

***Variatio delectat*, ossia della necessità della varietà di modelli sociolinguistici nella classe di lingua**

Matteo Santipolo
(Università degli Studi di Padova, Italia)

Abstract Variation is a physiological aspect of any living language and it cannot be left out of the language class without limiting or even strongly compromising the learner's actual communicative success in that language. After shortly illustrating some examples of what effects variation has produced in Latin, English and Spanish, the contribution moves on to explaining the main problems and the most relevant advantages (variety as an antidote to boredom) that may derive from properly introducing variation in the language class. The final part of the paper suggests how this can be done by presenting such concepts as sociolinguistic conscience, consciousness and competence, utility and usability and the idea of a 'variable model class' lying at the basis of a 'Bespoke language teaching' approach.

Sommario 1 Introduzione. – 2 Varietà come problema. – 3 Varietà come risorsa: un antidoto alla noia. – 4 Varietà come dato di realtà. – 5 Varietà in classe. – 6 Conclusioni.

Keywords Sociolinguistics. Teaching sociolinguistic variation. Language varieties in the foreign language class.

1 Introduzione

La citazione *Variatio delectat*, ossia la 'variazione piace', attribuita a Cicerone, costituisce la prima parte del titolo di un volume di Norbert Dittmar (1989) che nell'«Introduzione» ne dà una spiegazione in questi termini:

Il motivo è chiarito dall'asterisco 'quosdam': la variazione piace a coloro che ne traggono un utile ed un vantaggio; per altri invece è una *barriera* che devono superare; devono passare davanti al 'gate keeper' kafkiano per avere accesso ai saloni consacrati della lingua legittima. (Dittmar 1989, 15)

La variazione, e quindi la varietà che ne rappresenta contemporaneamente la realizzazione e il fattore costituente a prescindere dalla direzione in cui vada (diacronica, diatopica, diastratica, diafasica o diamesica), è un fenomeno fisiologico ed anzi spesso segnale della vivacità e della vitalità

di una lingua. Tale variabilità riguarda di solito, in primis, la pronuncia e il lessico, ma con l'andare del tempo può arrivare ad intaccare anche aspetti relativi alla morfosintassi, e ovviamente, in ambito extralinguistico, socioculturali. Ne sono testimonianza, ad esempio, idiomi che hanno avuto una diffusione in più paesi o continenti attraverso una espansione coloniale e che, come conseguenza, si sono caratterizzati per una considerevole variabilità geolettale. Essa, insieme a effetti di sostrato derivanti dalle lingue che si parlavano nei diversi territori prima del suo arrivo, è stata tra le cause principali della 'morte' del latino, o, per dirla in termini più rigorosi, della sua frammentazione che, in ultima analisi, ha prodotto le lingue romanze come le conosciamo e le parliamo oggi. Non meno complessa è la realtà sociolinguistica dell'inglese (Santipolo 2006) che, se fino al XVI secolo era parlato da pochi milioni di persone in un'isola alla periferia dell'Europa, è oggi la prima lingua nella storia dell'umanità il cui numero di parlanti non nativi ha ampiamente superato quello dei parlanti nativi (si stima che la proporzione sia ormai di circa cinque a uno). Tale diffusione ha addirittura portato a formulare l'ipotesi (Santipolo 2016) che si stia generando una vera e propria nuova famiglia linguistica in modo analogo a quanto accadde con la frammentazione del latino e la nascita delle lingue romanze, per quanto, rispetto ad allora, oggi non manchino fattori di convergenza che riescono a compensare e quindi a tenere in equilibrio le forze divergenti. Almeno in parte simile è la situazione dello spagnolo che, pur avendo grossomodo lo stesso numero di parlanti nativi dell'inglese (intorno ai quattrocento milioni) e un loro tasso di crescita più elevato, non assolve al ruolo di lingua franca internazionale. Ciononostante la variazione all'interno del mondo ispanofono è notevole e già nell'Ottocento, all'epoca della conquista dell'indipendenza da parte delle province latinoamericane per diventare stati autonomi, la Real Academia Española, fondata nel 1713, sentì il bisogno di evitare la deriva diatopica contribuendo alla nascita di diciannove Accademie locali, una per ciascun nuovo paese (a cui si aggiunsero in seguito una per le Filippine e una per gli Stati Uniti), tutte confluite nel 1951 nella Asociación de Academias de la Lengua Española. Il primo articolo dello Statuto dell'Accademia individua come propria missione principale proprio quella di

