

Recensione a cura di Serge Defotsing

CURATORI: M. Vedovelli, S. Casini

TITOLO: Che cos'è la Linguistica educativa

CITTÀ: Bologna

EDITORE: Carocci

ANNO: 2016

INTRODUZIONE

Il titolo del volume annuncia con poche possibilità di equivoco il suo contenuto. In effetti, dall'atto stesso di enunciare la domanda cosa sia la Linguistica educativa (da ora in poi LE) possiamo inferire per lo meno due informazioni introduttive cruciali ovverosia: (i) la finalità del volume che è quella appunto di esporre cosa sia LE, e (ii) la novità della disciplina.

Definire la LE: così si potrebbe riassumere l'obiettivo principale che si pongono gli autori sin dalla prima pagina di copertina, e che è quello di tracciare i confini epistemologici di questa branca relativamente nuova della Linguistica. Ma prima di addentrarci nei meandri di questa opera fondativa di una disciplina in pieno status nascenti, spenderemo due parole sulla veste grafica del volume.

1. LA VESTE GRAFICA DEL VOLUME

Questa prima edizione presenta sulla prima di copertina un'immagine interessante: un pennarello che sfoggia quindi i colori della UE, preannunciando in un certo qual modo l'ancoraggio (esplicito solo in seguito), nelle linee programmatiche del Consiglio d'Europa e dei suoi sforzi in materia di didattica delle lingue e a favore della

diffusione del plurilinguismo che, compatibilmente con la visione della società della stessa UE, non dovrebbe essere considerato un semplice fenomeno babelico portatore di zizzania, discordia e incomprensione, tutte situazioni che spesso nascono da "fanatismi identitari", ma andrebbe accolto come una "sfida salutare"¹ in grado di promuovere e rinforzare la pace fra i popoli, l'intercomprensione e la multiculturalità. In effetti la multiculturalità non è estranea all'assetto culturale europeo, come si potrebbe essere propensi a pensare; piuttosto, è "caratterizzante l'identità europea, la diversificazione delle lingue e delle culture e tale condizione [sarebbe da mutuare] da possibile limite, ... in risorsa, in guida e in punto di riferimento" (Vedovelli, 2010:34).

2. LE TEMATICHE AFFRONTATE NEL VOLUME

Il volume è scandito in tre capitoli in cui gli autori discorrono rispettivamente: (i) *dell'oggetto della linguistica educativa*, (ii) *dei suoi antesignani che sono, da una parte, le Dieci tesi GISCEL e, dall'altra, il Quadro comune europeo di riferimento (da ora in poi QCER)*, (iii) *di alcuni temi caldi della Linguistica educativa e della sua centralità nella società europea contemporanea in relazione agli assetti sociolinguistici che sono andati formandosi negli ultimi decenni.*

2.1. L'OGGETTO DELLA LE

Nel primo capitolo, gli autori affrontano la problematica dell'oggetto della LE sottolineandone sin dall'inizio la "plurima anima: teoretica, applicativa, sociale e istituzionale" (p. 12). Se "l'identità di una disciplina scientifica dipende da una operazione epistemologica fondativa che è la definizione del proprio oggetto" (p. 13), è imperativo che la LE sin da subito stabilisca un suo perimetro di operazione; compito senza dubbio difficoltoso, ma che può beneficiare, o ulteriormente patire nel suo intento

¹ L'espressione si riferisce implicitamente all'opera: "Una sfida salutare. Come la molteplicità delle lingue potrebbe rafforzare l'Europa". Si tratta di un documento prodotto dalla Commissione Maalouf per la Commissione Europea e che, assieme al rinomato QCER per le lingue, è a tutt'oggi strumento cardinale nell'impegno costante dell'UE in questa direzione, e pressoché imprescindibile per ogni considerazione pedagogica incentrata sulla prassi didattica della lingua o dei contatti interculturali (cfr. Vedovelli, Villarini in Giacalone Ramat, 2003). Entrambi i documenti sono in effetti ampiamente commentati e messi in relazione con due altri documenti altrettanto importanti e prodotti nella scuola glottodidattica italiana, e cioè le tesi GISCEL.

