

Etica nell'approccio, nel metodo, nelle azioni dell'educazione linguistica

PAOLO E. BALBONI¹
Università Ca' Foscari di Venezia

Received 14 February 2014; received in revised form 6 May 2014; accepted 22 July 2014

ABSTRACT

IT Il saggio si interroga sulla possibilità di definire ciò che è bene, e quindi eticamente sostenibile, nell'educazione linguistica. Ovvero, vaglia su quali dimensioni e con quali modalità si debba procedere per una valutazione etica dell'approccio, il metodo e la pratica dell'insegnamento/apprendimento delle lingue. Tale valutazione passerà attraverso la disamina di quel settore di studi che in Italia prende il nome, con sfumature e riferimenti spesso profondamente diversi, di educazione linguistica. Identificare una chiara definizione di questo ambito interdisciplinare di ricerca e del concetto stesso di educazione linguistica, dei suoi elementi cardine e dei suoi specifici oggetti di studio sembra essere un'operazione necessaria e un presupposto indispensabile per una riflessione etica sulle azioni dell'educazione linguistica anche in termini di sostenibilità del sistema glottodidattica.

Parole-chiave: EDUCAZIONE LINGUISTICA, GLOTTODIDATTICA, ETICA DELL'INSEGNAMENTO, COMPETENZA COMUNICATIVA.

EN This paper explores the possibility of defining what is good and thus ethically sustainable in language instruction. That is, it analyzes to what extent and how one would engage in an ethical evaluation of approaches, methods, and practices of teaching and learning languages. This evaluation is carried out via the field of study known in Italy--albeit with nuances and meanings that are at times very different--as educazione linguistica, roughly "language instruction." To undertake an ethical reflection on the actions of language instruction and the sustainability of systems of language teaching methodology, it is first necessary to clearly define language instruction as an interdisciplinary research area and concept, and to identify its key elements and their specific objects of study.

Key words: LANGUAGE INSTRUCTION, LANGUAGE TEACHING METHODOLOGY, ETHICS OF TEACHING, COMMUNICATIVE COMPETENCE.

ES Este ensayo plantea la posibilidad de definir lo que es bueno --y, por tanto, éticamente sostenible-- en la educación lingüística. Esto es, analiza en qué medida y de qué forma habría que actuar para una evaluación ética del planteamiento, del método y la práctica de la enseñanza/aprendizaje de idiomas. Dicha evaluación se examinará por aquel campo de estudios que en Italia se denomina, con matices y referencias a veces muy diferentes, educación lingüística. La identificación de una definición clara de este ámbito de investigación interdisciplinario y del mismo concepto de educación lingüística, así como de sus elementos clave y de sus objetos de estudio específicos, parece que es una operación necesaria y un requisito imprescindible para una reflexión ética acerca de las acciones de la educación lingüística, incluso en términos de sostenibilidad del sistema glotodidáctica.

Palabras clave: EDUCACIÓN LINGÜÍSTICA, GLOTTODIDÁCTICA, ÉTICA DE LA ENSEÑANZA, COMPETENCIA COMUNICATIVA.

¹ Contatto: balboni@unive.it

La morale non complexe obéit à un code binaire bien/mal,
juste/injuste. L'éthique complexe conçoit que le bien puisse contenir
un mal, le mal un bien, le juste de l'injuste, l'injuste du juste.
Edgar Morin (2004, p. 60)

1. Perché una riflessione etica

La risposta alla domanda posta nel titolo può essere trovata, per non sconfinare nell'ovvietà, solo focalizzando i singoli elementi che compaiono nel processo dell'educazione linguistica, chiedendoci per ciascuno di essi cosa significhi operare avendo come fine il 'bene' – in cui 'bene' significa valorizzare e non mettere in ombra il ruolo e la natura di ciascuno dei singoli elementi, cogliendone e non riducendone la complessità, analizzandolo in sé ma anche in relazione agli altri elementi del sistema.

Per far questa operazione dobbiamo effettuare alcuni passi:

- definire l'oggetto, l'educazione linguistica: concetto apparentemente chiaro, ma interpretato in modi assai diversi nelle tradizioni nazionali, da un lato, e anche su base diacronica, a seconda dell'età e quindi dell'esperienza in cui è maturato ciascuno studioso che la definisce;
- individuare gli elementi cardine sia di un progetto di educazione, in generale, sia dell'oggetto specifico di questa educazione, la competenza comunicativa che va perfezionata nelle lingue materne o comunque possedute oltre il livello soglia, o va sviluppata nelle lingue non native;
- definire l'organizzazione della conoscenza e dell'azione nell'educazione linguistica;
- per ciascuno di questi aspetti cercare di delineare un approccio eticamente sostenibile – nel senso di sua sostenibilità in termini logici, strutturali, non potendo noi fare riferimenti a sistemi etici ripresi da filosofie o da religioni, se non per quanto attiene al principio per cui l'uomo è il fine dell'azione e dei processi, non è l'oggetto o lo strumento degli stessi.

Sono questi i contenuti che descriveremo nei singoli paragrafi di questo saggio, che è un'evoluzione della parte conclusiva del nostro volume di epistemologia della glottodidattica, la scienza che studia l'educazione linguistica (Balboni, 2011). Ricordiamo comunque che la riflessione sull'etica – cioè la dimensione che Aristotele definisce 'pratica' – non è nuova in ambito educativo e in glottodidattica: le scuole religiose cristiane, ebraiche e islamiche, ad esempio, hanno sempre fatto riferimento ad un'etica derivata da testi sacri o dagli scritti di profeti o di vari tipi di 'padri della Chiesa'; le scuole di regime, dalla scuola fascista di Bottai alla scuola sovietica, rimandano a un preteso Stato 'etico' che definisce ciò che è buono e cattivo sulla base di riflessioni di una data filosofia politica.

Il pedagogista Damiano (2007) ha fortemente criticato questa 'etica applicata' elaborata all'esterno dell'ambito educativo, cioè in un contesto di pensiero religioso o politico, e poi applicata all'educazione, ed ha proposto invece una riflessione che nasce all'interno dell'agire didattico e mira ad un'*etica della responsabilità* – ma siamo in un alveo che la riflessione glottodidattica ha tracciato ben dieci anni prima ad opera di Shoamy (1997) in Gran Bretagna e Puren (1994) e Galisson e Puren (1998) in Francia, quando questi studiosi hanno richiamato – indipendentemente l'uno dall'altro – alla necessità di contribuire a far nascere quello che Davies (2008) chiamerà *ambiente etico*, la cui caratteristica è quella di non considerare isolatamente le singole scelte e le singole azioni per analizzarne la qualità etica, ma di avere una visione completa dell'intero processo educativo e glottodidattico, inteso come un *système où tout se tient* in una prospettiva di 'ecologia' educativa. Shoamy affronta il tema di una glottodidattica 'ecologica', di equilibrio, interrogandosi sull'eticità di proporre attività (per quanto ottime e giustificate) uguali per tutti gli allievi, quando questi non sono tutti uguali; Puren affronta un altro aspetto 'ecologico', quello della coerenza metodologica delle azioni svolte dal docente che:

en l'absence de cohérence méthodologique globale [...] la variation maximale des modes d'enseignement et des modes d'apprentissage proposés devient une obligation morale, puisque l'on sait que le choix et la systématisation de certains modes favorisera automatiquement certains élèves et en défavorisera fatalement d'autres. (1994, p. 60)

Trattando i vari temi, vedremo che soprattutto quello del testing ha ricevuto buona considerazione in ordine agli aspetti etici, giungendo ad elaborare un codice etico internazionale (I.L.T.A. 2000); ci sono tuttavia anche altre organizzazioni, come la federazione delle *Escuelas de idiomas* spagnole che si sono date codici etici stringenti (F.E.C.E.I., 2003).