velar por que los cambios que experimente la Lengua Española en su constante adaptación a las necesidades de sus hablantes no quiebren la esencial unidad que mantiene en todo el ámbito hispánico. (vegliare affinché i cambiamenti che sperimenta la Lingua Spagnola nel suo costante adattamento alle necessità dei suoi parlanti non frammentino l'essenziale unità che mantiene in tutto l'ambito ispanico)

I pur pochi ma significativi esempi qui riportati possono aiutare a comprendere quali articolate e complesse problematiche la questione della

varietà/variabilità linguistica sia in grado di sollevare: esse vanno dall'intelligibilità al senso di appartenenza e identità che passano attraverso l'uso delle diverse varietà di una lingua; dall'immagine di sé che si dà attraverso la decisione di impiegare una forma piuttosto che un'altra in base al contesto, ai destinatari, agli scopi, ecc. dell'evento comunicativo, all'efficacia pragmatica che ciò comporta; dalla politica linguistica all'educazione. In quest'ultimo ambito, in particolare, uno dei problemi principali è rappresentato dalla scelta del modello da proporre agli apprendenti in classe, siano essi parlanti nativi o studenti come L2/LS. A questo proposito è opinione condivisa che tale scelta dovrebbe ricadere sulla varietà riconosciuta come più neutra:

Questo non perché lo standard sia l'unica varietà corretta, la sola 'buona lingua', la maniera di esprimersi giusta e più logica, ma fondamentalmente perché solo un suo adeguato possesso consente a tutti di realizzare pienamente i propri diritti e doveri di cittadini e di manifestare al meglio le proprie potenzialità in tutti i campi, e perché solo essa è socialmente accettata senza riserve e consente a tutti di non trovarsi sanzionati negativamente per motivi linguistici (Berruto 2004, 165)

Un tale orientamento, tra l'altro, offre il vantaggio (anche di carattere economico) di agevolare il compito degli autori di materiali didattici ed insegnanti che potranno disinteressarsi, mediante scelte talvolta aprioristiche, di molti aspetti costituenti della lingua da insegnare. Ma contemporaneamente sembra contraddire l'idea stessa di competenza comunicativa così come la glottodidattica oggi la riconosce. Si pensi, ad esempio ad un corso di italiano per badanti. Considerato che i 'datori di lavoro' di questa categoria professionale sono prevalentemente gli anziani, che spesso sono dialettofoni e necessitano di assistenza sanitaria, il sillabo di un corso di 'italiano' (inteso come *Dachsprache* o 'lingua tetto') ad hoc non potrà non comprendere i seguenti elementi:

- italiano standard, semistandard e regionale (in particolare relativo alla varietà della regione dove andranno ad esercitare la loro professione);
- rudimenti di microlingua di ambito socio-sanitario (ad esempio, dal punto di vista lessicale, C.U.P., ticket, medico di base/curante, ecc.);
- rudimenti di microlingua della medicina;
- una consapevolizzazione della complessità del repertorio linguistico dell'Italia contemporanea e del ruolo che ancora oggi rivestono i dialetti;
- rudimenti del dialetto parlato nel territorio in cui esercitano la loro professione.

Come si evince da questo breve elenco, limitare il sillabo alla sola lingua standard tiene conto in modo molto marginale dei bisogni comunicativi

‘reali’ delle badanti e certamente non fornisce loro quella gamma di strumenti di cui dovranno poi realmente avvalersi. In questo caso, dunque, ‘un utile ed un vantaggio’ che derivano dalla varietà appaiono palesi, così come appare chiaro che, lungi dall’essere percepita come una ‘barriera’ diventa, la varietà può invece diventare un fattore aggiunto motivazionale.