definitorio, dell'"*assunzione degli intrinseci tratti di vaghezza, di indeterminatezza, di apertura*" (p. 13) che caratterizzano le discipline che hanno a che fare con la lingua e il linguaggio. È in ogni caso importante fare una distinzione fra "vaghezza pragmatica" e "incertezza d'uso" (Machetti, 2006:XIII) perché la vaghezza sarà anche "*caratteristica, prima ancora che linguistica, pervasiva del pensiero e dell'attività concettuale*" (Machetti, 2006:22), ma se non tenuta sotto un controllo rigoroso potrebbe inficiare il compito preminente della LE in questa fase iniziale del suo sviluppo e cioè quello di delimitare un campo epistemologico nel quale mettere a fuoco, implementare e consolidare i propri approcci, i propri binari preferenziali, i propri riferimenti teorici (uno scopo ancora più urgente se teniamo conto delle "*scienze concorrenti*" alla stregua della Glottodidattica oppure della Linguistica acquisizionale, i cui domini si intersecano e si accavallano su vari punti a quelli della LE², e contro cui, le operazioni di delimitazione del proprio campo di azione e dei propri modelli teorici andrebbero a cozzare).

Di fatto, la "*sinonimia terminologica*" - *relativa ai termini succitati* - "*risiederebbe [primariamente e sempre secondo gli autori,] nelle diverse scuole di pensiero che in Italia si sono occupate della materia*" (p. 16). La LE in effetti è stata preceduta da varie riflessioni di ampio respiro che ne hanno preparato la strada.

Una figura di grande spessore, che ne ha segnato l'introduzione e lo sviluppo in Italia è il linguista Tullio De Mauro che, assieme a Ferreri, sin dal 2005, concepisce la LE come un

settore delle scienze del linguaggio che ha per oggetto la lingua (una lingua, ogni lingua) considerata in funzione dell'apprendimento linguistico e del più generale sviluppo delle capacità semiotiche. Della lingua o delle lingue da apprendere (lingua madre, lingue seconde, lingue straniere, lingue letterarie, microlingue, lingue specialistiche ecc) o di loro parti pertinentizza quegli elementi linguistici che potenziano lo sviluppo del linguaggio, a partire dall'incremento del patrimonio linguistico già in possesso di chi apprende (p. 26).

² Se da una parte la Linguistica Acquisizionale tenta di elaborare teorie o principi universali, la Glottodidattica, dal canto suo, si occupa di contesti specifici e locali; la prima segue principalmente un percorso di analisi epistemologico mentre la seconda si muove su percorsi operativi (Ferrari/Nuzzo, 2011). La LE invece si distingue da entrambe dal fatto che priorizza lo sviluppo educativo globale dell'apprendente entro una realtà sociale. Per la LE sono quindi di grande rilevanza la dimensione sociale e quella interazionale. L'apprendente è una mente situata, ossia il prodotto di un contesto sociologico specifico e per questo, i suoi bisogni linguistici vanno evidenziati e possibilmente soddisfatti in stretto rapporto con il suo contesto sociale. La LE mira pertanto sì all'educazione linguistica degli apprendenti, ma si propone anche di proporre soluzioni ai loro bisogni educativi in funzione del contesto sociale (Spolsky, 2008).

Principalmente a loro (De Mauro e Ferreri) si devono i primi contributi che hanno fatto sì che la LE possa oggi vantare un oggetto di studio ben definito, "dotato di specifiche caratteristiche innovative" (p. 15) e abbastanza autonome, dal punto di vista epistemologico, anche se essa non potrà, a dire degli autori, esimersi dalla necessità di osmosi continua con scienze vicine e/o addirittura concorrenti (p. 14), in virtù della necessaria interdisciplinarietà che dovrebbe caratterizzare l'operato di ogni settore disciplinare scientifico.

Viene sottolineata in modo particolare la relativa novità della "dizione LE" (p. 14), ricordando che ciò non significa che altrettanto nuove siano le problematiche che essa affronta [a riprova di ciò, "uno sguardo all'estero [permetterebbe] di capire che vari autori hanno trattato di tematiche ritenute dagli autori gli «antesignani della LE all'estero" (p. 22), e con cui la LE si deve inevitabilmente posizionare in un legame dialettico nella definizione della propria identità). Dalla "Educational linguistics di Spolsky (1972) fino a giungere alla manualistica correlata" (p. 24), la LE è difatti di più lunga tradizione nell'area anglosassone, dove nasce e si sviluppa in ambito della Linguistica applicata (p. 24), mentre in Italia, a darle la spinta iniziale sarebbe stata l'attenzione costante al plurilinguismo (non solo a quello tradizionale, ma anche quello di più recente costituzione), affrontati da studiosi quali Monica Berretta (la cui opera mette in rilievo il correlato linguistico-educativo) e Gaetano Berruto, il quale insisteva sul legame fra "dimensione teorica del linguaggio e variazione sociale dei suoi usi, e sui vari problemi che si pongono nel contesto formativo" (p. 25).

