOCK, D. (1996), *Not so Fast: Some Thoughts on Theory Culling, Relativism, Accepted Findings and the Heart and Soul of SLA*, in “Applied Linguistics”, 17, 1, 63-83.
- BLOCK, D. (2003), *The Social Turn in Second Language Acquisition*, Edimburgh, Edimburg University Press Ltd.
- BLOOMFIELD, L. (1933), *Language*, Chicago, University of Chicago Press.
- BODEN, M. (2006), *Mind as machine: A history of cognitive science*, Oxford, Clarendon Press.
- BOERS, F. e LINDSTROMBERG, S. (2005), *Finding ways to make phrase-learning feasible: the mnemonic effect of alliteration*, in “System”, 33, 2, 225–238.
- BOURDIEU, P. (1997), *Méditations pascaliennes*, Paris, Seuil.
- BOWERS, R. (1992), *Memories, metaphors, maxims, and myths: Language learning and cultural awareness*, in “English Language Teaching Journal”, 46, 29-38.
- BROWN, R. (1973), *A First Language*, Cambridge (MA), Harvard University Press.
- BROWN, R. e BELLUGI, U. (1964), *Three Processes in the Child's Acquisition of Syntax*, in “Harvard Educational Review” 34, 2, 133-151.
- BRUMFIT, C. e JOHNSON, K. (1979), *The Communicative Approach to Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press.
- BRUNER, J.A., GOODNOW, J., e AUSTIN, G. (1956), *A study of thinking*, New York, Wiley.
- BRUNI, F. (2000), *Italiano all'estero e italiano sommerso: una lingua senza impero*, in “Nuova rivista di letteratura italiana”, 3, 1, 219-236.
- BUCKINGHAM, D. (1993), *Towards new literacies, information technology, English and media education*, in “The English and Media Magazine”, Summer, 20–25.

- BYBEE, J. (2008), *Usage-based grammar and second language acquisition*, In Robinson P. e Ellis, N.C. (a cura di), "Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition" 216-236, New York, Routledge.
- CAMERON, L., e LOW, G. (a cura di) (1999), *Researching and applying metaphor*, Cambridge (UK), Cambridge University Press.
- CANALE M., e SWAIN M. (1980), *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*, in "Applied Linguistics", 1, 1-47.
- CAVALIER III, F.J. (1998), *Some implications of bazaar size*, sito web di MiB software, <http://www.mibsoftware.com/bazdev/>, accesso effettuato in data 19 luglio 2017.
- CHIAPEDI, N. (2009), *Modelli linguistici descrittivi e metodi glottodidattici*, Modulo didattico per il "Master in didattica della lingua e letteratura italiana", Consorzio Icon, online, 1-39.
- CHOMSKY, N. (1957), *Syntactic structures*, The Hague, Mouton; Ed. Italiana: *Le strutture della sintassi*, 1970, Bari, Laterza.
- CHOMSKY, N. (1959), *A review of B. F. Skinner's Verbal Behavior*, in "Language", 35, 26-58.
- CHOMSKY, N. (1965), *Cartesian Linguistics*, New York, Harper and Row.
- CHOMSKY, N. (1966), *Topics in the theory of generative grammar*, in Sebeok, T. (a cura di) "Current Trends in Linguistics 3: Theoretical Foundations", 1-60 The Hague, Mouton.
- CHOMSKY, N. (1995), *The Minimalist Programme*, Cambridge (MA), MIT Press.
- CILIBERTI, A. (2012), *Glottodidattica - Per una cultura dell'insegnamento linguistico*, Roma, Carocci
- CLARK, H.H (1996), *Using Language*, Cambridge (UK), Cambridge University Press.
- CLARK, H.H., e CARLSON, T.B. (1982), *Hearers and Speech Acts*, in "Language", 58, 332-373.
- COLEMAN, A. (1929), *The Teaching of Modern Foreign Languages in the*

- United States, New York, MacMillan.
- COLEMAN, E.G. (2013), *Coding Freedom - The Ethics And Aesthetics Of Hacking*, Princeton, Princeton University Press.
- CONNOLLY, D. (2000), *A little history of the World Wide Web*, sito del World Wide Web Consortium (W3C), <http://www.w3.org/History.html>, consultato in data 19 luglio 2017.
- CORBALLIS, M.C. (2010), *Mirror neurons and the evolution of language*, in “Brain and Language”, 112, 25-35.
- CORDER, S.P. (1967), *The Significance of Learners' Errors*, in “International Review of Applied Linguistics in Language Teaching”, 5, 161-170.
- CORDER, S.P. (1971). *Idiosyncratic Dialects And Error Analysis*, in “IRAL”, 9, 2, 147-160.
- COSTAL, A. (2006), ‘*Introspectionism*’ and the mythical origins of scientific psychology, in “Consciousness and Cognition”, 15, 634–654.
- CROFT, W. (2000), *Explaining Language Change: An Evolutionary Approach*, Harlow, Essex, Longman.
- CROFT, W. (2001), *Radical Construction Grammar*, Oxford, Oxford University Press.
- CROFT, W. (2009), *Towards a social cognitive linguistics*, in Evans, V., Pourrel, S. (a cura di), *New Directions in Cognitive Linguistics*, 395-420, Amsterdam, John Benjamins.
- CROFT, W. e CRUSE, D.A. (2004), *Cognitive Linguistics*, Cambridge (UK), Cambridge University Press; Ed. Italiana: *Linguistica Cognitiva*, Roma, Carocci, 2010.
- CROOKES, G. (1992), *Theory format and SLA theory*, in “Studies in Second Language Acquisition”, 14, 4, 425-449.
- CROWSTON, K., WEI, K., HOWISON, J., e WIGGINS, A. (2012), *Free/Libre Open-Source Software Development: What We Know and What We Do Not Know*, in “ACM Computing Surveys”, 44, 2 (7).
- D’ANGLEJAN, A., HARLEY, B. e SHAPSON, S. (1990), *Student evaluation in a multidimensional core French curriculum*, in “The Canadian Modern



- Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes”, 47, 107-124.
- DABROWSKA, E. e DIVJAK, D. (a cura di) (2015), *Handbook of Cognitive Linguistics*, Berlin/Boston, De Gruyter Mouton.
- DAMIANI, M. (2016), *Manuale di Semantica Cognitiva*, Padova, [libreriauniversitaria.it](http://libreriauniversitaria.it) Edizioni.
- DANESI, M. (1986), *The role of metaphor in language pedagogy*, in “Rassegna Italiana di Linguistica Applicata”, 18, 1-10
- DANESI, M. (1993), *Metaphorical competence in second language acquisition and second language teaching: The neglected dimension*, In Alatis, J.E. (a cura di), “Language communication and social meaning” 489-500, Washington, Georgetown University Press.
- DANESI, M. (1995), *Learning and teaching languages: the role of “conceptual fluency”*, in “International Journal of Applied Linguistics”, 5, 1, 3–20.
- DANESI, M. (2008), *Conceptual errors in second language learning*, In De Knop, S. e De Rycker A. (a cura di), “Cognitive approaches to pedagogical grammar” 231-253, Berlin, Mouton de Gruyter.
- DANESI, M. (2016), *Conceptual Fluency in Second Language Teaching: An Overview of Problems, Issues, Research Findings, and Pedagogy*, in “International Journal of Applied Linguistics & English Literature”, 5, 1, 145-153.
- DANESI, M. (2017), *Conceptual Fluency Theory and the Teaching of Foreign Languages*, Hauppauge, Nova Science Publisher.
- DAVIDSON, C.N. e GOLDBERG, D.T. (2009), *The Future of Learning Institutions in a Digital Age*, Cambridge (MA), MIT Press.
- DE RYCKER, A., e DE KNOP, S. (2015), *Integrating Cognitive Linguistics and Foreign Language Teaching - Historical Background and New Developments*, in “Journal of Modern Languages”, 19, 1, 29-46.
- DIRVEN, R. (1985), *Metaphor as a basic means for extending the lexicon*, In Parotté, W. e Dirven, R. (a cura di), “The ubiquity of metaphor”, 85-119, Amsterdam, John Benjamin.
- DONALD, M. (1997), *Precis of origins of the modern mind: three stages in the*

- evolution of culture and cognition*, in “Behavioral and Brain Sciences”, 16, 4, 737–791.
- DULAY, H.C., e BURT, M.K. (1972), *Goofing: an indicator of children's second language learning strategies*, in “Language Learning”, 22, 2, 235-252
- DULAY, H.C., e BURT, M.K. (1973), *Should we teach children syntax?*, in “Language Learning”, 23, 2, 245-258.
- DULAY, H.C., e BURT, M.K. (1974a), *A New Perspective On The Creative Construction Process In Child Second Language Acquisition*, in “Language Learning”, 24, 2, 253–278.
- DULAY, H.C., e BURT, M.K. (1974b), *Natural sequences in child second language acquisition*, in “Language Learning”, 24, 1, 37-53.
- DULAY, H.C., e BURT, M.K. (1976), *Creative construction in second language learning and teaching*, in “Language Learning”, Special issue 4, 65-79.
- DULAY, H.C., BURT, M.K., e KRASHEN, S. (1982), *Language Two*, Oxford, Oxford University Press.
- ECKERT, P., e MCCONELL-GINET, S. (1999), *New generalizations and explanations in language and gender research*, in “Language in Society”, 28, 185-201.
- ELLIS, N.C. (2002), *Frequency effects in language processing: A review with implications for theories of implicit and explicit language acquisition*, in “Studies in Second Language Acquisition”, 24 , 143-188.
- ELLIS, N.C. (2005), *Dynamic systems: The interactions of explicit and implicit language knowledge*, in “Studies in Second Language Acquisition”, 27, 305-352.
- ELLIS, N.C., e LARSEN-FREEMAN, D. (2006), *Language emergence: Implications for applied linguistics*, in “Applied Linguistics”, 27, 558–589.
- EUBANK, L, & GREGG, K.R. (1995), *“Et in amygdala ego’?: UG, (S)LA, and neurobiology*, in “Studies in Second Language Acquisition”, 17, 35-57
- EVANS, V. (2006), *Cognitive Linguistics*, Edimburgh, Edimburgh University Press.
- EVANS, V., BERGEN, B.K., e ZINKEN, J. (2006), *The Cognitive Linguistics*

- Enterprise: An Overview*, in Evans, V. e Zinken, J. (a cura di), "The Cognitive linguistics reader", 263-266, London, Equinox.
- FAERCH, C., HAASTRUP, K. e PHILLIPSON, R. (1984), *Learner language and language learning*, Köpenhamn, Gyldendals sprogbibliotek e Clevedon, Multilingual Matters.
- FEUERSTEIN, R., RAND, Y. e HOFFMAN, M.B. (1979), *The dynamic assessment of retarded performers: the learning potential assessment device, theory, instruments, and techniques*, Baltimore, University Park Press.
- FEUERSTEIN, R., RAND, Y., HOFFMAN, M.B. e MILLER, R. (1980), *Instrumental enrichment*, Baltimore, University Park Press.
- FEUERSTEIN, R., RAND, Y. e RYNDERS, J.E. (1988), *Don't accept me as I am. Helping retarded performers excel*, New York, Plenum.
- FEUERSTEIN, R. , FALIK, L. , RAND, Y. e FEUERSTEIN R.S. (2003), *Dynamic assessment of cognitive modifiability*, Jerusalem, ICELP Press.
- FILLMORE, C.J. (1975), *An Alternative to Checklist Theories of Meaning*, in "Proceedings of the meeting of the first Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society, 123-131, Berkeley, Berkeley Linguistics Society.
- FILLMORE, C.J. (1989), *Grammatical construction theory and the familiar dichotomies*, in Dietrich, R. e Graumann, C. (a cura di), "Language processing social context", 17-38, North Holland, Elsevier Publishers.
- FIRTH, A. e WAGNER, J. (1997), *On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research*, in "The Modern Language Journal", 81, 3, 285-300.
- FREIRE, P. (1970), *The Pedagogy of the Oppressed*, New York: Herder & Herder, 1970.
- FRIES, C.C. (1945), *Teaching and Learning English as a Foreign Language*, Ann Arbor, University of Michigan Press.
- GAETA, L. e LURAGHI, S. (2003), *Introduzione alla linguistica cognitiva*, Roma, Carocci.
- GALLESE, V. e LAKOFF, G. (2005), *The brain's concepts: the role of the*

- sensory-motor system in conceptual knowledge*, in “Cognitive Neuropsychology”, 22, 3, 455-479.
- GAO, X. (2007), *Has language learning strategy research come to an end? A response to Tseng et al (2006)*, in “Applied Linguistics”, 28, 615-620.
- GAO, X., e ZHANG, L.J. (2011), *Joining forces for Synergy: Agency and Metacognition as Interrelated Theoretical Perspectives on Learner Autonomy*, in Murray et al (a cura di), “Identity, Motivation and Autonomy in Language Learning”, 25-41, Bristol, Multilingual Matters.
- GASS, S. (1988), *Integrating research areas: a framework for second language studies*, in “Applied Linguistics”, 9, 2, 198–217.
- GASS, S. (1997), *Input, Interaction, and the second language learner*, Mahwah (NJ), Lawrence Erlbaum.
- GASS, S. (1998), *Apples and oranges: Or, why apples are not orange and don't need to be, a response to Firth And Wagner*, in “The Modern Language Journal”, 82, 83–94.
- GASS, S. (2000), *Changing views of language learning*, in Trappes-Lomax, H. (a cura di), “Change and continuity in applied linguistics. Proceedings of the annual meeting of the British Association of Applied Linguistics”, 1999, 51-67, Clevedon, Multilingual Matters.
- GASS, S., e SELINKER, L. (1994), *Second language acquisition: An introductory course*. Hillsdale, (NJ): Lawrence Erlbaum.
- GASS, S., & SELINKER, L. (2001), *Second language acquisition: An introductory course*, Hillsdale, (NJ), Lawrence Erlbaum.
- GEERAERTS, D. (2016), *The sociosemiotic commitment*, *Cognitive Linguistics*, 27, 4, 527-542.
- GIBBS, R.W. JR (2005), *Embodiment and Cognitive Science*, Cambridge (UK), Cambridge University Press.
- GIBBS, R.W. JR, BEITEL, D., HARRINGTON, M. e SANDERS, P. (1994), *Taking a stand on the meanings of ‘stand’. Bodily experience as motivation for polysemy*, in “Journal of Semantics”, 11, 231–251.
- GIBSON, J.J. (1979), *The ecological approach to visual perception*, Boston,