Questa nostra riflessione deve molto, come si vedrà nei singoli paragrafi, non solo agli autori visti sopra, ma anche a Le Moigne (2005), che affronta il problema in modo diacronico, prendendo le mosse soprattutto da Vico e da Descartes, per giungere a definire la necessità di una modellizzazione che permetta di individuare gli elementi singoli su cui interrogarsi in termini etici, pur considerando la complessità del modello; a Crowley (2007), che lega l'insegnamento delle lingue in ambiente accademico all'esperienza diretta in paesi come la Bolivia o il Ghana, dove l'uso diretto e umanitario delle lingue offre un complemento a quello in aula trovando in questo modo una pienezza 'etica'; a Dickey, che ha curato la riflessione di TESOL sulla dimensione etica, ponendosi il problema di come coniugare "the complexity and diversity of individualized ethical systems [to be] reduced to a set of rules which are adopted by professional organizations" (Dickey, 2006, p. 17), complessità accentuata a dismisura dalla dimensione globale di TESOL e delle sue consociate per le quali elaborare un codice etico; a Forestal, che si interroga sulla dimensione etica dei grandi progetti europei di sostegno all'apprendimento linguistico, visti prevalentemente dal punto di vista pragmatico: "Les enjeux d'un tel apprentissage ne sont pas seulement économiques mais existentiels, car liés au développement de la personne et à l'ouverture de la société" (Forestal, 2007, p. 114); a Mangubhai (2007), che apre una prospettiva di ricerca molto interessante: il modo in cui gli insegnanti (nel suo caso sei docenti di lingue in Australia) si interrogano e definiscono le linee etiche del loro insegnamento, partendo da quello che effettivamente fanno in classe; a Christenbury (2008), che si pone il problema della morale dell'insegnante di inglese come lingua nazionale in un contesto come quello statunitense dove molte scuole sono legate a confessioni religiose e quindi hanno un quadro morale di riferimento esterno alla riflessione pedagogica e glottodidattica autonoma. L'ultima fonte cui abbiamo fatto riferimento costante è Iglesias-Philippot (2013), che riprende una dicotomia proposta da Christian Puren nel saggio citato sopra e la approfondisce, soprattutto in riferimento all'insegnamento delle lingue per fini speciali: si tratta della necessità di distinguere l'etica professionale dell'insegnante in quanto insegnante dall'etica insita nella disciplina, dalla sua essenza e natura alla sua articolazione, che vanno definite con un'attenzione al non tradire la disciplina stessa (ad esempio, un approccio grammaticalistico non è etico nei confronti della verità della lingua). Infine, costante è il riferimento a Edgar Morin, di cui abbiamo citato in epigrafe una riflessione sulla complessità dell'etica moderna, ma che ha riflettuto specificamente anche sull'etica nell'educazione individuando sette linee di riflessione (complessità; consenso; diversità; conflittualità creativa; autonomia; libertà d'espressione; responsabilità dei singoli e dei gruppi), linee che hanno guidato la nostra riflessione (Morin, 2000).

Non faremo riferimenti continui a queste fonti, ma è chiaro al lettore attento quali sono le linee che legano queste poche righe – né possiamo dedicarne di più, nell'economia del saggio – ai vari paragrafi.

2. Il contesto della riflessione: l'educazione linguistica

2.1. Educazione linguistica

Nella tradizione italiana, a partire dalla fine degli anni Settanta, *educazione linguistica* significa il complesso delle azioni educative nell'ambito delle lingue (materna, seconda, straniera, classica, d'origine, ecc.).

Il principale problema nella definizione di 'educazione linguistica' è dato dal fatto che è un costrutto diadico e nella riflessione filosofica le diadi sono sempre ardue da afferrare: così come si presenta, l'aspetto di essenza è 'educazione' e l'aspetto accessorio è 'linguistica', ma è un'analisi che non ci convince perché stabilisce una gerarchia. Cerchiamo quindi di proporre una definizione che non utilizzi le categorie della lingua (sostantivo e attributo, che indicano rispettivamente qualità essenziali ed accessorie) ma procedano secondo un'analisi fattoriale.

La lingua è essenza dell'*homo loquens*, la lingua è lo strumento del pensiero: *Cogito, ergo sum*, a nostro avviso, è un'abbreviazione di *loquor, ergo cogito, ergo sum*. La catena causale è doppia, ed il nodo principale è nel primo *ergo*, non nel secondo. Il *loquor* è il prodotto di una facoltà geneticamente presente nella specie umana: alcune della facoltà umane emergono spontaneamente (ad esempio quella riproduttiva, fondamentale per la conservazione della specie), altre procedono per imitazione (la letteratura sui 'bambini lupo' mostra che la stazione eretta non si sviluppa nei bambini che crescono tra quadrupedi), altre ancora hanno bisogno di una forte interazione sociale che ha una funzione insieme di esempio e di stimolo. È il caso della facoltà di linguaggio.

Per definire *educazione linguistica* bisogna risalire all'etimo e *ducere*, cioè *guida fuori*, cioè *rendere attuale quel che è potenziale*; e quel che è in potenza è quella facoltà di linguaggio che caratterizza l'essere umano, *l'homo loquens*. Tale facoltà di acquisizione del linguaggio si può realizzare per tutta la vita e per un numero crescente di lingue, possedute secondo gradi diversificati di competenza socio-pragmatica, accuratezza formale, ecc. L'acquisizione può essere spontanea o guidata: noi ci interessiamo del secondo aspetto, quello in cui c'è qualcuno che guida l'acquisizione e che quindi compie azioni, opera scelte – che hanno anche una dimensione etica. Per analizzare i portati etici è necessario vedere quali elementi sono attivi e coinvolti nel processo di educazione linguistica (per un approfondimento epistemologico, si veda Balboni, 2011).

2.2. Un modello delle relazioni nell'educazione linguistica

In termini grafici la relazione tra i tre componenti dell'azione didattica può essere presentata in questo modo:

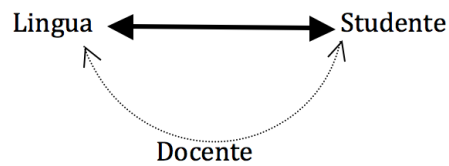


Figura 1. Modello delle relazioni nell'educazione linguistica.