Seppure per ragioni e con finalità, oltre che per epoca e contesto, molto diversi, in questa direzione andavano del resto già sia la *Lettera ad una professoressa* (Scuola di Barbiana 1967) sia, da un’area politico-culturale diametralmente opposta le ben note *Dieci tesi per l’educazione linguistica democratica* (GISCEL 1975). A dispetto di ben oltre quant’anni trascorsi dalla loro formulazione, per varie ragioni ancora oggi la didattica delle lingue, e soprattutto chi le lingue le insegna ancora faticano ad accettare l’idea che la varietà sociolinguistica debba entrare a pieno titolo in classe fin dai livelli iniziali. Ciò fortunatamente non vale in altri ambiti glottodidattici in cui altre accezioni e applicazioni del concetto di varietà sembrano ormai finalmente essere state sdoganate. Mi riferisco, in particolare, alla varietà delle diverse tipologie di intelligenze e stili di apprendimento (cf. Torressan 2008) e alla varietà di strategie (la cosiddetta CAD, Classe ad abilità differenziate) che si possono adottare per assecondare la diverse competenze linguistico-comunicative pregresse e ai diversi background derivanti dalla L1 che spesso hanno gli allievi presenti in una classe (cf. Caon 2006; Colussi, Cucinello, D’Annunzio 2014). Nel primo caso si tratta di una varietà relativa alle caratteristiche innate degli allievi; nel secondo alla varietà metodologica. In entrambi, ad ogni modo, la risposta scaturisce dall’impiego di un approccio integrato su base umanistico-affettiva e comunicativa. Non diverso dovrebbe essere l’atteggiamento rispetto alla dimensione sociolinguistica che nell’‘approccio socioglottodidattico’ (Santipolo 2000, 2002, 2003) trova un possibile percorso di focalizzazione.

2 Varietà come problema

Non vi è dubbio che le resistenze che la variazione sociolinguistica ancora incontra nel processo di integrazione in classe siano la conseguenza di una sua oggettiva e comprensibile difficoltà che ha perlopiù a che fare con sua costante dinamicità. Per quanto riguarda gli insegnanti tali difficoltà hanno a che fare con il fatto che:

- spesso gli stessi insegnanti hanno scarse competenze meta-sociolinguistiche, vale a dire che, anche quando sono parlanti nativi, hanno scarsa dimestichezza con la sociolinguistica o la considerano ancora marginale nell’insegnamento rispetto alla struttura grammaticale (perlopiù morfosintattica) intesa in senso tradizionale;
- per gli insegnanti non parlanti nativi della lingua che insegnano, anche quando ne abbiano un’ottima conoscenza, la complessità socio-

linguistica del repertorio può costituire oggettivamente un ostacolo piuttosto probante e non sempre superabile;

- per gli insegnanti parlanti nativi vi è il rischio di banalizzare la complessità sociolinguistica dandola troppo per scontata e quindi intuibile;
- tanto per gli insegnanti parlanti nativi quanto per i parlanti non nativi, il lavoro necessario alla individuazione, analisi e selezione del materiale autentico da usare in classe con scopi sociolinguistici è estremamente dispendioso in termini di tempo ed energie;
- l'adattamento (semplificazione e facilitazione) del materiale a fini didattici risulta a forte rischio di compromissione della sua autenticità e quindi della sua reale efficacia.

Per quanto riguarda gli apprendenti i problemi principali sono:

- difficoltà di comprensione linguistica del materiale;
- difficoltà di comprensione della dimensione culturale e socio-pragmatica del materiale (nel senso che può non essere semplice capire il rapporto storico ed attuale che esiste tra le varietà proposte);
- di fronte alla complessità del repertorio lo studente può scoraggiarsi o demotivarsi se la 'sfida' è (o viene percepita essere) al di là delle proprie possibilità.

I problemi dell'allievo sono ovviamente in stretta correlazione con quelli dell'insegnante e anzi ne sono verosimilmente la conseguenza. Quando il docente non è in grado di superare le proprie difficoltà in merito alla dimensione sociolinguistica è impossibile che possa trasmetterla agli apprendenti.

