

I computer nella didattica "a spizzico"*

Premessa 2015

Rileggere dopo circa 25 anni (un quarto di secolo!) le pagine che seguono fa un duplice effetto. Da una parte si percepisce che la glottodidattica ha fatto dei passi, si è perfezionata, raffinata, ha raggiunto una coerenza metodologica e terminologica che prima forse non aveva. Dall'altra parte si ha come la sensazione che tutto questo perfezionarsi e aggiornarsi si sia tradotto nel fare e dire più o meno le stesse cose dandogli nomi diversi. In effetti in questo breve scritto parole come *metodo*, *approccio*, *programma*, *competenza*, hanno un significato che oggi è diverso; gli strumenti didattici a cui si fa riferimento, anche per lo sviluppo di internet e della multimedialità, sono molto cambiati; tuttavia il contenuto di fondo mi sembra in gran parte valido e condivisibile ancora oggi: relativismo e flessibilità mi paiono tuttora elementi imprescindibili per una buona didattica.

I computer nella didattica "a spizzico"

In questo mio intervento cercherò di dare una definizione dei metodi didattici seguiti nell'istituzione presso cui lavoro, cercherò di spiegare perché ritengo raccomandabili tali metodi, e infine dirò quali effetti abbia avuto l'introduzione dei computer nella normale pratica didattica.

Alcune delle obiezioni che sono state sollevate a proposito dell'uso dei computer nell'insegnamento delle lingue possono essere riassunte in questa domanda: come conciliare le attività didattiche che il computer permette di svolgere, con dei programmi (*syllabuses*) funzionali che vogliano seguire dei metodi comunicativi? Sembra infatti che vi sia un profondo contrasto fra questa macchina che ancora non può parlare e un approccio comunicativo nell'insegnamento delle lingue. In realtà mi sembra che solo un atteggiamento di massimalismo metodologico possa far sorgere questo che a mio avviso è un falso problema.

In questo mio intervento intendo sostenere quanto segue.

- 1) Ciò che veramente conta non è il metodo, ma far acquisire agli studenti un certo livello di competenza comunicativa nella lingua straniera. E non dimentichiamo che la competenza comunicativa è fatta di tante altre sotto-competenze: grammaticale, sociolinguistica, discorsiva, strategica, ecc., e tutte queste competenze devono essere sviluppate.
- 2) E' il metodo che deve adeguarsi agli obiettivi didattici, e non viceversa; per cui quando ci sono degli strumenti che, pur non soddisfacendo a pieno le prescrizioni metodologiche, risultano funzionali agli obiettivi e producono risultati, ebbene è anche il metodo che deve essere adeguato ai nuovi strumenti, e non solo il contrario.

* Pubblicato in lingua inglese: *Computers and 'Piecemeal Engineering' in Language Teaching*, in *Proceedings of Symposium on Language and Technology (11-13 Dec. 1991)*, Firenze, Università degli studi

Fatta questa premessa, voglio cominciare il mio ragionamento con un'affermazione che può sembrare una banalità, ma sulla quale tutti potremo essere d'accordo: insegnare è una pratica sociale. Di conseguenza, tutte quelle discipline che studiano i metodi didattici possono essere considerate in qualche modo pertinenti al campo delle scienze sociali. Per quanto concerne l'insegnamento delle lingue, è in effetti dai tempi dei dibattiti sull'arbitrarietà (o convenzionalità) del segno che il carattere sociale della lingua è stato evidenziato in più modi, e lo stesso Ferdinand De Saussure ebbe modo di ribadire più volte questo fatto. Che poi tutte le discipline che studiano il linguaggio, a cominciare dalla linguistica generale, siano delle scienze sociali, anche questo è stato ribadito più volte. Basti qui il riferimento al classico *Manuale* di Robert Henry Robins, dove si afferma che "tra le scienze empiriche, la linguistica è una scienza sociale, in quanto i fenomeni che essa studia sono parte del comportamento sociale di uomini e donne, considerati nell'interazione con i loro simili" (ROBINS, 1964, p.21). E se la linguistica generale può essere considerata una scienza sociale, a maggior ragione può esserlo la linguistica applicata (per i recenti sviluppi del dibattito sullo status scientifico della linguistica cfr. PATEMAN, 1987).