Il diagramma colloca l'insegnante, sulle cui azioni stiamo riflettendo, su un piano diverso e con una relazione diversa da quella che intercorre tra il soggetto che studia e l'oggetto studiato: l'insegnante sta sul(lo s) fondo, aiuta gli altri due poli – che hanno un canale privilegiato, indicato dalla freccia evidenziata – a mettersi in relazione, ma lo fa in una maniera discreta, da 'regista', 'facilitatore', 'tutor', simboleggiata graficamente dalla freccia tratteggiata. Il docente quindi è un veicolo e un gestore di informazioni da un polo all'altro, dove 'lingua' rimanda all'intero complesso della comunicazione, verbale e non, che rientra nella competenza comunicativa, nonché la dimensione culturale che la contestualizza; e 'studente' indica sia il singolo studente quanto il gruppo e la classe; in questa logica 'docente' può essere il sistema formativo, chi predispose materiali didattici, le glottotecnologie disponibili oltre che, ovviamente, l'insegnante persona fisica o il tutor nei corsi virtuali.

Per agire, il docente deve elaborare una filosofia dell'educazione linguistica, l'*approccio*, e tradurla in indicazioni operative relative alla lingua materna, seconda, straniera, classica, a seconda del livello e della natura degli studenti, della loro età, ecc., cioè proporre un *metodo* (sulla natura di approccio e metodo si veda l'articolo che pose i termini, Anthony, 1963).

3. La dimensione etica dell'approccio

Abbiamo detto che l'approccio è la filosofia, l'idea di fondo dell'educazione linguistica, e cioè l'idea dell'oggetto, dello studente e del docente, stando al grafico visto sopra.

3.1 L'oggetto dell'educazione linguistica

Sopra, nel grafico, abbiamo scritto 'lingua', e la cosa è corretta per quanto riguarda la lingua o le lingue materne e i livelli intermedi e avanzati delle lingue seconde, cioè studiate nel paese in cui sono parlate; per le lingue straniere e classiche la focalizzazione sulla sola lingua impedisce di raggiungere la competenza comunicativa, cioè la capacità di interagire con parlanti nativi, nelle lingue moderne, e di comprendere i testi pervenuti, nelle lingue classiche: i francesi, ad esempio, definiscono la scienza dell'educazione linguistica come *didactologie des langues/cultures*. L'inglese lingua franca pone un ulteriore problema, quello di una lingua deculturalizzata, usata da persone di culture diverse con tutti i problemi connessi alla comunicazione interculturale, problemi che non vengono risolti dalla padronanza di uno strumento linguistico comune, l'inglese.

L'insegnamento linguistico che si limita alla lingua e trascura la cultura e soprattutto la civiltà (il complesso di valori che costituisce l'identità di un popolo) è eticamente giustificato o, al contrario, depriva il destinatario, lo studente, di conoscenze essenziali, illudendolo di possedere una competenza che non ha?

È eticamente sostenibile l'insegnamento delle lingue straniere che riduce la cultura alle sue dimensioni materiali, quotidiane, utili per la comunicazione spicciola, ma non approfondisce, anche in termini comparativi con la cultura materna, la civiltà del popolo che parla quella lingua, cioè i suoi valori, le proposizioni che costituiscono l'identità, il modo di valutare le cose, le persone, le relazioni interpersonali, sociali, politiche, economiche, religiose, etniche? (In questo saggio poniamo domande cui ogni lettore risponde secondo le sue concezioni di ciò che è vero e bene, ma non possiamo esimerci dall'indicare, sebbene tra parentesi, la nostra posizione. Secondo me non esiste un corso solo di lingua, in quanto anche il corso base per turisti richiede una dimensione culturale – ma questo caso è di mera istruzione linguistica, strumentale a uno scopo immediato; in una logica di educazione linguistica, la sola dimensione lingua + cultura quotidiana non è accettabile, perché la lingua è il distillato di una civiltà, di un modo di concepire il mondo, la vita, le persone).

3.2 Il soggetto dell'educazione linguistica

Che idea si ha dello studente? È un vaso vuoto da riempire, come nella tradizione più remota in apparenza ma più presente nella realtà quotidiana delle classi, o è una persona con una sua idea di sé, un progetto di vita, delle motivazioni specifiche per voler (o non voler) imparare una lingua? È una monade isolata, che si rapporta solo con il docente e con la disciplina studiata, oppure va considerato come un centro di relazioni tra pari, in classe, ma anche attore in un mondo extrascolastico, dalla famiglia agli amici e ai social network, con i quali deve o vuole o può usare la lingua (materna, seconda, straniera)? Proviamo a dare una risposta.

Abbiamo detto, sopra, che lo studente è una 'persona': ciò significa, riprendendo l'ormai consolidata visione della glottodidattica umanistica, pensare ad un soggetto con due possibili modalità di percezione del mondo, olistica e analitica, top down o bottom up; con stili cognitivi e strategie di apprendimento diversi da quelli di molti suoi compagni, con combinazioni differenziate dei sette (o nove) tipi di intelligenza, con tratti della personalità differenziati: è eticamente sostenibile ridurre questa infinita complessità al ruolo di 'studente della lingua x' o dobbiamo pensare ad almeno due macro-percorsi di approccio alla lingua/cultura, un approccio che privilegia la visione globale, olistica, multisensoriale, intuitiva di una parte degli studenti, e un approccio che valorizza la propensione all'analisi, alla precisione, alla sistematizzazione che caratterizza l'altra parte degli studenti? (La nostra posizione è che una didattica che non consideri almeno l'opposizione tra personalità olistiche e analitiche, induttive e deduttive, estroverse ed introversive non rispetta la verità della natura delle persone e non cerca il bene di coloro che, nelle diadi sopra, vengono trascurate).

Una volta operata la scelta tra approccio mono- o pluri-dimensionale alla lingua, lo studente può essere visto in due modi, e la scelta su questo piano è eticamente importante: riprendendo Morin, citato sopra, può essere considerato o come titolare di autonomia (da sviluppare fortemente qualora non la sappia usare responsabilmente) nel processo di apprendimento e nella relazione con gli altri poli dell'interazione, la lingua/cultura e il sistema di supporto, o come individuo in formazione e quindi incompleto, da 'formare', da 'guidare', da 'raddrizzare', da 'punire' nei casi di sua resistenza all'idea che l'insegnante ha di lui. (Anche qui la nostra posizione è quella che vede – e quindi compie azioni didattiche che realizzano questa visione – lo studente come persona autonoma e responsabile inserita in un sistema di relazioni sociali).

3.3 Il regista dell'educazione linguistica

L'insegnante è la figura di supporto all'intero schema grafico visto sopra, colui che evita che si inclini troppo da un lato focalizzando la lingua/cultura e le sue regole, le sue proprietà, le sue convenzioni, o dall'altro lato consentendo allo studente di impadronirsi della lingua, usandola sciattamente, commettendo errori che vanno accettati purché si comunichi, e così via.

È un sacerdote che trasmette il testo sacro – il manuale di grammatica, la storia letteraria, le informazioni di cultura e civiltà – o una guida che conduce i suoi studenti nei meandri della lingua/cultura? La risposta è eticamente gravosa.