In sostanza, la principale problematica affrontata in questo primo capitolo è l'insieme delle tematiche che costituiscono il campo di indagine centrale della LE, ovvero sia le "caratteristiche del suo oggetto". Si tratta di ciò che si potrebbe a giusto titolo definire il nucleo duro della LE, che consiste essenzialmente nel cercare di "descrivere, analizzare, interpretare fenomeni, elaborare e proporre modelli capaci di gestire i processi di apprendimento e indirizzarsi verso obiettivi di sviluppo delle competenze individuali e collettive" (p. 27); partendo dalle nuove conformazioni del plurilinguismo d'Italia, la cui architettura linguistica è cambiata notevolmente a seguito dei flussi migratori in ingresso.

2.2. DALLE 10 TESI AL QUADRO COMUNE EUROPEO DI RIFERIMENTO

Il secondo capitolo del volume si apre con una presentazione delle emergenze linguistiche europee, prendendo le mosse dall'intrinseca funzione dell'apprendimento linguistico nello sviluppo ontogenico e filogenico dell'umanità e delle conseguenti

identità culturali. A queste emergenze linguistiche, la LE offrirebbe degli appigli operativi nella forma di 'politica linguistica'; un terreno verso il quale la LE dovrebbe, a detta degli autori, volgere lo sguardo, *"per il fatto che essa situa il proprio oggetto anche sulla dimensione istituzionale"* (p. 36).

In effetti, gli autori insistono, in particolar modo, sulla componente politica (linguistica), *"in quanto funzione delle scelte dei cittadini liberamente espresse entro il quadro della democrazia"* (p. 36). Ritornano poi sulle Sette tesi per la promozione di politiche linguistiche democratiche del Gruppo di studio e sulle politiche linguistiche della Società di Linguistica Italiana, per offrirne una lettura analitica che mette in rilievo elementi chiave riassunti negli *"equilibri e squilibri linguistici (fra processi, fra sistemi linguistici, fra strutture culturali, fra forme di vita [e] che si formano come risultati delle dinamiche fra i gruppi e fra gli individui...)"* (p. 43). La prospettiva definita dalle tesi non emergerebbe da un "vuoto cosmico", ma sarebbe da collocare sullo sfondo della Comunità Europea, altrettanto impegnata in questa linea di formazione che mira allo sviluppo funzionale delle individualità, e al confronto produttivo fra culture diverse:

l'Italia è parte dell'UE; e, [si chiedono gli autori:] "quali sono le competenze linguistiche di cui hanno bisogno gli italiani in quanto cittadini europei? Come risponde il sistema formativo... alle sollecitazioni europee? Come interviene la ricerca scientifica a proporre modelli -che siano- in sintonia con i modelli europei?" (p. 46).

Questi interrogativi vengono affrontati prendendo anche in esame due noti documenti dedicati a questioni linguistiche, con l'intento dichiarato di *"ricostruire le tappe che, dalle emergenze sociolinguistico-educative degli anni Settanta del secolo scorso, hanno portato la scuola italiana a vivere i processi di integrazione europea anche a livello linguistico"* (p. 46). I documenti in questione sono le già citate 10 tesi GISCEL e l'altrettanto menzionato QCER, il cui scopo comune sarebbe quello di tratteggiare la dimensione prettamente teorica con quella pratica, offrendo a tutti i soggetti coinvolti in attività di formazione linguistica (a livello istituzionale o individuale), dei *"quadri concettuali di riferimento capaci di tenere uniti il piano della ricerca scientifica e quello delle conseguenze applicative"* (p. 47). Importanti chiavi di volta della LE sono quindi dibattuti, in relazione sia alle tesi GISCEL (*Plurilinguismo, Educazione linguistica democratica, funzionalità comunicativa*) che al QCER, e ampio spazio viene anche dedicato al ruolo del docente, alla questione del monolinguisimo e del plurilinguismo su scala planetaria (pp. 63 - 64).

Il Neoplurilinguismo che caratterizza l'Italia oggi è il fatto della costituzione di cosiddette nuove minoranze che per contrasto alle vecchie hanno portato De Mauro

a parlare di minoranze di antico insediamento e quelle nuove. La dizione stessa di nuovo plurilinguismo o neo-plurilinguismo si riferisce a una nuova alloglossia nello spazio linguistico italiano e in particolare.... alle lingue dei migranti e alle lingue immigrate (Marcato, 2012:135-137).