Houghton Mifflin.

- GIDDENS, A. (1984), *The Constitution of Society: Outline of the Theory of Structuration*, Berkeley, University of California Press.
- GLEICK, J. (1987), *Chaos: Making a new science*, New York, Penguin Books.
- GOBBI, A. (2012a), *La Rete Linguistica: Dinamiche 2.0 e Apprendimento di L2*, Tesi di Laurea Magistrale in “Insegnamento di Lingua e Cultura Italiana a Stranieri”, Università per Stranieri di Perugia, non pubblicata, disponibile online: <http://bit.ly/1zovI8Y>.
- GOBBI, A. (2012b), *Ipotesi Glottodidattica 2.0.*, in “Journal of e-Learning and Knowledge Society”, 8 (3), 47-56.
- GOBBI, A. (2013), *Tweetaliano: a native 2.0 approach to language learning*, in “ICT for Language Learning 2013, Conference Proceedings”, 282-285.
- GOBBI, A., SPINA, S. (2013), *Smart Cities and Languages: The Language Network*, in “Interaction Design and Architecture(s) Journal – IxD&A”, 16, 37-46.
- GOBBI, A., SPINA, S. (2014), *ConParoleTue: crowdsourcing al servizio di un Dizionario delle Collocazioni Italiane per Apprendenti (Dici-A)*, in “Proceedings of the First Italian Conference on Computational Linguistics CLiC-it 2014 & and of the Fourth International Workshop EVALITA 2014”, 197-202, Pisa, Pisa University Press.
- GOMILA, T., e CALVO, P. (2008), *Directions for an Embodied Cognitive Science: Toward an Integrated Approach*, in Gomila, T., e Calvo, P. (a cura di), “Handbook of Cognitive Science: An Embodied Approach”, 1-25, San Diego, Elsevier.
- GOLDBERG, A.E. (1995), *Constructions: A Construction Grammar Approach to Argument Structure*, Chicago, University of Chicago Press.
- GOLDBERG, A. (2006), *Constructions at Work*, Oxford, Oxford University Press.
- GOLDBERG, A.E., e CASENHISER, D. (2008), *Construction learning and second language acquisition*, In Robinson, P. e Ellis, N.C. (a cura di), “Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition”, 197-

215, New York, Routledge.

- GRADY, J. (1997), *Foundations of meaning: primary metaphors and primary scenes*, Tesi di Dottorato, University of California, Berkeley.
- GRANOVETTER, M. (1973), *The Strength of Weak Ties*, in “American Journal of Sociology” 78, 6, 1360- 1380.
- GRANOVETTER, M. (1983), *The Strength of Weak Ties: A Network Theory Revisited*, in “Sociological Theory”, 1, 201-233.
- GRAY, W.S. (1956), *The Teaching of Reading and Writing: An International Survey*, Glenview (IL), Scott Foresman and Company.
- GREGG, K. (1984), *Krashen's Monitor and Occam's Razor*, in “Applied Linguistics”, 5, 1, 79-100.
- GREGG, K. (1986), *Review of “The Input Hypothesis and its Implications”*, in “TESOL Quarterly”, 20, 1, 116-122.
- GREGG, K. (1993), *Taking explanations seriously; or, let a couple of flowers bloom*, in “Applied Linguistics”, 14, 276-294.
- GRUMAN, G. e ORENSTEIN, D. (1998), *Interview: creator is sanguine about Linux future*, in “PC World Australia”, online, <https://www.pcworld.idg.com.au/article/41413/>, consultato in data 19 luglio 2017.
- GUAN, C.Q., LIU, Y., NING, L., LEUNG CHAN, D.H., YE, F., e PERFETTI C.A., (2011), *Writing Strengthens Orthography and Alphabetic-Coding Strengthens Phonology in Learning to Read Chinese*, in “Journal of Educational Psychology”, 103, 3, 509 –522.
- GUTIERREZ, K. (2005), *Intersubjectivity and grammar in the third space*, Discorso in occasione dello Scribner Award, tenutosi al meeting annuale dell'American Educational Research Association, Aprile 2005, Montreal, Canada.
- HAIMAN, J. (1994), *Ritualization and the development of language*, in Pagliuca, W. (a cura di), “Perspectives on grammaticalization”, 3–28, Amsterdam: John Benjamins
- HALLIDAY, M.A.K. (1975), *Learning How to Mean: Explorations in the*

- Development of Language*, London, Edward Arnold.
- HALLIDAY, M.A.K. (1978), *Language as Social Semiotic*, London, Edward Arnold.
- HALLIDAY, M.A.K. (1984), *Linguistics in the University – The question for social accountability*, in Copeland, J. E. (a cura di) “New Directions in Linguistics and Semiotics”, Amsterdam, John Benjamins, 51-67.
- HALLIDAY, M.A.K. (1993), *An Introduction to Functional Grammar*, London, Edward Arnold.
- HANEDA, M. (2006), *Classrooms as Communities of Practice: A Reevaluation*, in “TESOL Quarterly”, 40, 4, 807-817.
- HARDER, P. (2010), *Meaning in mind and society. A functional contribution to the social turn in cognitive linguistics*, Berlin, De Gruyter.
- HAUGELAND, J. (1998), *Having thought: Essays in the metaphysics of mind*, Cambridge (MA), Harvard University Press.
- HAUGEN, E. (1972), *The ecology of language*, Stanford, Stanford University Press.
- HEYLIGHEN, F. (2008), *Complexity and self-organization*, in Bates, M.J. e Maack, M.N. (a cura di), “Encyclopedia of library and information sciences”, Vol. 2, 1215–1224, Oxford, Taylor & Francis.
- HOLEC, H. (1981), *Autonomy and foreign language learning*, Oxford: Pergamon.
- HOLME, R. (2004), *Mind, metaphor and language teaching*, Basingstoke, Palgrave Macmillan.
- HOLME, R. (2009), *Cognitive Linguistics and Language Teaching*, London, Palgrave MacMillan.
- HOLME, R. (2010), *A construction grammar for the classroom*, in “International Review of Applied Linguistics”, 48, 4, 355-377.
- HOLME, R. (2012), *Cognitive Linguistics and the Second Language Classroom*, in “TESOL Quarterly”, 46, 1, 6-29.
- HOPPER, P. (1998), *Emergent grammar*, in Tomasello, M. (a cura di), “The new psychology of language”, 155–175, Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates.