A questo punto ci si impone qualche osservazione di carattere epistemologico. Karl Raimund Popper, in un saggio considerato forse minore nel contesto della sua opera, mi riferisco a *Miseria dello storicismo*, osserva come talvolta le scienze sociali abbiano elaborato delle tecniche di intervento che si ispirano ad una concezione utopistica della società. Si elaborano progetti e programmi dove si fanno previsioni che il più delle volte sono basate su grandi disegni teorici, ma che poi, a contatto con la realtà delle effettive pratiche sociali, falliscono miseramente provocando danni a volte irreparabili, o nel migliore dei casi devono essere radicalmente modificati per poterli adeguare alle effettive esigenze del mondo reale.

A questa "meccanica sociale utopistica" K.R.Popper contrappone un tipo di intervento che rifiuta i programmi globali e le pianificazioni olistiche, e che si avvale di quella che egli chiama "tecnologia occasionale" o "tecnologia sociale a spizzico". Questo atteggiamento tecnologico non rifugge dalle speculazioni e dalle generalizzazioni teoriche, ma parte da un assunto molto più concreto, e cioè da questo: che lo sviluppo delle scienze sociali è dovuto soprattutto alla critica di proposte di miglioramenti o, più esattamente, a indagini volte ad accertare se è probabile che una certa azione politica o economica (noi potremmo aggiungere "didattica") possa poi produrre un certo risultato atteso o desiderato (cfr. POPPER, 1957, p.58).

Inoltre questo atteggiamento tecnologico, una volta tradotto in applicazioni pratiche, assume l'aspetto di una "meccanica sociale a spizzico", dove il termine "a spizzico" è suggerito a K.R.Popper dalla "convizione che il lavorare sulle cose saltuariamente o a spizzico, purché sia unito all'analisi critica, è il modo principale di raggiungere risultati pratici nelle scienze sociali oltre che in quelle naturali" (p.58).

Il meccanico utopistico ha come obiettivo quello di "riplasmare la società secondo un piano regolatore preciso" (p.67), perché evidentemente è convinto che tutte le istituzioni siano state volute e progettate da qualcuno. Il meccanico a spizzico, al contrario, "riconosce che solo una minoranza delle istituzioni sociali sono volutamente progettate, mentre la gran maggioranza di esse sono semplicemente venute su, "cresciute" come risultato non premeditato di azioni umane" (p.65).

Mi pare che queste riflessioni possano essere utili anche quando vogliamo considerare quella particolare tecnologia sociale che è la metodologia dell'insegnamento delle lingue. Negli ultimi cinquant'anni, infatti, si sono succedute diverse proposte metodologiche

spesso accomunate, almeno nelle applicazioni più rozze, dallo stesso atteggiamento olistico e utopistico. Metodi globali dove si obbligavano gli studenti ad ascoltare e ripetere sintagmi spesso incoerenti, proibendo loro in modo categorico di scrivere e ancor più di tradurre. Altri metodi dove gli studenti venivano inseriti in situazioni comunicative ricreate in classe, proibendo lo studio sistematico delle regole di grammatica. Altri ancora dove si dovevano fare centinaia di esercizi di grammatica, e in un secondo tempo cercare di produrre delle frasi formalmente corrette in situazioni comunicative date. Tutti questi approcci metodologici, ripeto, nelle loro applicazioni più rozze, si basavano sul presupposto che fosse possibile pianificare il processo di apprendimento di una lingua straniera nella sua globalità.

In realtà tali metodi olistici, che volevano rinnovare radicalmente e globalmente i metodi precedenti, si sono rivelati impossibili, anche perché, tornando alle argomentazioni di K.R.Popper "quanto più grandi sono i cambiamenti olistici tentati, tanto maggiori sono le ripercussioni, non premeditate e per molta parte inattese, che costringono il meccanismo sociale a ricorrere all'espedito dell'improvvisazione a spizzico" (p.68). Ecco allora che, anche se il metodo lo proibisce, si fanno fare esercizi di grammatica, si fanno tradurre frasi, insomma si infrangono i tabù perché sarebbe irragionevole non farlo. E in questo modo, arrendendosi all'improvvisazione, si ottiene il paradosso di una pianificazione non pianificata.

Al contrario l'atteggiamento del meccanico a spizzico è più possibilista e tollerante. Dice ancora Popper: "Può darsi che egli abbia degli ideali che gli sono cari riguardo alla società considerata "come un tutto" [...], ma egli non crede nel metodo di ripiassarla nella sua totalità come un tutto unico. Quali che siano i suoi fini, egli cerca di raggiungerli per mezzo di piccole correzioni che possono essere continuamente modificate e migliorate" (p.66).