Il cosiddetto Neo-plurilinguismo nella scuola italiana che è stato determinato dai vari flussi migratori verso l'Italia a partire dagli ultimi decenni del Novecento, ha spinto vari studiosi, sin da Freddi (1987), ad attribuire all'italiano lo statuto di "*lingua di contatto; [per] evidenziare la complessità e le peculiarità dei nuovi contesti di insegnamento-apprendimento formativi, [e consentire di coglierne] l'articolata situazione linguistica*" (Diadori et al., 2009:75). Affiancandosi a concetti quali L1, lingua materna, o L2, la concezione dell'italiano come lingua di contatto ne enfatizza la funzione mediatrice quale "*luogo di contatto tra il vecchio plurilinguismo, quello dei dialetti e delle minoranze linguistiche*" (Marcato, 2012), e quello nuovo in cui entrano in gioco le lingue esogene portate in Italia dalle comunità immigrate.

Così, rinfatizzando la questione del Plurilinguismo, gli autori fanno un raffronto fra vecchio e nuovo plurilinguismo (ulteriormente approfondito nella terza sezione), e colgono l'occasione per soffermarsi anche sulla componente della programmazione didattica che chiude il secondo capitolo.

2.3. TEMI CALDI PER LA LE NELLA SOCIETÀ E NELLA SCUOLA ITALIANA

Il terzo e ultimo capitolo tratta dei cosiddetti temi caldi della LE, partendo da un "*confronto teorico della LE con la dimensione pratica, quella degli interventi entro la vita della scuola*" (p. 67). Le ondate di migrazione che hanno segnato l'Italia sul finire del secolo scorso hanno fortemente riconfigurato l'assetto idiomatologico della scuola italiana³. Infatti, "*con l'intensificarsi dei flussi migratori, delle nascite di figli di cittadini stranieri o da matrimoni misti, anche la composizione della popolazione scolastica italiana è profondamente cambiata*" (Diadori et al., 2009: 76).

Si è venuta a creare una nuova forma di plurilinguismo che gli autori pongono a confronto, nella stessa ottica intrapresa nel capitolo precedente, con il vecchio plurilinguismo che di fatto ha sempre caratterizzato la Penisola italiana. L'idea di fondo è che un approccio democratico alla programmazione dovrebbe tener conto di tale diversità e tenere in mente che non si sta più parlando di una programmazione mossa

³ Che comunque già in partenza è sempre stato contraddistinto da un plurilinguismo ubiquo, risultato dalla frammentazione del latino.

da intenti unitari, bensì di una programmazione didattica che dovrebbe fare conto di una situazione sociolinguistica "superdivisa" (p. 81).

In considerazione di questo nuovo assetto linguistico della scuola italiana odierna, caratterizzata per l'appunto dal sopracitato neoplurilinguismo, viene messo in rilievo la programmazione come fattore cardine della pedagogia. Se i vecchi programmi del '63 constavano di dettami che i docenti dovevano semplicemente applicare, quelli del '79 concedono loro ampia libertà di azione, incoraggiandoli a non perder mai di vista, ai fini dell'azione didattica, fattori quali "il contesto sociale, le motivazioni, le situazioni culturali di partenza⁴... tutti fattori che condizionano lo sviluppo delle competenze e caratterizzano l'impianto conoscitivo dell'ambiente classe" (p. 83).

Trattare della programmazione didattica suscita spontaneamente il problema della scelta dei contenuti stessi, in base alle loro pertinenze linguistiche e socio-linguistiche, per garantire che esse stesse siano supportate da "punti di riferimento scientifici - e non basati sulla - sola esperienza soggettiva [del docente]" (p. 85);

la nuova educazione linguistica, prima di definire materiali e sussidi funzionali per la lezione in classe ritiene preliminare individuare gli strumenti capaci di supportare il docente nella fase conoscitiva che diviene a questo punto imprescindibile per la definizione degli obiettivi e dei percorsi di intervento didattico".

Un cenno storico viene fatto circa uno strumento sviluppato alla fine degli anni '70 a questo fine, e cioè il *Glotto-kit*, il cui obiettivo era quello di costituire una biografia linguistica dell'apprendente. Gli autori ne presentano una descrizione funzionale, proseguendo poi con la tematica della valutazione e delle competenze.

