



classica

Classica - Revista Brasileira de Estudos

Clássicos

ISSN: 0103-4316

revistaclassica@classica.org.br

Sociedade Brasileira de Estudos

Clássicos

Brasil

Ricucci, Marco

Lingua per se notata. Una annotazione sul metodo Ørberg alla luce dell'Ipotesi del
Noticing di Schmidt

Classica - Revista Brasileira de Estudos Clássicos, vol. 30, núm. 1, 2017, pp. 157-174

Sociedade Brasileira de Estudos Clássicos

Belo Horizonte, Brasil

Disponibile in: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=601770915009>

- ▶ Come citare l'articolo
- ▶ Numero completo
- ▶ Altro articolo
- ▶ Home di rivista in redalyc.org



Sistema d'Informazione Scientifica

Rete di Riviste Scientifiche dell'America Latina, i Caraibi, la Spagna e il Portogallo

Progetto accademico senza scopo di lucro, sviluppato sotto l'open acces initiative

**LINGUA PER SE NOTATA.
UNA ANNOTAZIONE SUL METODO ØRBERG
ALLA LUCE DELL'IPOTESI DEL *NOTICING*
DI SCHMIDT**

Marco Ricucci*

* Dottore di
Ricerca in Scienze
dell'Antichità.
Dipartimento Scienze
dell'Antichità,
Università degli Studi
di Udine.
[marcoricucci@
hotmail.com](mailto:marcoricucci@hotmail.com)

RIASSUNTO: L'istruzione classica sta attraversando una crisi mondiale per molteplici motivi; mentre il greco antico e il latino sono stati eliminati dalle scuole superiori, persino in Italia. Questo articolo è un breve esame in cui la modalità di apprendimento della grammatica nel metodo induttivo-contestuale, approntato da Hans Ørberg, viene analizzata alla luce dell'*Ipotesi del Noticing* di Richard Schmidt, linguista statunitense: essa è una teoria cognitiva che spiega l'acquisizione di una lingua seconda.

PAROLE CHIAVE: pedagogia del latino; *Ipotesi del Noticing*; acquisizione di lingua seconda; Krashen.

LINGUA PER SE NOTATA.
REMARKS ON ØRBERG METHOD IN THE LIMELIGHT
OF SCHMIDT'S NOTICING HYPOTHESIS

ABSTRACT: Classics instruction is facing a worldwide crisis due to multiple causes and Latin and Ancient Greek have been taken away from the secondary schools, even in Italy. This article is a short essay where the way of learning grammar in the inductive-contexual method, envisaged by Hans Ørberg, is analyzed in the limelight of Noticing Hypothesis of USA applied linguist Richard Schmidt, being a cognitive theory which explains second language acquisition.

KEYWORDS: Ørberg; pedagogy of latin; Noticing Hypothesis; second language acquisition; Krashen.

1. PREMESSA

Fino a venti anni fa in Italia, dalla situazione fotografata di allora,¹ la discussione sulla didattica della lingua latina, sviluppatasi tra sperimentazione e tradizione,² era caratterizzata da una sorta di conservatorismo della maggioranza dei docenti italiani che hanno continuato a portare avanti prassi ormai radicate, non solo tipiche del metodo grammaticale-traduttivo (MGT), ma anche del metodo induttivo-contestuale (MIC) ideato da Hans Ørberg ormai più di 50 anni fa.

In Italia, la diminuzione delle ore curricolari per la lingua latina, insegnata nella maggioranza dei licei rispetto ai percorsi di istruzione tecnico-professionale, per effetto della cosiddetta Riforma Gelmini³ ha avuto il “merito” di risvegliare, in un certo senso, le coscienze di quei docenti ancora legati all’*Altertumswissenschaft*.

Tra le recentissime iniziative volte a contrastare la sempre più diffusa crisi della cultura classica e alla rivitalizzazione dell’istruzione classica, c’è la Certificazione Linguistica Latina che nasce dalla collaborazione tra la Consulta degli Studi Latini e singoli Uffici Scolastici Regionali, in attesa di un piano di rilevanza nazionale sotto la guida del Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca (MIUR).⁴

La crisi dell’istruzione classica è diffusa un po’ ovunque e la riflessione sulla didattica del latino e (in minor misura) del greco antico è viva quanto non mai, non solo in Europa,⁵ più legata alla civiltà romana per evidenti ragioni storico-culturali, ma anche in paesi, potenze economicamente emergenti, del Nuovo Mondo come, per esempio, il Brasile: infatti, “Observa-se, portanto, que, a partir do ano 2000, as reflexões sobre o ensino de língua latina passam a se ocupar também do ‘como’, da forma através da qual a língua deve ser ensinada, atentando para o lugar que o latim ocupa nos currículos e para o objetivo do contato dos alunos do século XXI com essa língua nascida entre as colinas do Lácio há mais de dois milênios. Se [...] o aprendizado de latim deve considerar o ‘desenvolvimento da habilidade de refletir a língua como fenômeno social, histórico, cultural, político e ideológico, dentre outros’, os docentes de língua e literatura latina nas universidades brasileiras buscam ainda as melhores formas de transmitir esse rico legado”.⁶

In questa sede si vuole trattare la questione metodologica dell’insegnamento della lingua latina, sempre di grande attualità sia nelle pubblicazioni sia nelle discussioni, poiché

¹ Iodice di Martino, 1994.