- HOWATT, A. (1984), *A History of English Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press.
- HYMES, D. (1972), *On communicative competence*, in: Prode J.B. e Holmes J. (a cura di), *Sociolinguistics. Selected Readings.*, 269-293, Harmondsworth, Penguin.
- HUANG, J.S.P. (1970), *A Chinese child's acquisition of English syntax*, Tesi di Master, University of California Los Angeles.
- IRUJO, S. (1986), *A piece of cake: Learning and teaching idioms*, in "ELT Journal", 40, 236-242.
- IRUJO, S. (1993), *Steering clear. Avoidance in the production of idioms*, in "International Review of Applied Linguistics", 31, 205-219.
- ISAC, D., e REISS, C. (2013), *I-Language - An Introduction to Linguistics as Cognitive Science*, Oxford, Oxford University Press.
- JACOBS G.M e FARREL T.S.C., (2003), *Understanding and Implementing the CLT (Communicative Language Teaching) Paradigm*, in "RELC Journal", 41 (1), 5-30.
- JENKINS, H. (2006), *Convergence Culture*, New York, New York University; Ed. Italiana: *Cultura Convergente*, 2007, Milano, Apogeo.
- JOHNSON, J., e ROSANO, T. (1993), *Relation of cognitive style to metaphor interpretation and second language proficiency*, in "Applied Psycholinguistics", 14, 59-175.
- JOHNSON, M. (1987), *The body in the mind: the bodily basis of meaning, imagination, and reason*, Chicago, The university of Chicago Press.
- KASPER, G. (1997), "A" stands for acquisition: a response to Firth and Wagner, in "The Modern Language Journal", 81, 3, 307-312.
- KELTY, C.M. (2008), *Two Bits. The Cultural Significance of Free Software*, Durham/London, Duke University Press.
- KLEIN, W. (1990), *A theory of language acquisition is not so easy*, in "Studies in Second Language Acquisition", 12, 219-231.
- KLEIN, W. (1991), *SLA theory: Prolegomena to a theory of language acquisition*



- and implications for Theoretical Linguistics*, in Huebner T. e Ferguson, C.A. (a cura di), "Crosscurrents in second language acquisition and linguistic theories" 169-194, Amsterdam, Benjamins.
- KRAMSCH, C. (1986), *From Language Proficiency to Interactional Competence*, in "The Modern Language Journal", 70, 4, 366-372.
- KRAMSCH, C. (2002), *Language Acquisition and Language Socialization. Ecological perspectives*, London, Continuum.
- KRAMSCH, C. (2006), *From communicative competence to symbolic competence*, in "Modern Language Journal", 90, 2, 249-252.
- KRAMSCH, C. (2008), *Ecological perspectives on foreign language education*, in "Language Teaching", 41, 3, 389-408.
- KRAMSCH, C. (2015), *What is symbolic competence and what can we do with it?*, diapositive della presentazione al Berkley Language Center, UC Berkley, 20 Novembre 2015.
- KRAMSCH, C., LÉVY, D., e ZARATE, G. (2008), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Paris, Edition des Archives Contemporaines.
- KRAMSCH, C. e STEFFENSEN, S. (2008), *Ecological perspectives on second language acquisition and language socialization*, In "Encyclopedia of Language and Education", vol. 8 Language and Socialization, seconda edizione, 17-28, Heidelberg, Springer Verlag.
- KRAMSCH, C. e WHITESIDE, A. (2008), *Language ecology in multilingual settings. Towards a theory of symbolic competence*, in "Applied Linguistics", 29, 4, 645-671.
- KRASHEN, S. (1976), *Formal and informal linguistic environments in language learning and language acquisition*, TESOL Quarterly 157-168.
- KRASHEN, S. (1977), *Some issues relating to the Monitor Model*, In Brown et al (a cura di) "On TESOL '77: Teaching and Learning English as a Second Language: Trends in Research and Practice", 144-158, Washington, TESOL.
- KRASHEN, S. (1981), *Second language acquisition and second language learning*, Oxford, Pergamon.

- KRASHEN, S. (1982), *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Oxford, Pergamon.
- KRASHEN, S. (1985), *The Input Hypothesis: Issues and Implications*, London, Longman.
- KUWABARA, K. (2000), *Linux: a Bazaar at the Edge of Chaos*, in “First Monday”, 5, 3, online, <http://firstmonday.org/ojs/index.php/fm/article/view/731/640>, accesso effettuato in data 19 luglio 2017.
- LADO, R. (1957), *Linguistics Across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*, Ann Arbor, University of Michigan Press.
- LAFFORD, B.A. (A cura di) (2007), *The Modern Language Journal*, 91, Focus Issue s1.
- LAKOFF, G. (1987), *Women, fire, and dangerous things: what categories reveal about the mind*, Chicago, The University of Chicago Press.
- LAKOFF, G. (1990), *The Invariance Hypothesis: is abstract reason based on image-schemas?*, in “Cognitive Linguistics” 1, 1, 39-74.
- LAKOFF, G. (1993), *The contemporary theory of metaphor*, in Ortony, A. (a cura di), “Metaphor and thought” (seconda edizione), 202-250, Cambridge (UK), Cambridge University Press.
- LAKOFF, G. e JOHNSON, M. (1980), *Metaphors we live by*, Chicago, The University of Chicago Press; Ed. Italiana: *Metafora e vita quotidiana*, 2004, Milano, Bompiani.
- LAKOFF, G e JOHNSON, M. (1999), *Philosophy in the Flesh*, New York, Basic Books.
- LAKOFF, G. e THOMPSON, H. (1975), *Introduction to cognitive grammar*, in “Proceedings of the 1st Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society” 295–313, Berkeley, Berkeley Linguistics Society.
- LANGACKER, R. (1982), *Space grammar analysability, and the English passive*, in “Language”, 58, 22–80.
- LANGACKER, R. (1986), *An Introduction to Cognitive Grammar*, in “Cognitive Science”, 10, 1–40.