Dalla valutazione nella scuola degli anni 70, al raffronto fra valutazione, *testing* e certificazione (p. 93), vengono poi esaminati i principali criteri di qualità e di efficienza dei processi di valutazione delle competenze linguistiche, incardinati sui principi di validità e di affidabilità delle certificazioni di competenze linguistiche, cui si affiancano riflessioni interessanti circa l'etica della valutazione.

Il volume si chiude con considerazioni metodologiche, focalizzando l'attenzione su un metodo che ha riscosso negli ultimi anni una certa attenzione sia in Italia che all'estero, e cioè il CLIL (p. 104), ovvero il *Content and Language Integrated Learning*. Secondo gli autori, il successo di questo metodo si fonderebbe sul fatto che "i curricoli

⁴ A questo riguardo è molto interessante la proposta di Matteo Santipolo che preconizza l'utilizzo di uno strumento che definisce "carta d'identità sociolinguistica" dell'apprendente e che permette di elicitar informazioni pratiche sulle biografie linguistiche degli alunni, in termini di repertori linguistici, ma anche di profili delle competenze (Santipolo, 2006).

tradizionali... non sono sempre adeguati a soddisfare tutte le necessità di comunicazione linguistica, legate spesso a situazioni contingenti, a bisogni specifici e a precisi ambiti disciplinari" (Barbero, Clegg, 2005:7)⁵.

Infine, vengono fatti alcuni ragionamenti sul problema della "neoimmigrazione italiana verso l'estero" (p. 108), nonché su "temi e ...prospettive della LE" (p. 113) come ambito disciplinare.

3. CONCLUSIONE

Secondo Telmon/Borghi (1995:30), *"un'educazione europea deve... vagliare la ricchezza, spesso dialetticamente contraddittoria, del patrimonio di cultura accumulato per individuarne gli elementi da mettere in comune con tutto il resto dell'umanità"*. Confrontati ai molteplici cambiamenti di una società sempre più *"complessa, pluralista e multiculturale, la riflessione filosofica e la ricerca scientifica sono chiamate ad elaborare nuove prospettive di lettura, migliori strumenti ermeneutici, più adeguate proposte di intervento"* (Perucca, 1999:11). È sulla scia di questo orientamento pedagogico che la LE si presenta come quadro di riflessione teorica e pratica di grande utilità nel far fronte alle emergenze formative che caratterizzano la società europea in questo scorcio di secolo.

La LE, nel considerare l'individuo nella globalità delle sue capacità semiotiche, si iscrive implicitamente nel paradigma di una sociologia che concepisce il locutore come *"mente situata"* (Anolli, 2011), oppure come *"aggregato di identità"* (Abadallah – Pretceille, 1996), prodotto di una specifica conformazione di fattori sociali che ne hanno plasmato la personalità. In questo senso, nel proporsi ad entrambi i poli "attivi" del *triangolo didattico (l'apprendente e l'insegnante)*, si presenta come un appiglio strumentale a una pratica glottodidattica consapevole e democratica, volta a *"conseguire l'identità, cioè contenente in sé un nucleo stabile capace di supportare la variabilità dei comportamenti, di fondare la continuità dell'Io e di garantire l'integrità della persona nel fluire delle esperienze"* (Perucca, 1999:164).

Tuttavia, nonostante la lucidità di analisi del volume, restano ancora aperti alcuni temi connessi alla LE e che non vengono affrontati e/o sviluppati: ad esempio, quali potrebbero essere dei criteri validi e sistematici per attribuire rilevanza a taluni fattori sociali e non ad altri? Tenuto conto del fatto che il globale sviluppo dell'individuo in

5 Secondo Barbero, Clegg (2005), i vantaggi della metodologia CLIL spaziano su varie dimensioni: linguistica e culturale; disciplinare e cognitiva.

quanto entità simbolica non si realizza necessariamente attraverso i soli codici verbali, che posto avrebbero altri linguaggi (linguaggi dei segni, braille ecc.)? Quale sarebbe il posto delle scienze prettamente sociali (Sociologia, Psicologia sociale, Etnologia) nello sviluppo della competenza comunicativa? In che modo la LE potrebbe fare tesoro dei saperi accumulati da queste scienze traendo vantaggio dalla loro più lunga tradizione scientifica?