² Monteleone, 1998.

³ “Comparando i dati del biennio e i dati del triennio, si constata una preoccupante diminuzione dello studio delle lingue classiche, prodotta involontariamente, si presume, dalla Riforma Gelmini, entrata in vigore da due anni” (Palumbo 2013, p. 19-22). Per il ruolo del latino nella Riforma Gelmini: Favini, 2008 e 2013.

⁴ Ricucci, 2015.

⁵ Per una visione generale sulla situazione dell’insegnamento delle lingue classiche, in particolare nella scuola secondaria/superiore, cfr Canfora-Cardinale 2012.

⁶ Leite; Castro, 2014, p. 73.

essa è sentita da parte della grande maggioranza dei docenti come fattore peculiare della propria professionalità.

Se ormai è stato pubblicato molto circa l'analisi del MGT e del MIC,⁷ in questo articolo si vuole, invece, portare un contributo, certamente innovativo, per una riconsiderazione interpretativa dei presupposti teorici delle due metodologie ampiamente utilizzate nei licei italiani (e non solo) alla luce della *Second Language Acquisition*,⁸ e in particolare alla luce dell'Ipotesi del *Noticing* del linguistico applicato statunitense Richard Schmidt, professore emerito del Department of Language Studies presso l'University of Hawaii.

L'Ipotesi del *Noticing* è teoria cognitiva che riguarda essenzialmente le modalità con cui viene “imparata” una regola grammaticale di una L2 e “immagazzinata” ovvero interiorizzata nel nostro sistema linguistico-computazionale.

L'origine dell'Ipotesi del *Noticing* è interessante, in quanto fa parte della biografia dello stesso Schmidt: egli, agli inizi degli anni Ottanta, si recò in Brasile per imparare la lingua portoghese: frequentò un corso di cinque mesi e trascorse il resto del tempo a imparare la lingua interagendo con i parlanti nativi; tenne un diario della sua esperienza di apprendente che venne poi analizzato da Frota, suo collega di ricerca.⁹

2. DESCRIVERE DUE METODI GLOTTODIDATTICI

2.1. MGT

La lingua senza la grammatica sarebbe caotica:¹⁰ l'apprendente ha bisogno di avere a propria disposizione conoscenze dichiarative della lingua (grammatica) per essere in grado

⁷ Ricucci, 2013a; 2013b; 2014. In questi contributi è anche citata parte delle più recenti pubblicazioni sul MIC e perciò rimando.

⁸ La *Second Language Acquisition* (abbreviata *SLA*) è il campo di ricerca che focalizza il proprio oggetto di indagine sugli apprendenti e sull'apprendimento piuttosto che sugli insegnanti e sull'insegnamento. Gass e Selinker (2008, p. 1) definiscono la *SLA* come “the study of how learners create a new language system”, sottolineando come la *SLA* sia lo studio di ciò che di una L2 venga imparato e di ciò che non venga imparato. La *SLA* è un campo di ricerca giovane ma forte, che è iniziato negli anni Sessanta e ha individuato alcuni concetti chiave negli anni Settanta per riscontrare una prodigiosa espansione in ricerca e teorie tra gli anni Ottanta e Novanta, e, attualmente, cinque sono le aree centrali di indagine: la natura della L2, la natura dello sviluppo dell'interlingua, i contributi della conoscenza della L1, l'ambiente linguistico e l'istruzione. Gli studi della *SLA*, dunque, riguardano la modalità con cui le L2 vengono apprese dagli individui e, perciò, sono multidisciplinari, poiché attinge da una varietà di saperi come la linguistica, la psicologia, la didattica e la pedagogia.

⁹ I risultati di questo studio posero in evidenza che l'istruzione in classe fu utilissima, ma la presenza e la frequenza nell'input comunicativo si rilevò ancora più importante. Facendo, inoltre, un confronto tra ciò che Schmidt scrisse sul diario, ciò che registrava su nastro ogni mese e ciò che veniva insegnato in classe, Schmidt e Frota scoprirono che qualche forma che era frequente nell'input non era stata ancora acquisita fino a che non fosse stata registrata, cioè “notata” nell'input.