- LANGACKER, R. (1987), *Foundations of Cognitive Grammar. Vol. 1: Theoretical Prerequisites*, Stanford, Stanford University Press.
- LANGACKER, R. (1991), *Foundations of Cognitive Grammar, Vol. 2: Descriptive Application*, Stanford, Stanford University Press.
- LANGACKER, R. (2008), *Cognitive Grammar: A Basic Introduction*, Oxford, Oxford University Press.
- LANTOLF, J.P. (1996), *SLA theory building: "Letting all the flowers bloom!*, in "Language Learning", 46, 4, 713-749.
- LANTOLF, J.P. e POEHNER, M.E. (2004), *Dynamic assessment of L2 development: bringing the past into the future*, in "Journal of Applied Linguistics", 1, 49-72.
- LARSEN-FREEMAN, D. (1976), *An explanation for the morpheme acquisition order of second language learners*, in "Language Learning", 26, 125–134
- LARSEN-FREEMAN, D. (1991), *Second language acquisition research - Staking out the territory*, in "TESOL Quarterly", 25, 315-350.
- LARSEN-FREEMAN, D. (1997), *Chaos/Complexity Science and Second Language Acquisition*, in "Applied Linguistics", 18, 2, 141-165.
- LARSEN-FREEMAN, D. (2002a), *Part One: Commentaries*, in Kramsch, C. (a cura di), "Language acquisition and language socialization", 36–44, London, Continuum.
- LARSEN-FREEMAN, D. (2002b), *Language acquisition and language use from a chaos/complexity theory perspective*, in Kramsch, C. (a cura di), "Language acquisition and language socialization", 36–44, London, Continuum.
- LARSEN-FREEMAN, D. (2003), *Teaching language: From grammar to grammaring*, Boston, Heinle/Cengage.
- LARSEN-FREEMAN, D. (2007), *On the complementarity of Chaos/Complexity Theory and Dynamic Systems Theory in understanding the second language acquisition process*, in "Bilingualism: Language and Cognition", 10, 1, 35-37.
- LARSEN-FREEMAN, D. (2011), *A complexity theory approach to second*

- language development/acquisition*, in Atkinson, D. (a cura di), “Alternative approaches to second language acquisition”, 48-72, London, Routledge.
- LARSEN-FREEMAN, D. e CAMERON, L. (2008), *Complex systems and applied linguistics*, Cambridge (UK), Cambridge University Press.
- LARSEN-FREEMAN, D., e LONG, M. (1991). *An introduction to second language acquisition research*, London, Longman.
- LATOUR, B. (1987), *Science in Action - How to Follow Scientists and Engineers through Society*, Cambridge (MA), Harvard University Press.
- LAVE, J., e WENGER, E. (1991), *Situated learning: Legitimate peripheral participation*, Cambridge, Cambridge University Press.
- LEATHER, J. e VAN DAM, J. (2002), *Ecology of language acquisition*, Dordrecht, Kluwer Academic.
- LEEZENBERG, M. (2009), *From cognitive linguistics to social science: Thirty years after 'Metaphors We Live By'*, in “Cognitive Semiotics”, 5, 1-2, 140-152.
- LEMON, S. (2005), *China's biggest bank makes switch to Linux*, in “Computer World”, online, <http://www.computerworld.com/article/2555910/linux/china-s-biggest-bank-makes-switch-to-linux.html>, accesso effettuato in data 19 luglio 2017.
- LEU J.D., KINZER C.K., COIRO, J.L., e CAMMACK, D.W. (2004), *Toward a Theory of New Literacies Emerging From the Internet and Other Information and Communication Technologies*, in Ruddell, R.B. e Unrau, N. (a cura di), “Theoretical Models and Processes of Reading”, quinta edizione, 1570-1613, Newark (DE), International Reading Association.
- LEVINSON, S.C. (2006), *On the Human “Interaction Engine”*, in Enfield, N. J. e Levinson, S. C. (a cura di), “Roots of human sociality: Culture, cognition and interaction” 39-69, Oxford, Berg.
- LEVY, S. (1984), *Hackers: Heroes of the Computer Revolution*, New York, Anchor Press/Doubleday; Ed. Italiana: *Hackers. Gli eroi della rivoluzione informatica*, 2002, Milano, Shake Edizioni.
- LEWIS, M. (1993), *The Lexical Approach: The State of ELT and the Way*

- Forward*, Hove, Language Teaching Publications.
- LEWIS, M. (1997), *Implementing the Lexical Approach: Putting Theory into Practice*, Hove, Language Teaching Publications.
- LEWIS, M. (a cura di) (2000), *Teaching collocation: Further developments in the lexical approach*, Hove, Language Teaching.
- LIDZ, C.S. e GINDIS, B. (2003), *Dynamic assessment of the evolving cognitive functions in children*, in Kozulin, A. , Gindis, B. , Ageyev, V.S. e Miller, S.M. (a cura di), “Vygotsky’s educational theory in cultural context”, Cambridge (UK), Cambridge University Press, 99-118.
- LIGHTBOWN, P. (1984), *The relationship between theory and method in second-language acquisition research*, in Davies, A., et al (a cura di), “Interlanguage”, 241-252, Edinburgh, Edinburgh University Press.
- LINDSTROMBERG, S. (1991), *Metaphor in ESP: A ghost in the machine*, in “English for Specific Purposes”, 10, 207-22.
- LINDSTROMBERG, S. e BOERS, F. (2005), *From movement to metaphor with manner-of-movement verbs*, in “Applied Linguistics”, 26, 2, 241–261.
- LINGUISTIC AGENCY OF THE UNIVERSITY OF DUISBURG (a cura di) (2008), *Cognitive Approaches to Second/foreign Language Processing: Theory and Pedagogy*, Atti del 33esimo International LAUD Symposium, 10-13 Marzo 2008, Landau/Pfalz (Germania), Duisburg, University of Duisburg-Essen.
- LITTLE, D. (1991). *Learner autonomy 1: Definitions, issues and problems*, Dublin, Authentik.
- LITTLE, D. (1995). *Learning as dialogue: The dependence of learner autonomy on teacher autonomy*, in “System”, 23, 2, 175–182.
- LITTLEMORE, J. (2001), *Metaphor as a source of misunderstanding for overseas students in academic lectures*, in “Teaching in Higher Education”, 6, 333-351.
- LITTLEMORE, J. (2003), *Interpreting metaphors in the EFL classroom*, in “Les Cahiers de l'APLIUT”, 23, 57-70.
- LITTLEMORE, J. (2009), *Applying cognitive linguistics to second language*

*learning and teaching*, Basingstoke, Palgrave Macmillan.