È un giudice che conosce le regole e sanziona gli errori o è un facilitatore che sa che sbagliando si impara e quindi gestisce l'errore per farne il perno di una nuova scoperta? La risposta è eticamente fondamentale.

È prim'attore che domina la scena, unico e pieno titolare della conoscenza, o è regista di una commedia in cui lentamente gli attori imparano la parte e ne colgono il senso? Anche questa risposta, come le

precedenti, ha un profondo risvolto etico (e in tutti i casi la nostra scelta è per la seconda opzione offerta in ciascuna delle domande).

A livello di approccio, quindi di scelte di fondo, chi opera nell'educazione linguistica – dall'estensore di programmi e curricula all'autore dei materiali didattici, dal progettista di software glottodidattico all'insegnante che sceglie materiali, software, *handout*, metodologie per i suoi studenti – compie delle scelte in nome della sua idea di verità (è 'vero' che sapere una lingua significa x, y, z?; è 'vero' che gli esseri umani, e quindi anche gli studenti, hanno le caratteristiche x, y, z?) e di quello che è bene per i due fattori dell'apprendimento collocati in alto nel diagramma, fattori tra i quali garantisce l'equilibrio.

Queste scelte di 'verità' e di 'bene' costituiscono quello che chiamiamo 'etica nell'approccio glottodidattico'.

4. La dimensione etica nel metodo

Il *metodo* nulla ha a che fare con le varie *metodologie* glottodidattiche, dal CLIL ai vari cosiddetti 'approcci' piovuti dalla Gran Bretagna (*task based, problem solving, peer to peer, focus on form*, ecc.); il metodo è la realizzazione operativa di un approccio in uno dei vari contesti dell'educazione linguistica: lingua 1, lingua seconda, straniera, classica; lingua per bambini, adolescenti, giovani, adulti; lingua generale, microlingua disciplinare, scientifica, professionale, letteraria.

Il metodo si occupa della progettazione curricolare, della realizzazione di manuali e di materiali didattici, dell'impianto globale di un corso di lingua in una data realtà, delle indicazioni operative all'insegnante per la gestione dell'input, della classe, ecc.

4.1. Etica e curriculum design e nella progettazione di manuali di lingua

4.1.1. La definizione delle finalità generali dell'educazione linguistica

Nel *curriculum design*, ma anche agli altri livelli 'inferiori' che abbiamo indicato sopra, uno dei punti eticamente sensibili è l'equilibrio tra le tre mete generali dell'educazione linguistica, che nel nostro volume del 2011 abbiamo sintetizzato e che ripresentiamo qui nella Tabella 1, in cui le finalità alte dell'educazione linguistica scaturiscono dalle tre relazioni base degli esseri umani:

Tabella 1

Definizione delle finalità generali dell'educazione linguistica.

Relazioni di ogni persona	ne deriva una finalità educativa:	ne deriva un'educazione linguistica che consenta alla persona di:
io e il mondo, gli 'altri'	culturizzazione	essere accettata nel proprio gruppo (inculturazione) e in altri gruppi dove vuole/deve vivere (acculturazione)
io e i vari 'tu' con cui convivo, collaboro e consento	socializzazione	stabilire rapporti e perseguire i suoi fini e senza problemi linguistico-comunicativi
io con me stesso/a	autopromozione, realizzare il progetto di sé, ma anche ri-progettarsi in una logica dinamica di 'muovere in avanti'	mirare all'autopromozione, a realizzare il suo progetto di vita, senza che la lingua (nativa, nel suo ambiente; non nativa in altri contesti) costituisca un ostacolo

Lo schema si legge in questo modo: *un'educazione linguistica è etica se garantisce livelli di competenza comunicativa (ovviamente diversi tra L1 e lingue non native) adeguati a permettere la culturizzazione, la socializzazione, l'autopromozione di una persona nella sua cultura e nelle altre culture in cui sceglierà di vivere.*

Le conseguenze operative di un'etica glottodidattica basata sui tre assi relazionali umani, quindi con livelli di complessità ben maggiori del mero perseguimento della socializzazione proprio dell'approccio comunicativo, sono enormi e possono portare a considerazioni e valutazioni dirimpanti come ad esempio:

- se la culturizzazione è una meta essenziale, allora un insegnamento della lingua, soprattutto non nativa, che trascuri la dimensione culturale non risulta eticamente accettabile;

- se la socializzazione è essenziale, allora tutti gli approcci che mirano alla conoscenza sulla lingua e non anche all'uso della lingua non rispondono al requisito etico;
- l'insegnamento della seconda lingua straniera solo nella scuola media e solo per due ore settimanali, come previsto nella scuola italiana, non permette la socializzazione e quindi è un atto non-etico che inganna sia l'Ue (che chiede lo sviluppo della competenza comunicativa in almeno due lingue) e le famiglie, gli studenti, il 'popolo' italiano;
- se l'autopromozione è una meta qualificante, allora un'educazione linguistica che non insegni ad imparare, che non sviluppi l'autonomia, che non dia strumenti di lifelong learning è non-etica.

Crediamo che queste tre linee, che nascono da un *modello* elementare delle relazioni stabilite da ogni persona ma esplodono poi in una visione complessissima dell'educazione linguistica, possano costituire una prima base per definire un'etica generale dell'educazione linguistica, che si sviluppa sulle tre dimensioni relazionali *equilibratamente* (è la parola chiave, quella che traduce nei nostri termini il "giusto mezzo" del Libro IV dell'*Etica Nicomachea*).

4.1.2. La definizione degli obiettivi specifici dell'educazione linguistica

Passiamo ad un secondo aspetto tra quelli citati come ambiti pertinenti al 'metodo': la progettazione di materiali e di corsi.

Progettare (verbo che indica un'azione, quindi rientra nell'ambito dell'etica) *secondo verità* (sostantivo che rimanda alla dimensione epistemologica accennata nella definizione di educazione linguistica, ma più approfondita in Balboni 2011) significa elaborare o adottare un modello di competenza comunicativa e svilupparne *equilibratamente* tutte le componenti, pur tarandole sui vari livelli di apprendimento.

La nozione proposta da Hymes oltre quarant'anni fa (1972) è stata discussa in profondità per un decennio, sia nel mondo che in Italia, e in seguito essa si è assestata nella prospettiva operativa del *Quadro Comune Europeo*, perdendo la sua dimensione di modello teorico – e come ogni modello di tentativo di definire la verità di un oggetto o di un fenomeno. Abbiamo dedicato molta attenzione al tema (rimandiamo al nostro volume del 2011) giungendo a un diagramma che sintetizza la struttura dell'educazione linguistica:

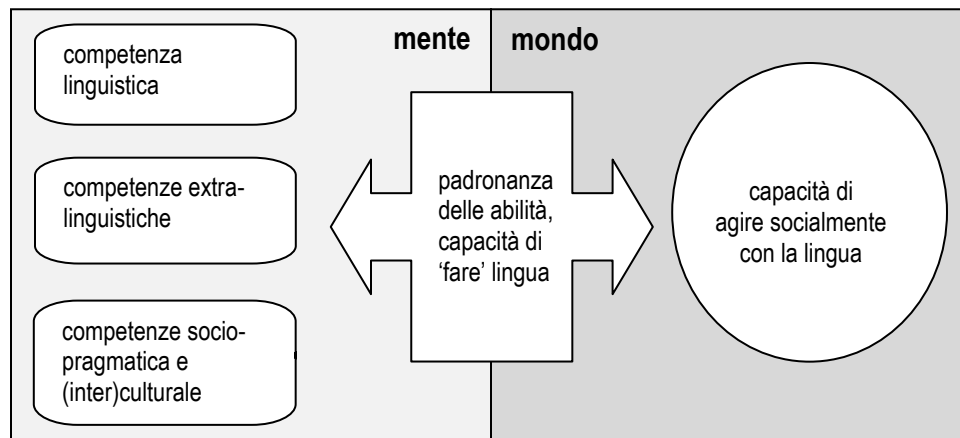


Figura 2. La competenza comunicativa.