Ora, come Popper sostiene la maggiore validità di quella che lui chiama "meccanica a spizzico" nelle scienze sociali, così mi sembra che si possa e si debba raccomandare il metodo a spizzico anche nell'insegnamento delle lingue straniere. E non è solo una mia opinione, evidentemente, poiché sono in realtà legioni gli insegnanti che, più o meno consapevolmente, lavorano senza troppi problemi di ortodossia metodologica. Del resto l'orientamento assunto nell'ultimo decennio da linguistica applicata e glottodidattica sembra molto più elastico che nel passato (cfr. SANDERS, 1987; SAVIGNON, 1983): se "imparare a comunicare" è l'obiettivo principale, non è vero che il modo di conseguirlo sia uno solo. In questa prospettiva, ogni metodo didattico e ogni programma che voglia porsi come unico modo valido per imparare una lingua, dovrebbe essere criticato e addirittura rigettato a priori. Anche se, ovviamente, se ne possono estrarre quegli elementi che nella pratica dell'insegnamento producano risultati validi. Ciò di cui bisogna tener conto sopra ogni altra cosa non è la perfezione o la purezza del metodo, ma gli obiettivi dell'insegnamento. In generale: fare imparare una lingua straniera a degli studenti. Più in particolare: cosa devono saper fare gli studenti con la lingua che imparano; quale tipo di competenza comunicativa acquisire e quale livello raggiungere.

In realtà, ciascun metodo (traduttivo, audio-linguistico, comunicativo...), ciascun programma (strutturale-grammaticale, nozionale-funzionale, situazionale...) e ciascuno strumento (libro di testo, audiocassette, videocassette, laboratorio, computer...) presentano caratteristiche che favoriscono in modo evidente l'apprendimento di una lingua straniera, ed altre caratteristiche che invece lo favoriscono molto meno. Adottando una meccanica didattica a spizzico, i metodi e i programmi vengono ad essere nient'altro che linee di condotta molto flessibili, da poter adeguare di volta in volta alle necessità di appren-

dimento degli studenti. A sua volta, questa flessibilità metodologica è sicuramente favorita dalla possibilità di utilizzare strumenti didattici che permettano di svolgere nella maniera più efficace tutte quelle attività che meglio aiutano ad acquisire i vari tipi di competenza comunicativa. In questo modo cadrebbe ogni controindicazione all'uso del computer: se funziona, se produce risultati, allora usiamolo!

Ma vediamo di definire un po' meglio questa didattica a spizzico. Detto così, in effetti, il termine si presta a dei fraintendimenti: si potrebbe pensare più che ad una metodologia ad un modo di insegnare improvvisato e raffazzonato, dove gli insegnanti giorno per giorno devono trovare la maniera di riempire il tempo con attività che servano ad imparare qualcosa, ma senza ordine e così come viene. In realtà si tratta di una cosa ben differente. La didattica a spizzico non darebbe alcun risultato senza dei programmi ben precisi e dei metodi efficaci che guidino il lavoro. Si tratta più semplicemente di una questione di prospettiva, di punto di vista: invece di partire dal metodo e obbligare gli studenti ad adeguarvisi, si parte dagli studenti e dagli obiettivi che essi si propongono nello studio della lingua straniera e si cerca di adeguare il metodo a tali obiettivi. Questo vuol dire anche essere pronti a fare tutte quelle piccole correzioni, tutte le modifiche e tutti i miglioramenti che durante il corso dovessero mostrarsi necessari; questo vuol dire, in definitiva, avere la capacità di intervenire in maniera efficace quando necessario per riempire delle lacune nell'apprendimento, o anche per rispondere alle mutate esigenze degli studenti. E senza farsi condizionare troppo da questioni di ortodossia o purezza metodologica.

A questo proposito sembra che certi tabù, anche per il buon senso di molti insegnanti, non siano mai stati considerati tali, o comunque stiano via via cadendo. Prendiamo il tabù della traduzione: da più parti ormai si suggerisce di reinserire a pieno titolo questa pratica nei programmi didattici e di considerarla come una quinta abilità (cfr. PERINI, 1982). Ma c'è di più: durante l'ultimo corso d'aggiornamento per insegnanti di italiano come lingua straniera, che ho tenuto l'estate scorsa all'Eurocentro di Firenze, durante una discussione seminariale è venuto fuori che molti degli insegnanti facevano tradurre frasi ai loro studenti: dalla madre lingua in italiano. Il loro argomento era questo: "Ha funzionato bene con noi (e in effetti sulla loro ottima competenza nell'italiano non c'erano dubbi), perché non dovrebbe funzionare anche con loro?" Insomma, non c'è purezza metodologica che tenga: ciò che veramente conta, ripeto, sono i risultati!