3 Varietà come risorsa: un antidoto alla noia

Da qualunque prospettiva la si osservi e in qualunque modo la si consideri la varietà rappresenta forse il più efficace antidoto alla noia che etimologicamente deriva, attraverso il provenzale, da 'avere in odio'. Quando in un corso di lingua prevale l'inerzia, la monotonia, nel senso più stretto del termine (anch'essa, considerabile un contrario di varietà), è inevitabile che la motivazione allo studio venga meno. E mentre la 'amotivazione' può essere risolta fornendo gli stimoli adeguati, l'insorgere della 'demotivazione' (ad esempio perché il corso di lingua non offre modelli linguistici percepiti come rilevanti per la propria esperienza presente o futura dall'apprendente) costituisce sicuramente un problema più grave.

L'introduzione della riflessione sociolinguistica nella classe di lingua avrà dunque almeno tre ordini di benefici per gli allievi:

- linguistici *stricto sensu*: migliorerà la capacità e la possibilità di comprensione profonda delle scelte operate da altri parlanti, al di là del loro valore strettamente semantico;
- socio-culturali: favorirà la migliore comprensione della realtà di cui studiano la lingua;
- socio-pragmatici: amplierà la gamma di opzioni da cui possono consapevolmente attingere nell'uso reale della lingua.

4 Varietà come dato di realtà

A prescindere da problemi e benefici, la varietà è un dato di realtà ed ignorarla non la farà sparire. L'insegnante che decida, per qualunque motivo, di non prenderla in considerazione non solo non offre un buon 'servizio' ai propri allievi, ma opera pure una scelta, per certi versi, anche 'eticamente' poco corretta. Ignorare la varietà che caratterizza qualunque lingua viva quando la si insegna rischia infatti di limitare anche pesantemente e aprioristicamente il potenziale comunicativo degli allievi.

5 Varietà in classe

Tutto ciò considerato, si pone dunque il problema di come la varietà possa effettivamente ed efficacemente essere introdotta in classe. Non vi è dubbio che il punto di partenza dovrebbe essere la 'sensibilizzazione' e la 'formazione degli insegnanti', tanto di quelli parlanti nativi che di quelli non nativi, verso queste tematiche: ciò porterebbe a una ricaduta positiva, per così dire, 'a pioggia' su tutte le altre criticità evidenziate, a iniziare proprio dalla individuazione, analisi e selezione del materiale autentico da usare in classe (Santipolo 2015).

A prescindere dalla tipologia di lingue insegnate (materna, seconda, straniera) lo sviluppo della competenza sociolinguistica dovrà avvenire per gradi progressivi (cf. Santipolo 2014) che possono essere rappresentati come nella Figura 1 (Santipolo 2014).

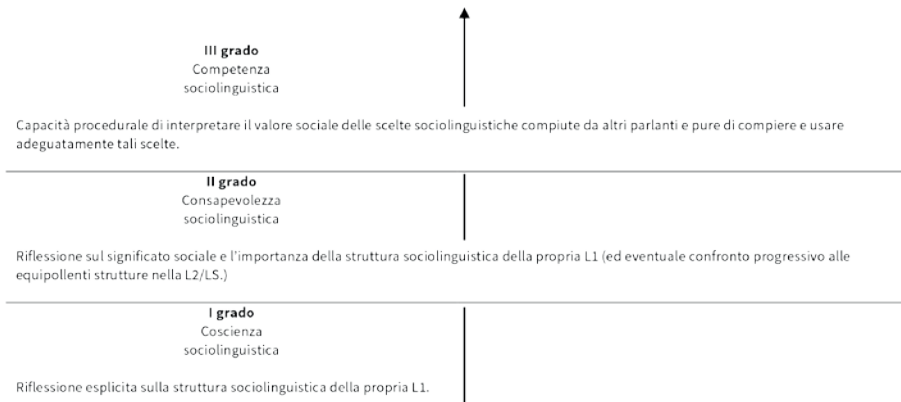


Figura 1. Gradi di sviluppo della competenza sociolinguistica

Le tre 'C' di coscienza, consapevolezza e competenza sociolinguistica costituiscono i diversi gradi o passaggi verso un pieno controllo di questa imprescindibile dimensione.