Lo schema si legge come segue: *la competenza comunicativa è una realtà mentale; nel mondo essa si traduce in performance all'interno di eventi comunicativi; il processo di realizzazione nel mondo delle competenze mentali è costituito dalle abilità linguistiche: comprensione, produzione, traduzione, riassunto, ecc.*

Nella mente ci sono tre nuclei di competenze: la competenza *linguistica*, che è insieme semantica, articolatoria, formale (morfosintassi e testualità); le competenze *extralinguistiche*, espressioni e gesti del corpo (competenza cinesica), distanza interpersonale (competenza prossemica), oggetti (oggettemica) e del vestiario (vestemica); competenze *contestuali*, cioè quella sociolinguistica, quella pragmalinguistica e quella (inter)culturale.

Secondo questo modello, qui solamente accennato, non è etico un corso di lingua che non si ponga il problema di quale ruolo e quale priorità assegnare alle varie sottocompetenze: ad esempio, quale equilibrio si

propone tra lessico e morfosintassi, quale equilibrio stabilire tra input in varietà standard e regionali, quali tipi e generi testuali privilegiare, se se ne privilegiano alcuni, e così via.

E non è eticamente sostenibile un corso di lingue che trascuri le *competenze extralinguistiche*, dalla gestualità alla distanza interpersonale, dal valore comunicativo di regali, di fiori, ecc., al concetto di vestiario formale o casual. La tecnologia video e le immense potenzialità di internet hanno tolto ogni giustificazione ai curriculum designer che trascurano quella relevantissima parte della comunicazione che avviene attraverso linguaggi non verbali, che costituiscono tra l'altro l'unica alternativa alla lingua verbale quando non si conosce una parola in lingua straniera.

Né è possibile ritenere eticamente valido un progetto didattico, un curriculum, un manuale in cui non si giustificano le scelte in ordine a:

- quali abilità introdurre a ogni livello di età e di competenza;
- le varianti delle singole abilità: se consideriamo ad esempio l'abilità di traduzione, si può tradurre dalla o alla lingua straniera, da una varietà antica a quella d'oggi, con o senza strumenti di consultazione, con fini strumentali o con fini estetici: ogni livello scolastico, ogni livello di competenza richiede un tipo diverso di traduzione, nel momento in cui questa abilità venga inserita;
- la relazione da porre tra la doppia natura di ogni abilità: la dimensione cognitiva che sottostà al comprendere, allo scrivere, al tradurre e così via, e l'abilità operativa dimostrata dal fatto di comprendere, scrivere o tradurre quel testo in quella lingua. L'educazione linguistica che mira solo alla socializzazione lavora sulle abilità in senso operativo, ma se vuole contribuire all'autopromozione della persona deve sviluppare anche le abilità in senso cognitivo; spesso l'approccio comunicativo ridotto a comunicativismo spicciolo ha lavorato e lavora solo sulle prime, con buona pace di tutte le altre parole sul *lifelong learning*, che si basa sulla padronanza dei meccanismi cognitivi e quindi universali sottostanti a ogni abilità.

4.2. Etica nella dimensione operativa dell'insegnamento linguistico

La serie di scelte, cioè di *atti eticamente sensibili*, che abbiamo visto nel paragrafo precedente riguarda solo una delle componenti dell'educazione linguistica, cioè la dimensione linguistica, che nel grafico visto nel secondo paragrafo deve essere equilibrata con l'altra componente, lo studente – il suo cervello, la sua mente, le sue relazioni, motivazioni, strategie cognitive e apprenditive. In questo ambito ci sono scelte di ordine:

- a. **neurolinguistico:** è eticamente significativo decidere se seguire o non il modello gestaltico (globalità → analisi → sintesi), quindi decidere di impostare le attività di un manuale in modo da abituare ad una lettura prima globale e poi analitica, sconsigliando l'uso del dizionario o la richiesta di spiegazioni alla prima parola ignota che si incontra (a nostro parere la verità è quella gestaltica, quindi metodologie che muovono dalla riflessione grammaticale, che è una sintesi, sono eticamente insostenibili, indipendentemente dal tipo di intelligenza preferito da una persona nell'accezione di Gardner, 1983); è eticamente significativo decidere che ruolo attribuire alla ripetizione, sapendo che giova alla memorizzazione perché attiva i neuroni specchio, quindi aiuta il polo 'lingua', ma è rischiosa sul piano motivazionale, intervenendo sul polo 'studente' (Morosin, 2007; Mezzadri, 2014) (a nostro parere, dato che l'attività di rehearsal è necessaria per fissare le strutture, allora si deve agire in modo da coinvolgere lo studente nello sviluppo di una sua autonomia responsabile, chiedendo il suo consenso – in corsivo tre dei principi di Morin citati in apertura – in modo che la ripetizione non produca demotivazione);
- b. **psicolinguistico:** la linguistica acquisizionale mostra che l'acquisizione procede attraverso sequenze precise: è eticamente significativo rispettarle, o almeno cercare di farlo (in effetti in alcuni casi non è possibile, ad esempio nei testi narrativi, visto che i passati perfetti ed imperfetti sono sempre compresenti), mentre è eticamente inaccettabile quello che emerge anche da una rapida scorsa alle sequenze proposte dalla maggior parte dei manuali di lingua: l'ormai ampia e consolidata letteratura sull'ordine naturale di acquisizione non è tenuta in conto. Le sequenze sono quelle della tradizione glottodidattica, quando va bene, e talvolta si ha l'impressione che siano solo quelle dell'ispirazione dell'autore del manuale (quadri di riferimento italiani recenti possono essere Rastelli, 2009, e Bosisio, 2012);