Didattica a spizzico dunque è: programmare in modo accurato; fare riferimento a uno o più metodi consolidati; saper prevedere eventuali difficoltà e avere gli strumenti per superarle; infine, essere disponibili e preparati a operare, quando necessario, modifiche e correzioni di programma e di metodo. Se vogliamo potremmo fare un paragone con la pratica medica e vedere il corso come una sorta di terapia conseguente ad una diagnosi: se la terapia dà scarsi risultati bisogna essere pronti a modificarla e correggerla e ancora modificarla finché non arrivano i risultati voluti.

E' ovvio che per ottenere risultati è necessario utilizzare gli strumenti più adatti. Ecco il punto: la trasmissione del messaggio didattico ha bisogno di mezzi, di strumenti di comunicazione. Il primo e più importante è ovviamente l'insegnante, che in genere è anche il mezzo più flessibile, poi ci sono i mezzi tecnologici (libri, cassette, proiettori, computer, ecc.) che possono essere più o meno efficaci a seconda del tipo e del contenuto del messaggio didattico e a seconda della sua finalità. Per un'attività di *listening comprehension* il proiettore di diapositive, da solo, è ovviamente inutile, mentre un magnetofono o un videoregistratore sono quasi essenziali. E poiché la didattica di una lingua straniera prevede attività molteplici, e messaggi fra loro diversificati per contenuto, struttura e funzione,

ecco che ciascuno di questi mezzi può risultare efficace soltanto in un ambito più o meno parziale della comunicazione didattica; ma in quell'ambito può tuttavia consentire di formulare e trasmettere determinati messaggi nel modo più adeguato possibile. Così se è vero, come è stato osservato, che le sedute di laboratorio non esauriscono certo le lezioni di lingua, è altrettanto vero che per fissare in modo automatico determinati modelli linguistici il laboratorio è probabilmente lo strumento più efficace.

Il discorso che abbiamo fatto in via generale per tutti i mezzi didattici di tipo tecnologico può essere ripetuto in via particolare per i computer. In effetti queste macchine, avendo caratteristiche intrinseche del tutto peculiari, possono dare al processo didattico un contributo originale e ricco di prospettive, pur sempre limitando il loro apporto a quegli ambiti che meglio si addicono alle peculiarità della macchina. Pretendere di fare pratica orale con un personal computer oggi come oggi, oltre che frustrante, sarebbe la cosa più stupida del mondo, ma vi è tutta una gamma di attività importanti che solo attraverso l'elaboratore elettronico divengono possibili, o che attraverso di esso acquistano una nuova e maggiore efficacia.

L'efficacia, si sa, può dipendere da diversi fattori. Si è già osservato come ciascun mezzo (laboratorio, computer, ecc.) possa essere più o meno idoneo a seconda degli scopi, delle attività e dei messaggi per i quali viene utilizzato. E' pur vero, però, che la ricezione del messaggio da parte degli studenti diventa molto più facile se essi sono in certo qual modo "predisposti" non solo a riceverlo, ma anche a elaborarlo e a decodificarlo. E tale predisposizione si instaura sia con una motivazione di partenza ad apprendere una nuova lingua, sia mediante delle attività condotte in modi e con strumenti tali che mantengano e ravvivano il desiderio di imparare.

Abbiamo così definito un po' meglio quali dovrebbero essere le caratteristiche degli strumenti didattici: adeguatezza nei confronti del messaggio e dell'obiettivo didattico, capacità di mantenere viva negli studenti la motivazione ad apprendere. Fatte queste considerazioni, ora possiamo porci queste domande: in che modo il computer può soddisfare le esigenze della didattica a spizzico? E in che modo può contribuire a mantenere la motivazione?