- LITTLEMORE, J. e LOW, G. (2006), *Metaphoric competence, second language learning and communicative language ability*, in “Applied Linguistics”, 27, 268-294.
- LONG, M. (1981), *Input, interaction and second-language acquisition*, in Winitz, H. (a cura di), “Native Language and Foreign Language Acquisition. Annals of the New York Academy of Sciences”, 379, 259-278.
- LONG, M. (1985), *Input and second-language acquisition theory*, in Gass, S. e Madden, C. (a cura di), “Input in Second Language Acquisition”, 377-393, Rowley, Newsbury House.
- LONG, M. (1990), *The Least A Second Language Acquisition Theory Needs To Explain*, in “TESOL Quarterly”, 24, 4, 649-666.
- LONG, M. (1993), *Assessment strategies for SLA theories*, in “Applied Linguistics” 14, 3, 225-249.
- LONG, M. (1996), *The Role of the Linguistic Environment in Second Language Acquisition*, in Ritchie W.C. e Bathia, T.J. (a cura di), “Handbook of Second Language Acquisition”, 413-468, New York, New York Press.
- LORENZ, E. (1972), *Predictability: Does the flap of a butterfly's wings in Brazil set off a tornado in Texas?*, documento presentato al 139esimo incontro de “The American Association for the Advancement of Sciences”, 29 dicembre 1972, Washington DC, USA.
- LOW, G. (1988), *On teaching metaphor*, in “Applied Linguistics”, 9, 125-147.
- LURIJA, A.R. (1961), *Study of the abnormal child. American Journal of Orthopsychiatry*. in “Journal of Human Behavior”, 31, 1-16.
- MACLENNAN, C.H.G. (1994), *Metaphors and prototypes in the learning and teaching of Grammar and Vocabulary*, in “International Review of Applied Linguistics”, 32, 97-110.
- MACQUEEN, S. (2009), *The emergence of patterns in second language writing: A sociocognitive exploration of lexical trails*, tesi di dottorato non pubblicata, University of Melbourne.
- MACQUEEN, S. (2013), *Emergence in Second Language Writing: a*

- Methodological Inroad*, in “Revista Brasileira de Linguística Aplicada”, 13, 2, 493-515.
- MACWHINNEY, B. (2005), *A unified model of language acquisition*, In Knoll, J.F. e De Groot, A.M.B. (a cura di), “Handbook of bilingualism: Psycholinguistic approaches”, 49-67, Oxford, Oxford University Press.
- MACWHINNEY, B. (2008), *A unified model*, in Robinson, P. e Ellis, N. C. (a cura di), “Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition”, 341-371, London, Routledge.
- MACY, M. (1993), *Social Learning and the Structure of Collective Action*, in “Advances in Group Processes”, 10, 1-36.
- MANZANERES, J.V., e ROJO LOPES, A.M. (2008), *What can language learners tell us about constructions?* In De Knop, S. e De Rycker, A. (a cura di), “Cognitive approaches to pedagogical grammar”, 197-230, Berlin, Mouton de Gruyter.
- MARTINET, A. (1963), *Preface of “Languages in Contact: findings and problems”*, in Weinrich, U., “Languages in Contact: findings and problems”, 7-9, New York, Publications of the Linguistic Circle of New York; Trad. Italiana: *Presentazione*, in Weinrich, U., “Lingue in Contatto”, CVII-CX, 2008, Torino, UTET.
- MATURANA, H. e VARELA, F. (1972), *Autopoiesis and cognition*, Boston, Reidel.
- MCLAUGHLIN, B. (1978), *The monitor model: some methodological considerations*, in “Language Learning”, 28, 3, 309-332.
- MERLEAU-PONTY, M. (1945), *Phenomenologie de la Perception*, Paris, Gallimard.
- MILLER, G.A. (1956), *The Magical Number Seven, Plus or Minus Two: Some Limits on our Capacity for Processing Information*, in “Psychological Review”, 63, 81-97.
- MILLER, G.A. (2003), *The cognitive revolution: a historical perspective*, in “TRENDS in Cognitive Sciences”, 7, 3, 141-144.
- MILLER, G.A., e CHOMSKY, N. (1963), *Finitary models of language users*, In

- Luce, R. D., Bush, R. R., e Galanter, E. (a cura di), "Handbook of mathematical psychology" 419–491, New York, Wiley.
- MILROY, J., e MILROY, L. (1999), *Authority in language*, New York, Routledge.
- MILROY, L. (1987), *Language and Social Networks*, New York, Blackwell.
- MITCHELL, R. (1994), *The communicative approach to language teaching*, in Swarbick, A. (a cura di), "Teaching Modern Languages", 33–42, New York, Routledge.
- MITCHELL, S. (2003), *Biological complexity and integrative pluralism*, Cambridge (UK), Cambridge University Press.
- MOODY, G. (1997), *The greatest OS that (N)ever was*, in "Wired", online, <https://www.wired.com/1997/08/linux-5/>, accesso effettuato in data 19 luglio 2017.
- MOODY, G. (2001), *Rebel Code: Linux and the Open Source Revolution*, New York, Perseus.
- MORITA, N. (2004), *Negotiating participation and identity in second language academic communities*, in "TESOL Quarterly", 38, 5, 573-603.
- NASSAJI, H. e SWAIN, M. (2000), *A Vygotskyan perspective towards corrective feedback in L2: the effect of random vs. negotiated help on the acquisition of English articles*, In "Language Awareness", 9, 34-51
- NATTINGER, J.R. e DECARRICO, J.S. (1992), *Lexical Phrases and Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press.
- NEMSER, W. (1971), *Approximative systems of foreign language learners*, in "IRAL", 9, 115–23.
- NOË, A. (2009), *Extending our view of the mind: Review of A. Clark, Supersizing the mind*, in "Trends in Cognitive Sciences", 13, 237-238.
- NORTON, B. (2000), *Identity and Language Learning*, Harlow, Pearson Education.
- ONG, W.J. (1982), *Orality and Literacy. The Technologizing of the Word*,



- London/New York, Methuen; Ed. Italiana: *Oralità e Scrittura. Le tecnologie della parola*, 1986, Bologna, Il Mulino.
- ORTEGA, L. (2005), *For what and for whom is our research? The ethical as transformative lens in instructed SLA*, in “The Modern Language Journal”, 89, 3, 427-443.
- PALFREYMAN, D. (2003), *Expanding the Discourse on Learner Development: A Reply to Anita Wendon*, in “Applied Linguistics”, 24, 2, 243-248.
- PAVLENKO, A. e LANTOLF, J. P. (2000), *Second language learning as participation and the (re)construction of selves*, in Lantolf, J. P., *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, 155-178, Oxford, Oxford University Press.
- PAWLAK, M. (a cura di) (2007), *Exploring focus on form in language teaching*, Poznan-Kalisz, Adam Mickiewicz University.
- PEDDYCORD III, B. e PITTS, E.A. (2013), *From open Programming to Open Learning: The Cathedral, the Bazaar, and the Open Classroom*, HASTAC blogs, <https://www.hastac.org/blogs/barrypeddycordiiiandelizabhapitts/2013/08/01/chapter-two-open-programming-open-learning>, consultato in data 19 luglio 2017.
- PIENEMANN, M. (1998), *Language processing and second language development: processability theory*, Amsterdam, Benjamins.
- PETRI, A., LANERI, M. e BERNARDONI, A. (2016), *Grammatica di base dell'italiano*, Barcelona, Casa delle lingue/Difusion.
- PINE, J.M., e LIEVEN, E.V.M. (1997), *Slot and frame patterns in the development of the determiner category*, in “Applied Psycholinguistics”, 18, 123-138.
- POEHNER, M.E. (2008), *Dynamic Assessment: A Vygotskian approach to understanding and promoting second language development*, Berlin, Springer Publishing.
- POEHNER, M.E., e LANTOLF, J.P. (2003), *Dynamic assessment of L2 development: Bringing the past into the future*, in “CALPER Working Paper