Se per quanto riguarda la L1 il III grado è l'obiettivo auspicato, per le lingue seconde e straniere sarà importante attenersi ad un equilibrio tra ciò che è realisticamente raggiungibile e ciò che è obiettivamente utopistico o comunque piuttosto raro (cioè una competenza uguale a quella del parlante nativo).

In tutti i casi la variabilità linguistica (che si realizza attraverso la variazione), offre al parlante la possibilità di operare delle scelte consapevoli tra diverse forme, che si traducono in altrettante potenzialità espressive. In una prospettiva allargata, tali potenzialità costituiscono vie di accesso all'interazione e quindi all'inserimento nella società in cui ci si trova o che si aspira a comprendere, ossia la 'socializzazione'. Ma per poterle impiegare, e quindi per poter esercitare il proprio 'diritto espressivo' è necessario possedere quanti più possibili strumenti comunicativi a disposizione di una certa comunità e avere consapevolezza e competenza su come impiegarli. Tale affermazione può essere tradotta glottodidatticamente e includendo le altre varietà di lingua, nella seguente «implicazione socioglottodidattica» (Santipolo, Di Siervi 2010):

Variabilità (variazione) → scelta → potenzialità espressiva

Non va altresì scordato che anche le regole di comportamento sociolinguistico al pari, e forse anche più di tutte le altre che costituiscono la lingua, sono soggette a continua variazione (tautologicamente si potrebbe

affermare che «la variazione varia») e quindi non è da trascurare neppure la dimensione diacronica nel processo di sviluppo della competenza sociolinguistica.

L'implicazione socioglottodidattica trova una sua attuazione nella costituzione del curricolo e del sillabo da introdurre nella classe di lingua attraverso le cosiddette 'Classi a modelli (linguistici) variabili', o CMV, nelle quali il focus della variabilità si colloca sulle esigenze comunicative, immediate o future, reali o prevedibili, dei discenti in relazione ai contesti d'uso linguistico, sociale e situazionale o stilistico (cf. Berruto 1980, 216). Appare dunque evidente come la scuola, di ogni ordine e grado, debba fornire modelli sociolinguistici che siano, non solo formativi, ma anche dinamici e spendibili nella quotidianità. Per far ciò è dunque necessario, come già sottolineato, che i docenti di lingua siano pienamente consapevoli delle finalità del loro intervento e offrano quindi modelli linguistici e culturali che siano realmente 'utili' e 'usabili' (Santipolo 2008).

Il concetto di 'usabilità' è stato sviluppato in relazione alla praticità e alla facilità d'uso dei siti web ed è stato definito come «a quality attribute that assesses how easy user interfaces are to use» (Nielsen 2003). Le cinque qualità costituenti dell'usabilità, applicate all'ambito dell'acquisizione linguistica sono:

- apprendibilità: intesa in funzione della facilità di trasformazione dell'*input* in *intake*, facilità che non è unicamente legata alla semplicità strutturale, ma che rimanda piuttosto alla motivazione che spinge il discente ad affrontare anche meccanismi linguistici e culturali complessi purché percepiti come utili ai propri fini comunicativi e, in ultima analisi, di inserimento sociale e purché gestibili, anche se non compresi integralmente;
- efficienza: definita come il rapporto tra lo sforzo impiegato (che comprende anche il fattore 'tempo') e gli obiettivi raggiunti, sia in termini di competenze acquisite, sia di loro effettiva spendibilità socio-pragmatica;
- ricordabilità: quanto più un aspetto è percepito come utile e usabile, tanto più risulterà ricordabile, e quindi reimpiegabile in circostanze analoghe, poiché 'significativo', secondo la definizione che ne dà Novak (2001, 31): «L'apprendimento significativo si verifica quando chi apprende decide di mettere in relazione delle nuove informazioni con le conoscenze che già possiede»;
- errori: commettere errori è una strategia impiegata tanto dai bambini che imparano la propria lingua materna, quanto da chiunque impari una lingua seconda o straniera (Corder 1981, 11). L'errore, o meglio, la 'deviazione' rispetto a un modello (o una gamma di modelli) condivisi da parlanti nativi, assume un'importanza fondamentale nel processo di acquisizione, tanto per l'insegnante, quanto, se portato a un livello di consapevolezza, per lo stesso apprendente;