Vorrei prima rispondere brevemente alla seconda domanda. Personalmente ritengo che, se utilizzato con materiale appropriato, e con studenti abituati a reagire positivamente nei confronti delle innovazioni tecnologiche, il computer può risultare estremamente motivante. Dalla mia esperienza di insegnamento dell'italiano agli stranieri e di responsabile di una mediateca, ho potuto constatare come spesso gli studenti siano attratti dall'elaboratore, a prescindere dall'uso a cui poi venga effettivamente destinato. Ne sono attratti semplicemente perché lo considerano una macchina con la quale è possibile anche giocare. Così per molti di loro, e in particolare per i più giovani, lavorare al computer diventa quasi un'attività ludica, e questo aspetto giocoso viene a rafforzare in essi la motivazione all'apprendimento, funzionando come stimolo a fare esercizi.

Ma vi è anche un altro aspetto importante riguardo alla capacità di attrazione del computer. Normalmente, nell'esecuzione di un tradizionale esercizio su carta vi sono innumerevoli tempi morti: di solito lo studente deve proporre la soluzione di un problema e poi attendere l'intervento dell'insegnante, magari il giorno dopo o anche più in là, per avere conferma se la sua risposta è corretta o meno. L'assenza di feedback immediato rende gli esercizi tradizionali meno stimolanti, in quanto la tensione emotiva che si instaura nel momento in cui lo studente esegue l'esercizio si attenua sensibilmente, e l'apprendimento può risulturne indebolito. Con programmi che offrano subito le informazioni di ritorno, e che aiutino gli studenti a risolvere i problemi facendo ricorso alle proprie conoscenze, il

computer può invece rafforzare la tensione, stimolando lo studente ad arrivare fino in fondo e a fare tentativi continui finché non abbia trovato la soluzione al problema linguistico.

Infine una conferma statistica molto empirica: nella mediateca dove lavoro, per ogni studente che utilizza il laboratorio ce ne sono almeno quattro che preferiscono studiare con il computer. La ragione non può essere che una: si tratta di uno strumento più motivante e, perché no, anche più divertente.

Veniamo ora all'altra domanda: in che modo il computer può soddisfare le esigenze di quella che, ispirandoci a K.R.Popper, abbiamo definito "meccanica didattica a spizzico"?

Ebbene, da quanto detto finora, è chiaro che questo approccio flessibile si caratterizza per un tipo di pratica che potremmo definire "interventista": controllare sempre l'andamento del corso e, quando opportuno, intervenire immediatamente a correggere e modificare. Questo vuol dire che quando gli studenti mostrano lacune o difficoltà nell'apprendimento, si deve avere la possibilità di utilizzare strumenti e materiali che possano risolvere questi problemi. Ma significa anche dare agli studenti la possibilità di scegliere il materiale più adatto alle loro esigenze. Dunque, a un metodo flessibile dovrebbero corrispondere strumenti e materiali altrettanto flessibili.

Il computer è uno strumento flessibile? Come macchina ha dei limiti intrinseci ben precisi. Come già accennato non si può pretendere di conversare con un elaboratore, così come, del resto, non si può pretendere di lavare i panni con un trapano *Black & Decker*. Però, fermi restando questi limiti, mi sembra che il computer sia oggi uno degli strumenti didattici più flessibili. E lo dico senza pensare a tutte le futuribili possibilità di interazione con altri strumenti, come videodischi o altro, che sono ancora lontani dall'essere utilizzati correntemente nel lavoro didattico. Mi riferisco semplicemente ai personal computer, che per un verso o per l'altro sono entrati ormai in molte scuole, e che sempre più persone oggi hanno a casa propria. Gli stessi personal computer che da qualche anno utilizziamo nella mediateca in cui lavoro. Dalla mia esperienza ho ricavato che, con software e materiali adeguati, queste macchine forniscono un aiuto prezioso ed efficace agli studenti.

Naturalmente la flessibilità dell'elaboratore dipende moltissimo dal tipo di software e da come vengono utilizzati i programmi. In generale il materiale disponibile per computer oggi si può suddividere in due categorie: da una parte il materiale già preparato costituito da esercizi di vario tipo; dall'altra parte invece i cosiddetti programmi di produzione o programmi-autore (*authoring programs*), che non contengono esercizi già preparati, ma consentono agli insegnanti di produrre essi stessi esercizi ad hoc per i propri corsi. Quando penso alla flessibilità del computer e al suo utilizzo nella pratica didattica a spizzico, penso soprattutto alle possibilità, offerte agli insegnanti dagli *authoring programs*, di modificare o integrare la struttura dei corsi con materiale prodotto specificamente per risolvere "quei" problemi didattici, che rendono più difficile l'acquisizione di "quella" particolare competenza comunicativa.