- c. psico-relazionale: è eticamente significativo scegliere di condurre la riflessione grammaticale (o culturale, o lessicale, o letteraria ecc.) secondo procedure costruttivistiche, che fanno lavorare insieme gli studenti nello sforzo di costruire senso e conoscenza ma richiedono tempo e fatica nella gestione della classe, oppure scegliere di insegnare la grammatica o il lessico o la cultura o la letteratura ecc. secondo la tradizione trasmissiva, che certamente fa risparmiare tempo e perché parte dallo schema preconfezionato ma che altrettanto certamente non abitua al lavoro interattivo, alla (co-)costruzione faticosa della conoscenza (la nostra opinione è favorevole alla prima opzione).
- d. psico-didattico: è eticamente significativo decidere se attribuire, o no, un ruolo alla considerazione delle diverse forme di intelligenza (Gardner, 1983; per un'applicazione glottodidattica, Torresan, 2008), dei diversi stili cognitivi, delle diverse strategie d'apprendimento compresenti in classe: un manuale o uno stile di insegnamento analitici escludono o limitano la partecipazione di quella metà degli studenti che è di natura olistica, globale – e viceversa. Privilegiare uno o alcuni dei sette tipi di intelligenza ipotizzati da Gardner è un atto eticamente significativo e quindi non può essere il risultato di una scelta casuale, che di solito vuol dire privilegiare gli stili cognitivi, le strategie d'apprendimento, i tipi di intelligenza degli studenti simili in questo al docente;
- e. motivazionale: è eticamente significativo scegliere di impostare il proprio corso su una motivazione basata sul valore pragmatico, utilitaristico dell'inglese, svilendo in tal modo l'interesse degli studenti per le altre lingue, la cui motivazione deve essere basata sulla curiosità, l'interesse, la passione (Caon 2006, 2010); scegliere di puntare sulla motivazione utilitaristica significa esaltare la socializzazione, ma significa anche ridurre l'autopromozione alla dimensione lavorativa e abbassare la culturizzazione al livello della semplice cultura quotidiana, togliendole il potenziale dirompente del raffronto tra la propria cultura d'origine e tutte le altre culture e civiltà;
- f. metodologico-didattico: è eticamente significativo, infine, l'atto di scegliere le tecniche didattiche, le attività, gli esercizi, le forme di verifica e i criteri di valutazione: pur essendo neutre in sé, le tecniche didattiche devono essere omogenee rispetto alle scelte viste nei punti precedenti: è evidente che non si può mirare ad un approccio comunicativo e poi scegliere una traduzione per verificarlo, ma al di fuori di scelte evidenti come queste ci sono molti esempi nei manuali e nella didattica quotidiana di incongruenza tra le dichiarazioni di principio e le realizzazioni operative, le tecniche didattiche utilizzate in aula.

Uno dei temi in cui le responsabilità di insegnante e studente si intersecano è quello della facilitazione – e ricordiamo che fin dagli anni Settanta l'idea di insegnante come *facilitatore* dell'apprendimento linguistico è stata uno dei cardini della rivoluzione glottodidattica. La facilitazione ha come agente l'insegnante ma coinvolge lo studente in quanto responsabile del suo percorso di studio – responsabilità che la facilitazione, a seconda di come è condotta, può rafforzare o minare.

L'atto di 'facilitare', infatti, può essere svolto in maniera da *rafforzare* lo studente, cioè da renderlo autonomo e più efficiente nell'apprendimento (ad esempio, rallentando il ritmo, dando suggerimenti, ma sempre lasciando che sia lui a compiere il percorso cognitivo), da *viziare* lo studente, dandogli l'illusione che imparare non richieda impegno e, sovente, fatica, o da *illudere* lo studente di stare imparando quando invece i buoni voti dipendono solo dalla manica larga del facilitatore, o da dare l'illusione che quella che sta imparando è la lingua autentica e non solo una sua versione semplificata per facilitarlo (Caon, 2010).

In realtà la parola *facile* è alquanto ambigua: l'insegnante sa quel che è facile per sé, ma non è necessariamente vero che quel che è facile per sé lo sia per gli studenti; quindi una prima condizione perché la facilitazione sia *vera* è che l'insegnante si decentri, esca da sé, con uno sforzo che rientra nella dimensione etica della professione docente.

Per il resto le responsabilità ricadono sullo studente, che deve affrontare alcune difficoltà oggettive (il sistema degli articoli in tedesco è oggettivamente più difficile che quello italiano, per la presenza della categoria 'neutro' che non è presente nelle lingue romanze; sul concetto di difficoltà/facilità si veda il nostro contributo in Caon 2010) e soggettive (una lingua basata sui casi, come il latino o il greco, è più facile per uno studente slavo o tedesco che non per uno di lingua neolatina): la discriminante etica nell'atto di richiesta di sostegno da parte dello studente corre lungo la linea di demarcazione tra la consapevolezza della propria

incapacità nel superare quel dato ostacolo e la semplice pigrizia; la responsabilità educativa dell'insegnante sta nel far scoprire allo studente, spesso inconsapevole, da quale parte della linea di demarcazione è partita la sua richiesta di aiuto.

4.3. Problemi etici nella verifica, valutazione e certificazione

La *International Language Testing Association* si è data un codice etico in tema di verifica e valutazione (I.L.T.A., 2000); quindici anni fa, in tre saggi fondamentali, Davies (1997), Shoamy (1997) e Hamp-Lyons (1998) hanno posto interrogativi essenziali sulla dimensione etica del *language testing* – settore nel quale è intervenuta in Italia Monica Barni (2010). Il tema comune sottostante ai tre saggi è che nel momento in cui si procede alla verifica (cioè la raccolta di dati) e alla valutazione (l'espressione di un giudizio su quei dati) emergono non solo le competenze dello studente ma anche la coerenza o le discrepanze tra approcci e metodi, tra dichiarazioni e prassi. Quando poi, come nelle lingue seconde e straniere, la valutazione deve tradursi in una certificazione ufficiale, i problemi etici si ingigantiscono.

Vediamo separatamente i vari punti.

4.3.1. La verifica e la valutazione

Come abbiamo visto nel grafico della competenza comunicativa che abbiamo riportato sopra, la competenza è nella mente, spazio che neppure a uno psicologo professionista è pienamente accessibile, mentre la *performance* è nel mondo, soggetta a tutte le alee e gli incidenti possibili, all'ansia, alla paura di perdere la faccia – a tutto quello che Krashen ha reso popolare con l'espressione *filtro affettivo*.

La verifica avviene nel mondo (nell'aula, di fronte alla classe, nella verifica orale, in un test su carta o su computer per lo scritto) e pertanto è passibile di tutti i disturbi accennati sopra. Ne consegue che credere che il prodotto di una verifica sia equivalente alla competenza è errato, perché la verifica mostra una versione parziale e spesso distorta della reale competenza. Se questo errore si tramuta in giudizio che ha effetti sulla vita della persona siamo di fronte a un atto eticamente problematico: non è necessario richiamare l'abbondante letteratura sul tema per sostenere questa nostra affermazione, tant'è evidente in sé.