- soddisfazione: anche il grado di soddisfazione che deriva dall'acquisizione di lingua «utile e usabile» è spiegabile facendo, ancora una volta, riferimento alla «Teoria dell'apprendimento significativo» di Novak (2001). Come ampiamente descritto dal noto «Modello ego-olodinamico» di Renzo Titone (1973, 1976), quanto più uno studente è soddisfatto di ciò che ha appreso, tanto più sarà motivato a continuare il percorso per migliorare le proprie competenze, potremmo pensare, quasi a prescindere dallo sforzo richiesto, in una prospettiva glottomatetica.

Sulla base di quanto appena descritto possiamo definire *l'usabilità* applicata all'ambito glottodidattico e linguistico come il grado di corrispondenza tra le esigenze del discente e le risposte che trova nei modelli offerti dal corso che sta frequentando ed è su di essa che si poggia il concetto stesso di CMV.

Riprendendo quanto già illustrato altrove (Santipolo 2008) in relazione alla definizione della 'varietà didattica' di una lingua, ossia una varietà «cucita addosso» ai destinatari in quello che potremmo definire un *Bespoke Language Teaching*, i criteri per costruire la CMV possano essere i seguenti:

- a. insegnare ciò che è più utile prima di ciò che lo è meno o non lo è affatto. L'utilità sarà determinata dall'analisi dei bisogni, dapprima immediati e poi futuri, dei discenti e varierà quindi a seconda della loro tipologia (età, professione, motivazione allo studio della lingua ecc.);
- b. insegnare ciò che è più diffuso prima di ciò che lo è meno, non solo in termini di strutture grammaticali e lessico, ma anche di impiego macrosociolinguistico, tenendo conto del contesto specifico d'uso della lingua;
- c. ne deriva che non sarà sempre possibile insegnare ciò che è più facile prima di ciò che è più difficile.

Imprescindibile per la costruzione di siffatto percorso è evidentemente l'impiego di materiali autentici opportunamente selezionati e didattizzati (Santipolo 2010, 2014).

Si tratta, in ultima analisi, di lavorare per costruire, interpretare e saper usare la nozione di variazione in funzione di contesti, destinatari e situazioni secondo il noto modello S.P.E.A.K.I.N.G. proposto da Hymes (1974, 53-62), in pratica una didattica consapevolmente plurinormativa e per così dire 'sartoriale'.

6 Conclusioni

Se conoscere una lingua significa comunicare attraverso di essa non vi è dubbio che, come dimostra l'implicazione socioglottodidattica citata sopra, quanto maggiori sono le possibilità di scelta consapevole che il parlante potrà compiere tra le sue diverse varietà, tanto maggiori saranno le sue possibilità di successo comunicativo. Ancora una volta una massima latina potrà sintetizzare questo concetto nel migliore dei modi: si tratta di una iscrizione, peraltro ben nota ai giuristi, affrescata sulla parete della Sala delle Edicole del Palazzo Liviano dell'Università di Padova (cf. Figura 2) che incorpora i resti del medievale Palazzo del Capitanio. La frase recita *Homo tantum potest quantum scit* (L'uomo può tanto quanto sa). Nell'ambito di cui ci siamo qui occupati, quanto maggiore è la conoscenza della dimensione sociolinguistica, tanto maggiore sarà la possibilità di usare la lingua con piena efficacia e soddisfazione e il derivante stimolo a voler continuare a studiarla ed apprenderla.