Faccio degli esempi. Ci sono degli studenti che hanno una scarsa competenza lessicale in relazione a certe aree semantiche di loro interesse, tipo medicina, economia, ecc.? Ebbene si può integrare facilmente il corso normale con l'utilizzo di materiali elettronici. L'insegnante può produrre esercizi di vocabolario ricorrendo a programmi adeguati (e ce ne sono), oppure può fornire allo studente un programma di vocabolario personalizzato, e allora sarà lui stesso a produrre i propri esercizi. Ancora: ci sono degli studenti che hanno problemi di competenza grammaticale? Per esempio l'uso di certe forme di passato? Ebbene, anche in questo caso l'insegnante non dovrà far altro che fornire ad essi del materiale appropriato, che potrà produrre facilmente anche trasferendo su computer de-

gli esercizi già presenti su qualche libro di testo. Abbiamo già detto, infatti, che lavorare al computer è più motivante, e la presenza di feedback immediato rende più efficace l'esercizio. Tornando ancora allo specifico dell'istituzione in cui lavoro, posso dire che ormai quasi più nessuno studente chiede di fare esercizi su carta da correggere confrontando le risposte con la chiave: il 90% preferisce la versione elettronica di quegli stessi esercizi.

Un ultimo punto che vorrei brevemente affrontare, ora, è questo: l'introduzione dei computer nell'insegnamento delle lingue ha avuto una qualche influenza sull'evoluzione dei metodi didattici e sulla strutturazione dei programmi? La risposta potrebbe essere questa: "Solo in minima parte". In effetti quando parlo di "meccanica didattica a spizzico" non faccio altro che proporre una definizione di quello che gli insegnanti più responsabili, con il loro buon senso, hanno sempre fatto. L'estremismo metodologico in realtà è sempre rimasto limitato a minoranze di insegnanti o di responsabili didattici col pallino della sperimentazione radicale, ma non ha mai costituito la norma. Sollevando dubbi di adeguatezza metodologica, e nello stesso tempo dimostrandosi uno strumento efficace, il computer non ha fatto che rafforzare la convinzione che nell'insegnamento delle lingue, se si vogliono ottenere risultati, è necessaria una certa flessibilità di metodo.

Per quanto concerne l'Eurocentro di Firenze, in effetti, il metodo a spizzico già ampiamente adottato ha trovato nei computer e negli *authoring programs* di cui sono stati dotati degli strumenti di grande utilità sia nel lavoro in classe, sia soprattutto nel lavoro individuale. Attualmente vengono usati principalmente per esercizi applicativi e di rinforzo in relazione al programma didattico svolto in classe, ma anche in relazione a problemi o interessi specifici dei singoli studenti. Il metodo, dunque, ha avuto soltanto delle conferme; ma anche i programmi didattici non hanno subito grandi sconvolgimenti dall'introduzione dei mezzi elettronici. Si sono semplicemente arricchiti di nuove attività che prima o non erano possibili, o dovevano essere svolte in modo più lento e meno stimolante. Personalmente penso che l'effetto maggiore non si sia avuto sul piano dei metodi o dei programmi, ma su quelli dell'efficacia didattica e della motivazione ad apprendere.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Pateman T. (1987), *Philosophy of Linguistics*, in Lyons J., Coates R., Deuchar M. and Cazdar G. (ed.) (1987), *New Horizons in Linguistics 2*, Harmondsworth, Penguin.

Perini N. (1982), *Tradurre: una quinta abilità da sviluppare in glottodidattica?*, in Cigada S. (ed.), *Processi traduttivi: teorie ed applicazioni*, Brescia, La Scuola, 1982.

Popper K.R. (1957), *The Poverty of Historicism*, London, Routledge & Kegan Paul (tr.it. *Miseria dello storicismo*, Milano, Feltrinelli, 1975).

Robins R.H. (1964), *General Linguistics. An Introductory Survey*, London, Longmans (tr.it. *Manuale di linguistica generale*, Bari, Laterza, 1969).

Sanders C.S. (1987), *Applied Linguistics*, in Lyons J., Coates R., Deuchar M. and Cazdar G. (ed.) (1987), *New Horizons in Linguistics 2*, Harmondsworth, Penguin.

Savignon S. (1983), *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*, Addison-Wesley Publishing Company (tr.it. *Competenza comunicativa: teoria e pratica scolastica*, Bologna, Zanichelli, 1988).

Eurocentro, Firenze, 1991