- Series”, 1, The Pennsylvania State University, Center for Advanced Language Proficiency Education and Research.
- POEHNER, M.E., e LANTOLF, J.P. (2005), *Dynamic assessment in the language classroom*, in “Language Teaching Research”, 9, 3, 233-265.
- PUTZ, M., NIEMEIER, S., e DIRVEN, R. (a cura di) (2001), *Applied Cognitive Linguistics*, 2 volumi, Berlin, Mouton de Gruyter.
- RADDEN, G. e DIRVEN, R. (2007), *Cognitive English Grammar*, Amsterdam, John Benjamins.
- RADDEN, G., KOVECSSES, Z. (1999), *Towards a theory of Metonymy*, in Panther, K. e Radden, G. (a cura di), “Metonymy in language and culture”, 17-59, Amsterdam, John Benjamins.
- RAMACHANDRAN, V. (2005), *The Emerging Mind*, London, BBC with Profile Books; Ed. Italiana: *Che cosa sappiamo della mente*, 2006, Milano, Mondadori.
- RAVEN, R. (1968), *Language acquisition in a second language environment*, in “IRAL”, 6, 175-185.
- RAYMOND, E.S. (1993), *The New Hacker's Dictionary*, Cambridge (MA), MIT Press.
- RAYMOND, E.S. (1996), *How to become a hacker*, Sito personale di Eric S. Raymond: <http://www.catb.org/~esr/faqs/hacker-howto.html>, accesso effettuato in data 19 luglio 2017.
- RAYMOND, E.S. (1997), *The Cathedral and the Bazaar*, sito personale di Eric S. Raymond, <http://www.catb.org/esr/writings/cathedral-bazaar/cathedral-bazaar/>, accesso effettuato in data 19 luglio 2017; Ed. italiana: Bernardo Parella (Traduzione), sito della casa editrice Apogeo, <http://www.apogeoonline.com/openpress/cathedral>, accesso effettuato in data 19 luglio 2017.
- REA-DICKINS, P. e GARDNER, S. (2000), *Snares and silver bullets: disentangling the construct of formative assessment*, in “Language Testing” 17, 215-243.
- REDDY, M. (1978), *The conduit metaphor: a case of frame conflict in our*

- language about language*, in Ortony, A. (a cura di), “Metaphor and thought” (seconda edizione), 164-201, Cambridge (UK), Cambridge University Press.
- RICHARDS, J.C. (2006), *Communicative Language Teaching Today*, Cambridge (UK), Cambridge University Press.
- RICHARDS, J.C. e T.S. RODGERS (1986), *Approaches and Methods in Language Teaching – A description and analysis*, Cambridge (UK), Cambridge University Press.
- RICHARDT, S. (2005), *Metaphors in languages for special purposes*, New York, Peter Lang.
- RICHMOND, G. (2010), *Special 301: FOSS users. Now we're all Communists and Criminals*, in “Free Software Magazine”, online, [http://freesoftwaremagazine.com/articles/special\\_301\\_foss\\_users\\_now\\_were\\_all\\_communists\\_and\\_criminals/](http://freesoftwaremagazine.com/articles/special_301_foss_users_now_were_all_communists_and_criminals/), accesso effettuato in data 19 luglio 2017.
- RIZZOLATI, G., e CRAIGHERO, I. (2004), *The mirror-neuron system*, in “Annual Review of Neuroscience”, 27, 169-192.
- RIZZOLATI, G., e SINIGAGLIA, C. (2006), *So quel che fai – Il cervello che agisce e i neuroni specchio*, Milano, Raffaello Cortina.
- ROSCH, E. (1975), *Cognitive representations of semantic categories*, in “Journal of Experimental Psychology”, General, 104, 192–233
- SACKS, S. (a cura di) (1978), *On metaphors*, Chicago, The University of Chicago Press.
- SAPIR, E. (1949), *The Selected Writings of Edward Sapir*, Berkeley, University of California Press.
- SAVIGNON, S.J. (1983), *Communicative Competence: Theory and Practice*, Reading (MA), Addison-Wesley.
- SCHMID, H. (2016), *Why Cognitive Linguistics must embrace the social and pragmatic dimensions of language and how it could do so more seriously*, in “Cognitive Linguistics”, 27, 4, 543-557.
- SEARLE, J.R. (1969), *Speech Acts: an essay in the Philosophy of Language*, Cambridge (UK), Cambridge University Press; Ed. Italiana: *Atti Linguistici*,

- 2009, Torino, Bollati Boringhieri.
- SELINKER, L. (1972), *Interlanguage*, in "IRAL", 10, 3, 209-231.
- SELINKER, L. (1992), *Rediscovering interlanguage*, London, Longman.
- SFARD, A. (1998), *On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one*, in "Educational Researcher", 27, (2), 4-13.
- SHARWOOD SMITH, M. (1991), *Intervento in plenaria in occasione del Second Language Research Forum*, University of California, Los Angeles.
- SHIRKY, C. (1998), *View Source...Lessons from the Web's massively parallel development*, Sito personale di Clay Shirky, [http://www.shirky.com/writings/view\\_source.html](http://www.shirky.com/writings/view_source.html), accesso effettuato in data 19 luglio 2017.
- SINHA, C. (2007), *Cognitive linguistics, psychology and cognitive science*, in Geeraerts, D. e Cuyckens, H (a cura di) "*The Oxford handbook of cognitive linguistics*", 1266-1294, Oxford, Oxford University Press.
- SKINNER, B.F. (1957), *Verbal behavior*, New York, Appleton Century Crofts.
- SPOLSKY, B. (1985), *Formulating a theory of second language learning*, in "Studies in Second Language Acquisition", 7, 269-288.
- SPOLSKY, B. (1988), *Bridging the gap: A general theory of second language learning*, in "TESOL Quarterly", 22, 377-396.
- SPOLSKY, B. (1989), *Conditions for second language learning: introduction to a general theory*, Oxford, Oxford University Press.
- SPOLSKY, B. (1990), *Introduction to a Colloquium: The Scope and Form of a Theory of Second Language Learning*, in "TESOL Quarterly", 24, 609-616.
- STERNBERG, R.J. AND GRIGORENKO, E.L. (2002), *Dynamic testing. The nature and measurement of learning potential*, Cambridge (UK), Cambridge University Press
- SWAIN, M. (1985), *Communicative Competence: Some roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in its Development*, in Gass, S. e Madden, C. (a cura di), "Input in second language acquisition", 235-253, Rowley, Newbury House.
- TAKALA, S. (1984), *A Review of "Language Two" by Heidi Dulay, Marina Burt,*