Ciò non significa affatto rinunciare alla verifica in quanto sia il docente sia lo studente devono sapere se e come sta avvenendo l'acquisizione; la considerazione sulla parzialità della verifica significa però essere consapevoli che

- a. i risultati sono indicativi, approssimativi, quindi da considerare come tali e non da proporre agli studenti come pienamente attendibili;
- b. la valutazione non è meccanica, come invece lo è la verifica: la valutazione, cioè il giudizio sulla verifica espresso in parole, lettere, numeri o anche in un testo articolato, per iscritto o a voce in un colloquio tra insegnante e studente, riguarda una persona, con tutte le sue variabili di autostima, relazionalità, dominanza emisferica olistica o analitica, stili cognitivi e d'apprendimento, e così via: quindi, come tutte le azioni che riguardano le persone, anche la valutazione va condotta mediando tra l'autenticità dei dati offerti dalla verifica e l'autenticità della persona. Ad esempio, se un test dà come risultato di uno studente due terzi di risposte corrette e un terzo di devianze, in una persona molto emotiva e ansiosa questo terzo avrà un peso diverso rispetto alla stessa performance da parte di uno studente bilingue per ragioni familiari, in cui gli errori sono segno di superficialità e sciattezza; tenere in conto la persona significa anche studiarne l'evoluzione: due terzi di risposte corrette da uno studente che mesi prima dava solo il 50% di risposte positive è un successo da incoraggiare, presenta un dato longitudinale da evidenziare nella valutazione; un terzo di risposte errate da uno studente che, come dicono gli insegnanti, "è sempre andato bene", porta ad una valutazione diametralmente opposta.

Un approccio etico alla valutazione non deve mirare quindi solo a rispettare la verità dei dati che emergono da una verifica, ma anche la verità della psiche, dell'anima direbbe Platone, della personalità dello studente verificato e successivamente valutato.

Quando la valutazione si traduce poi in decisioni di carattere sociale, come la promozione o bocciatura, che incidono pesantemente nella vita delle persone, la dimensione etica diviene ancora più cogente:

- c. nella fase evolutiva, fino alla preadolescenza, è discutibile applicare rigidamente parametri di merito, di successo operativo, di performance, a personalità in sviluppo con tempi e percorsi diversi: sia la promozione sia la bocciatura, in questo contesto, devono essere educative, mirare cioè all'autopromozione della persona, per riprendere un concetto proposto sopra: alcuni studenti 'tirano fuori' (e *ducunt*) il meglio di sé di fronte a un richiamo forte come una bocciatura o un giudizio negativo a fine quadrimestre, altri vengono distrutti irrimediabilmente;
- d. con adolescenti e giovani adulti, come quelli di licei e dell'università, la valutazione ha a che fare con personalità più autonome e responsabili, ma ha anche ricadute sociali: non è etico attestare la conoscenza di una lingua a una persona che la sa poco e male ma che, sulla base della nostra attestazione, proseguirà gli studi e chiederà posti di lavoro che implicano la conoscenza della lingua: la valutazione va fatta sempre di più, mano a mano che cresce l'età, sulla base dell'immagine (che, come detto sopra, non è perfetta) che il docente riesce a farsi della competenza globale di uno studente.

4.3.1. La certificazione

Quanto detto sopra si applica anche alla certificazione linguistica: il messaggio che danno (e che vendono, con tutto il portato etico della compravendita, su cui non entriamo perché ovvio) gli enti certificatori è che il certificato è una fotografia della competenza di una persona in un dato momento, mentre al massimo possono dare un'idea di tale competenza attraverso una performance prodotta nelle peggiori condizioni di stress, fretta, ansia da prestazione, mancanza di relazioni significative con l'esaminatore, ecc.

C'è però un problema etico ancor più ampio e profondo: le certificazioni stanno (consapevolmente o inconsapevolmente) consentendo il diffondersi dell'idea che esistano davvero i vari livelli A1, A2, B1 e così via, mentre questi sono, per definizione, assolutamente arbitrari per quanto necessari per attestare approssimativamente una competenza affinché venga riconosciuta nel mondo della formazione e del lavoro. Abbiamo detto che i livelli non esistono in quanto tali: in realtà la competenza comunicativa è un continuum non scindibile, se non per le ragioni pratiche che conosciamo, in moduli e livelli e spezzoni. È un processo continuo, individuale, sfumato, con mille variazioni da persona a persona, ad esempio, nella padronanza della dozzina di abilità che realizzano la competenza (e di cui ne vengono 'misurate' solo quattro o cinque in una prova di certificazione): spezzare questo processo e categorizzare le sue componenti in A1, A2, B1 eccetera è utile e necessario, ma l'idea questi spezzoni siano veri è sbagliata. Ora, il problema etico sta non tanto nell'affermazione positiva (nessun ente certificatore, nessuna ricerca afferma che i livelli siano delle realtà vere, tutti accennano al tema dell'approssimazione, della sfumatura che distingue una performance B1 da un'altra performance B1, ecc.) quanto nella scelta di non contrastare l'idea errata, nel lasciare che si diffonda un'opinione popolare che considera i livelli come veri.

Drammatico, sul piano etico ma anche semplicemente glottodidattico, è infine un risultato ormai evidente ovunque del diffondersi delle certificazioni: dato un setaccio che definisce i livelli, ne consegue che i manuali, i corsi, le attività dei docenti sono finalizzati non più alla crescita armoniosa della competenza comunicativa, alla socializzazione, culturizzazione e autorealizzazione della persona: sono finalizzati al test di certificazione. Per cui se nella certificazione non viene valutata la competenza interculturale e la riflessione sulla civiltà straniera (ma solo, se va bene, quella sulla cultura quotidiana), ecco che la competenza interculturale e la riflessione sulla civiltà scompaiono dal sillabo: sarebbero utili per la persona, ma sono inutili per la certificazione, e quindi la cosa (la certificazione) prevale sulla persona – e qui siamo nella negazione di ogni possibile discorso etico.

5. Conclusioni

Non era nostro scopo attribuire patenti di eticità o non-eticità: la valutazione sulla qualità morale delle proprie azioni compete a ogni persona, secondo i suoi parametri. Era nostro compito suggerire una riflessione su alcuni parametri – anche se non ci siamo esentati dalla responsabilità di indicare che cosa, secondo noi, rendeva eticamente sostenibili o non sostenibili alcune linee di azione.

Il principio base è contenuto in due parole che abbiamo molto usato in queste pagine: complessità, caratteristica primaria del pensiero contemporaneo, secondo Morin, che abbiamo posto alla base di molte nostre ricerche da un ventennio, e sostenibilità ecologica, cioè considerazione dell'ambiente glottodidattica

come un *système où tout se tient* e dove ogni azione deve essere quindi essere sostenibile dal sistema, altrimenti se l'alterazione che produce è eccessiva rischia di essere distruttiva.

Abbiamo individuato, nel titolo del saggio, la coerenza tra approccio (coordinate filosofiche e ideali, situate nel mondo delle idee) e metodo (realizzazioni operative situate nel mondo delle azioni) il punto critico, lo snodo essenziale per far sì che un'azione possa essere sostenibile dal sistema studente-lingua/cultura-docente oppure sia a rischio di essere potenzialmente dannosa o addirittura distruttiva. Abbiamo cercato anche di evidenziare situazioni di eterogeneità dei fini in cui azioni intese al bene (ad esempio: dotarsi di un sistema di livelli linguistici da certificare per aiutare la mobilità e la valorizzazione delle competenze) può produrre effetti negativi sull'intero sistema (i materiali e i singoli corsi pensati non per far crescere ogni persona, rendendola autonoma nell'apprendere e capace di adattarsi alle situazioni, bensì per superare un dato livello, quindi con una scelta di contenuti pensati in astratto da un ente localizzato in altri continenti e culture e valido per tutti i continenti e le culture).