Più cruciale ancora, sarebbe interessante capire in che modo si allineerebbe la figura dell'insegnante di lingua con gli schemi programmatici della LE, tenuto conto del fatto che "la *Glottodidattica contemporanea, nel mettere l'apprendente al centro dell'apprendimento, [ha] in un certo modo modificato la posizione e la funzione del docente*" (Vedovelli, 2002: 20-21), facendo di lui una figura professionale chiamata a una polivalenza funzionale; non solo in termini di saperi disciplinari, ma anche in termini di applicazione di siffatte competenze in classe, ossia nell'azione didattica stessa. In effetti, nella Glottodidattica moderna ci si aspetta sempre di più dal docente che egli sia capace di acquisire un ventaglio di saperi sparsi in vari ambiti disciplinari (sociologia, sociolinguistica, psicologia ecc) e, una volta giunto nella classe, che sia grado di trovare il modo per implementare una didattica ancorata ai principi di "ricerca-azione" (Ciliberti, 1994). In una ottica di *life long training*, il docente è in effetti chiamato a rivestire i panni di studioso/scienziato intento ad approfondire e collaudare varie metodologie in accordo ai profili degli apprendenti.

Se la LE ha raggiunto una consolidata maturazione di scienza autonoma, non per ciò si può pensare essa sia del tutto al riparo da eventuali "sconfinamenti o intorbidamenti" (Cardona, 1976:9-10); essa dovrebbe probabilmente ancora cercare sempre di più di accostarsi ai 'fatti di lingua' e ai 'fatti di educazione' con "un atteggiamento il più possibile composito e articolato, con un bagaglio di nozioni e metodi articolato e multiforme" (Cardona, 1976:9-10).

Definiti come sono stati in questo volume la materia e l'oggetto di studio della LE, la prossima sfida che le incombe sarà probabilmente quella di determinare delle corsie metodologiche preferenziali in grado di rendere conto, scientificamente, della poliedrica fenomenologia semiotica del soggetto intento ad apprendere un codice linguistico in uno specifico "contesto situazionale"; tali elementi si coniugano inevitabilmente con la naturale propensione della persona all'autorealizzazione, alla socializzazione e alla culturizzazione⁶ (Freddi, 1979), e con una intenzionalità educativa retta da un quadro di riferimento costituito da principi socio-glottodidattici moderni, cui la LE dovrà, possibilmente, dare direzione, intensità e inter-relazionalità.

⁶ Acculturazione/inculturazione.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- ABDALLAH-PRETCEILLE M., 1996, *Vers une pédagogie interculturelle*, Anthropos, Paris.
- ANOLLI L., 2011, *La sfida della mente multiculturale. Nuove forme di convivenza*, Raffaello Cortina, Milano.
- BARBERO CLEGG J., 2005, *Programmare percorsi CLIL*, Carocci, Roma.
- CARDONA G.R., 1976, *Introduzione all'Etnolinguistica*, Il Mulino, Bologna.
- CILIBERTI A., 1994, *Manuale di glottodidattica*, La Nuova Italia, Firenze.
- COMMISSIONE MAALOUF, 2008, *Una sfida salutare. Come la molteplicità delle lingue potrebbe rafforzare l'Europa*, Commissione Europea, Bruxelles.
- DIADORI P., PALERMO M., TRONCARELLI D., 2009, *Manuale di didattica dell'italiano L2*, Guerra, Perugia.
- FERRARI S., NUZZO E., 2011, "Linguistica acquisizionale e didattica delle lingue seconde", in M. Derosas, P. Torresan (a cura di), *Nuevas Perspectivas en la didáctica de las lenguas - culturas*, SB International/Alma, Buenos Aires/Firenze.
- FREDDI G., 1979, *Didattica delle lingue moderne*, Minerva Italica, Bergamo.
- MARCATO C., 2012, *Il plurilinguismo*, Laterza, Roma-Bari.
- PERUCA A., 1999, *Educazione, sviluppo, Intercultura*, Pensa MultiMedia, Lecce.
- SANTIPOLO M. (a cura di), 2006, *L'italiano. Contesti di insegnamento in Italia e all'estero*, Utet, Torino.
- SPOLSKY B., 2008, "Introduction: What is educational Linguistics?", in SPOLSKY B., HULT F. M. (a cura di), *The Handbook of Educational Linguistics*, Blackwell, Malden/Oxford/Carlton, 1-9.

TELMON V., BORGHI L. (a cura di), 1995, *Valori formativi e culture diverse. L'interazione educativa in prospettiva transnazionale*, Armando, Roma.

VEDOVELLI M., 2002, *L'italiano degli stranieri. Storia, attualità e prospettive*, Carocci, Roma.

VEDOVELLI M., 2010, *Guida all'italiano per stranieri*, Carocci, Roma.