- and Stephen Krashen, in "Language Learning", 84, 3, 157-174.
- THELEN, E., e SMITH, L. (1994), *A dynamic systems approach to the development of cognition and action*, Cambridge (MA), MIT Press.
- THOMPSON, E., e VARELA, F. (2001), *Radical embodiment: Neural dynamics and consciousness*, in "Trends in Cognitive Science", 5, 418-425.
- TOFFLER, A. e TOFFLER, H. (2006), *Revolutionary Wealth*, New York, Alfred A. Knopf; Ed. Italiana: *La rivoluzione del benessere*, 2010, Roma, Casini.
- TOMASELLO, M. (1999), *The Cultural Origins of Human Cognition*, Cambridge (MA), Harvard University Press; Ed. Italiana: *Le origini culturali della cognizione umana*, 2005, Bologna, Il Mulino.
- TOMASELLO, M. (2001), *Perceiving Intentions and Learning Words in the Second Year of Life*, in Bowerman, M., Levinson, S.C., *Language Acquisition and Conceptual Development*, Cambridge (UK), Cambridge University Press.
- TOMASELLO, M. (2003), *Constructing a language: A usage based theory of language acquisition*, Cambridge (MA), Harvard University Press.
- TOMASELLO, M. (2008), *The Origins of Human Communication*, Cambridge (MA), MIT Press; Ed. Italiana: *Le origini della comunicazione umana*, 2009, Milano, Raffaello Cortina.
- TOOHEY, K (1998), "Breaking them up, taking them away": *ESL students in Grade 1*, in "TESOL Quarterly", 32, 61-84.
- TORRANCE, H. e PRYOR, J. (1998), *Investigating formative assessment: teaching, learning and assessment in the classroom*, Buckingham (UK), Open University Press.
- TORVALDS, L. (1999), *Linux History*, in "Linux International", online, [www.li.org/li/linuxhistory.shtml](http://www.li.org/li/linuxhistory.shtml), accesso effettuato in data 19 luglio 2017.
- TOTH, P.D., e DAVIN, K.J., (2016), *The Sociocognitive Imperative of L2 Pedagogy*, in "The Modern Language Journal", 100, Supplement 2016, 148-168.
- TSENG, W., DORNYEI, Z., e SCHMITT, N. (2006), *A new approach to assess strategic learning: the case of self-regulation in vocabulary acquisition*, in

- “Applied Linguistics” 27, 78-102.
- TUREWICZ, K. (2000), *Applicability of Cognitive Grammar as a Foundation of Pedagogical/Reference Grammar*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- TYLER, A. (2012), *Cognitive Linguistics and Second Language Learning: Theoretical Basics and Experimental Evidence*, New York, Routledge.
- TYLER, A., TAKADA, M., KIM, Y. e MARINOVA, D. (2005), *Language In Use: Cognitive and Usage-based Approaches to Language and Language Learning*, Washington, Georgetown University Press.
- UNESCO (2012), *Notes on the Link between Literacy and Peace - International Literacy Day, 8 September 2012*, sito dell'Unesco: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/pdf/NotesLiteracy-Peace.pdf>, consultato in data 19 luglio 2017.
- VALSINER, J. (2001), *Process structure of semiotic mediation in human development*, in “Human Development”, 44, 84-97.
- VAN EK, J. e ALEXANDER, L.G. (1980), *Threshold Level English*, Oxford, Pergamon.
- VAN LIER, L. (2004), *The Ecology and Semiotics of Language Learning: A Sociocultural Perspective*, Dordrecht, Kluwer Academic.
- VYGOTSKIJ, L.S. (1978), *Mind in society. The development of higher psychological processes*, Cambridge, (MA), Harvard University Press.
- VON BERTALANFFY, L. (1950), *An outline for general systems theory*, in “British Journal for the Philosophy of Science”, 12, 134–165.
- WALLACE, B. (2007), *Introduction*, in Wallace, B., Ross, A., Davies, J., e Anderson T. (a cura di), “The mind, the body and the world: Psychology after cognitivism?”, 1–32, Exeter, Imprint Academic.
- WANG, D., SHEPHARD, K.L., e PHILLIPS, P (2008), *The cathedral and the bazaar of e-repository development: encouraging community engagement with moving pictures and sound*, in “ALT-J”, 16, 1, 31-40.
- WATSON, J.B. (1913), *Psychology as the Behaviorist Views it*, in “Psychological Review”, 20, 158-177.

- WATSON, J.B. (1930), *Behaviorism (revised edition)*, University of Chicago Press.
- WEATHERSBY, J.M. (2007), *Open Technology within DoD, Intel Systems*, sito news della Linux Foundation, <https://web.archive.org/web/20110521185400/http://www.linux.com/archive/feed/61302>, accesso effettuato in data 19 luglio 2017.
- WEINRICH, U. (1953), *Languages in Contact: findings and problems*, New York, Publications of the Linguistic Circle of New York; Ed. Italiana: *Lingue in Contatto*, 2008, Torino, UTET.
- WEINRICH, U. (1968), *Unilinguisme et Multilinguisme*, in A. Martinet (a cura di), "Le langage", *Encyclopedie de la Pléiade*, 647-684, Paris, Gallimard.
- WENDEN, A. (1998), *Metacognitive Knowledge and Language Learning*, in "Applied Linguistics", 19, 515-537.
- WENDEN, A. (2002), *Learner Development in Language Learning*, in "Applied Linguistics", 23, 1, 32-55.
- WHORF, B.L. (1956), *Language, Thought and Reality*, Cambridge (MA), MIT Press.
- WIDDOWSON, H.G. (1978), *Teaching Language as Communication*, Oxford, Oxford University Press.
- ZHANG, L.J. (2008), *Constructivist pedagogy in strategic reading instruction: Exploring pathways to learner development in the English as a second language (ESL) classroom*, in "Instructional Science", 36, 2, 89-116.
- ZIMMERMAN, B.J. (2001), *Theories of self-regulated learning and academic achievement; An overview and analysis*, in Zimmerman, B.J. e Schunk, D.H. (a cura di) "Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives", 1-38, Mahwah, Lawrence Erlbaum.
- ZUENGLER, J. e MILLER, E.R. (2006), *Cognitive and Sociocultural Perspectives: Two Parallel SLA Worlds?*, in "TESOL Quarterly", Vol. 40, No. 1, 35-58.