La conclusione è che è possibile un insegnamento linguistico che tenga conto della complessità e della sostenibilità – ma che ciò sia possibile solo se si presta continua attenzione ai singoli elementi dei vari modelli che abbiamo presentato. Tali elementi sono esterni alla persona che riflette, e quindi oggettivi, per quanto sia possibile applicare il concetto di *oggettivo* a una scienza umana come la glottodidattica.

Riferimenti bibliografici

- Anthony, Edward (1963). Approach, method and technique. *English Language Teaching* 17, 57-63.²
- Balboni, Paolo E. (2011). *Conoscenza, verità, etica nell'educazione linguistica*. Perugia, Italia: Guerra Edizioni.
- Balboni, Paolo E. (2012). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino, Italia: Utet Università.
- Barni, Monica (2010). Etica e politica della valutazione. In Edoardo Lugarini (a cura di), *Valutare le competenze linguistiche*. Milano, Italia: Franco Angeli.
- Bosisio, Cristina (2012). *Dall'interlingua al profilo d'apprendente. Uno sguardo diacronico tra linguistica acquisizionale e glottodidattica*. Milano, Italia: Educatt.
- Caon, Fabio (2006). *Pleasure in language learning*. Perugia, Italia: Guerra Edizioni.
- Caon, Fabio (a cura di) (2010). *Facilitare l'apprendimento dell'italiano L2 e delle lingue straniere*. Torino, Italia: Utet Università.
- Christenbury, Leila (2008). A consideration of the ethics of teaching English. *The English Journal* 6, 32-37.
- Crowley, Catherine J. (2007). *Ethical issues and solutions: working with English language learner students*. Rockville, Maryland: A.S.H.A.
- Damiano, Elio (2007). *L'insegnante etico. Saggio sull'insegnamento come professione morale*. Assisi, Italia: Cittadella.
- Davies, Alan (1997). The limits of ethics in language testing. *Language Testing*, 3, 235-241.
- Davies, Alan (2008). Ethics, professionalism, rights and codes. In Elana Shoamy, Nancy Hornberger (a cura di) *Encyclopedia of Language and Education. Volume 7: Language Testing and Assessment*. (pp. 429-443). Berlino, Germania: Springer.
- Dickey, Robert J. (2006). Assessing ethical standards for EFL Teaching Professionalism. *TESOL Law Journal* 1, http://www.tesol-law.com/Vol_1_2006_rd.php
- F.E.C.E.I. (2003). *Código ético para centros privados que imparten enseñanza de idiomas*. Madrid, Spagna: F.E.C.E.I.
- Forestal, Chantal (2007). La dynamique conflictuelle de l'éthique. Pour une compétence éthique en didactique des langues-cultures. *Etudes de linguistique appliquée* 145, 111-123.
- Galisson, Robert & Puren, Christian (a cura di) (1998). De l'éthique en didactique des langues. *Etudes de linguistique appliquée*, 109.

² Spesso citato come 1972, anno in cui fu ripreso e diffuso in ambito di ricerca in Harold Allen, Robert Cambell (eds), *Teaching English as a Second Language*. New York, NY: McGraw-Hill.

- Gardner, Howard (1983). *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. New York, New York: Basic Books.
- Hamp-Lyons, Liz (1998). Ethics in language testing. In David Corson, Carolin Clapham (a cura di), *Encyclopedia of Language and Education. Volume 7: Language Testing and Assessment*. (pp. 323-333). Dordrecht., Olanda: Kluwer Academic Publishers.
https://www.aytojaen.es/portal/RecursosWeb/DOCUMENTOS/1/0_7878_1.pdf
- Hymes, Dell (1972). On communicative competence. In John B. Pride e Janet Holmes (a cura di), *Sociolinguistics* (269-293). Harmondsworth, Regno Unito: Penguin.
- Iglesias-Philippot, Yannick (2013). L'éthique dans l'enseignement-apprentissage des langues de spécialité: le cas de l'espagnol en Économie. *Cahiers de l'APLIUT*, 2, 82-103.
- I.L.T.A. (2000), *ILTA Code of ethics*,
http://www.iltaonline.com/index.php?option=com_content&view=article&id=57&Itemid=47
- Le Moigne, Jean-Louis (2005). Les enjeux éthiques de la didactique des langues et des cultures n'appellent-ils pas un 'nouveau discours sur la méthode des études de notre temps'? *Etudes de Linguistique Appliquée*, 140, 421-433.
- Mangubhai, Francis (2007). *The moral and ethical dimensions of language teaching*. *Australian Journal of Education*, 2, 178-189. <http://search.informit.com.au/fullText;dn=05851988>
- Mezzadri, Marco (in press). Tra la glottodidattica e le neuroscienze: ponti in costruzione. *Rassegna italiana di linguistica applicata*, 1-2.
- Morin, Edgar (2004). *Éthique (La méthode 6)*. Parigi, Francia: Éditions du Seuil.
- Morin, Edgar (2000). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Parigi, Francia: Éditions du Seuil.
- Morosin, Simona (2007). Mirror neurons, meaning and imitation: facts and speculations on language acquisition. *Studi di Glottodidattica* 4, 90-112.
- Puren, Christian (1994). Éthique et didactique des langues. *Les Langues Modernes* 3, 55-62.
- Rastelli, Stefano (2009). *Che cos'è la didattica acquisizionale*. Roma, Italia: Carocci.
- Shoamy, Elana (1997). Testing methods, testing consequences: are they ethical? *Language Testing* 3, 340-349.
- Torresan, Paolo (2008). *Intelligenze e didattica delle lingue*. Bologna, Italia: EMI.

Paolo E. Balboni. Università Ca' Foscari di Venezia.
balboni@unive.it

- IT** | **Paolo E. Balboni** è Professore Ordinario di Didattica delle Lingue presso l'Università Ca' Foscari di Venezia. Dirige un ampio e accademicamente prolifico gruppo di ricercatori che collaborano con il Centro di Ricerca sulla Didattica delle Lingue di cui è fondatore e direttore. Balboni è anche vicepresidente mondiale della *Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes*. È inoltre Presidente della Società Scientifica di Didattica delle Lingue e Linguistica Educativa delle università italiane.
- EN** | **Paolo E. Balboni** is Full Professor of Language Education at Ca' Foscari University in Venice. He is head of a wide and academically productive group of researchers who work in the Research Center on Language Education, established and directed by professor Balboni. He is also the worldwide vice president of the *Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes* and president of the *Scientific Society of Language Teaching Research and Educational Linguistics of Italian Universities*.
- ES** | **Paolo E. Balboni** es Catedrático de Didáctica de las Lenguas en la Università Ca' Foscari di Venezia. Dirige un grupo amplio y académicamente prolífico de investigadores que colaboran con el Centro de Investigación sobre la Enseñanza de Lenguas, del que es miembro fundador y director. Balboni es también vicepresidente mundial de la *Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes*. Además, es Presidente de la Sociedad Científica de Didáctica de las Lenguas y Lingüística Educativa de las universidades italianas.