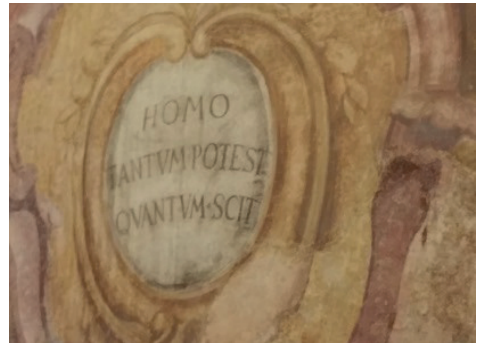


Figura 2.
Affresco nella Sala delle Edicole,
Palazzo Liviano, Università di Padova

Bibliografia

- Berruto, Gaetano (1980). *La variabilità sociale della lingua*. Torino: Loescher.
- Berruto, Gaetano (2004). *Prima lezione di sociolinguistica*. Roma-Bari: Laterza.
- Caon, Fabio (a cura di) (2006). *Insegnare italiano nella classe ad abilità differenziate*. Perugia: Guerra.
- Colussi, Erica; Cucinello, Antonio; D'Annunzio, Barbara (2014). *Guida alla classe plurilingue*. Milano: Fondazione ISMU.
- Corder, Stephen Pit (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- Dittmar, Norbert (1989). *Variatio delectat. Le basi della sociolinguistica*, Galatina: Congedo.

- GISCEL (Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica) (1975). *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica*. URL <http://www.giscel.it/>.
- Hymes, Dell (1974). *Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Nielsen, Jakob (2003). «Usability 101: Introduction to Usability» [online]. URL <http://www.useit.com/alertbox/20030825.html>.
- Novak, Joseph (2001). *L'apprendimento significativo*. Trento: Erickson.
- Santipolo, Matteo (2000). «Socio-glottodidattica dell'italiano a stranieri». Dolci, Roberto; Celentin, Paolo (a cura di), *La formazione di base del docente di italiano a stranieri*. Roma: Bonacci, 81-99.
- Santipolo, Matteo (2002). *Dalla sociolinguistica alla glottodidattica*. Torino: UTET Università.
- Santipolo, Matteo (2003). «Glottodidattica socio-variazionale dell'italiano come LS. L'approccio socio-glottodidattico». Dolci, Roberto; Celentin, Paolo (a cura di), *La formazione di base del docente di italiano a stranieri*. 2a ed. Roma: Bonacci, 33-41.
- Santipolo, Matteo (2006). *Le varietà dell'inglese contemporaneo*. Roma: Carocci.
- Santipolo, Matteo (2008). «L'usabilità sociolinguistica come obiettivo nell'insegnamento dell'italiano L2». Caon, Fabio (a cura di), *Tra lingue e culture. Un approccio interculturale all'educazione linguistica*. Milano: Mondadori, 147-62.
- Santipolo, Matteo (2010). «Il testo letterario come modello linguistico nella didattica dell'italiano come lingua straniera». Begenat-Neuschäfer, Anne (a cura di), *Manuale di civiltà italiana. Materiali ed approcci didattici*. Frankfurt am Main; Berlin; Bern; Bruxelles; New York; Oxford; Wien: Peter Lang, 25-44.
- Santipolo, Matteo (2014). «L'impiego dei materiali autentici per lo sviluppo della competenza sociolinguistica: riflessioni teoriche e spunti operativi». *Cultura e comunicazione*, 5(5), 15-22.
- Santipolo, Matteo (2015). «La sociolinguistica». Daloiro, Michele (a cura di), *Scienze del Linguaggio ed Educazione Linguistica*. Roma: Bonacci; Loescher, 81-104.
- Santipolo, Matteo (2016). «L'inglese nella scuola italiana. La questione negata della varietà-modello». Melero Rodríguez, Carlos Alberto (a cura di), *Le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari, 177-91.
- Santipolo, Matteo; Di Siervi, Carolina (2010). «Le competenze linguistico-comunicative per l'inserimento sociale». Santipolo, Matteo; Di Siervi, Carolina (a cura di), *La lingua oltre la scuola. Percorsi di italiano L2 per la socializzazione*. Perugia: Guerra, 7-24.
- Scuola di Barbiana (1967). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.

Titone, Renzo (1973). «The Psycholinguistic Definition of the 'Glossodynamic Model'». *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 5-1, 5-18.

Titone, Renzo (1976). *Psicodidattica*. Brescia: La Scuola.

Torresan, Paolo (2008). *Intelligenze e didattica delle lingue*. Bologna: EMI.