¹⁰ Bastogne, 1994, p. 35.

di manipolare e al tempo stesso di comprendere concetti, regole e processi della lingua (*metalinguistic knowledge*): il sistema della lingua deve diventare chiaro ed evidente all'apprendente perché possa essere utilizzato in specifiche funzioni e in situazioni comunicative.

Due approcci essenziali sono stati usati per insegnare la grammatica: l'approccio esplicito, che viene usato laddove si ritenga importante l'input degli aspetti formali della lingua per l'acquisizione della stessa, e l'approccio implicito, che viene impiegato laddove si ritiene che la produzione è essenziale per lo sviluppo della competenza linguistica.

Nell'approccio esplicito storicamente è il MGT ad essere impiegato non solo per l'insegnamento delle lingue antiche, ma anche per l'insegnamento delle lingue moderne prima del cosiddetto Movimento della Riforma che si sparse in tutta Europa per divulgare nuove metodologie didattiche basate più sulla comunicazione e meno sulla conoscenza formalistica della lingua.¹¹ Obiettivo primario del MGT è apprendere la L2 per leggere la letteratura di quella lingua e per trarre beneficio dalla disciplina mentale e dallo sviluppo intellettuale derivante dal ragionamento incentrato sulle categorie della grammatica. Nella prospettiva del MGT, la conoscenza esplicita delle regole che governano una lingua costituisce l'oggetto di insegnamento e l'oggetto di apprendimento. Le regole vengono estratte dagli autori che, avendo scritto in quella lingua, sono considerati "classici" e vengono canonizzate mediante frasi esemplari proposte come paradigma dell'applicazione della regola: la lingua offerta è quella dei brani letterari, dal momento che l'unico contatto autentico con la lingua è il momento in cui, applicando le regole apprese, si dovrebbe pervenire alla traduzione di un testo di questo tipo. Infatti, dopo la presentazione della regola, l'apprendente la pratica mediante la traduzione dalla L2 nella L1 oppure viceversa. Se per gli idiomi moderni la lingua che lo studente impara è una lingua "artificiale", che manca delle caratteristiche proprie di una lingua naturale, poiché mancano contatti diretti con la lingua straniera, non è così per le lingue classiche che non sono più parlate da nativi viventi: frasi e brani, infatti, estrapolati da autori considerati canonici dalla tradizione culturale e scolastica della civiltà greca e romana vengono a costituire l'unico modello di riferimento. Le regole della grammatica sono presentate allo studente in modo assiomatico e prescrittivo, nella sua lingua madre, secondo il modello tradizionale universale, valido per tutte le lingue, a partire dalla lingua greca e latina¹². Il discente, peraltro, il più delle volte non conosce adeguatamente il metalinguaggio, con cui viene indicata la gamma di termini tecnici adoperati per la descrizione di una lingua. Il metodo si basa sul principio che sapere una lingua significa conoscere le regole della grammatica e sulla convinzione che conoscere le regole della grammatica significa saperle applicare, essenzialmente per produrre una traduzione di frasi dalla lingua materna alla lingua straniera e viceversa. Per arrivare a questa competenza, occorre saper analizzare la lingua oggetto di studio sia conoscendo a livello astratto le caratteristiche formali della lingua sia possedendo una conoscenza metalinguistica grazie alla quale saper ragionare sulla lingua e parlare della lingua. Non solo la conoscenza delle regole è considerata il modo più rapido ed efficiente per

¹¹ Ricucci, 2014.

¹² Rizzardi; Barsi, 2007, p. 31.

accedere ai testi letterari, quindi alla lingua nella sua massima complessità e ricchezza (varianti letterarie colte), ma l'analisi, l'applicazione e la manipolazione delle regole costituiscono un nutrimento dello spirito e una palestra della mente: “le regole di grammatica prescrittiva sono fissate per evitare che ci si allontani dalla norma e dal purismo linguistico”¹³. Se il MGT mira all'interiorizzazione di alcune forme grammaticali che possono essere applicate nel contatto con la lingua scritta, esso trascura, tuttavia, le abilità di comprensione e di produzione della lingua orale, che invece vengono privilegiate nei metodi glottodidattici detti comunicativi.

La frase è l'unità di base dell'insegnamento e della pratica della lingua; la frase costituisce il materiale pedagogico sul quale l'apprendente si esercita nella traduzione utilizzando le regole grammaticali della lingua-oggetto apprese o in corso di apprendimento e avvalendosi delle conoscenze grammaticali della propria lingua madre.

La lezione canonica incomincia di solito con l'enunciazione delle regole morfologiche e sintattiche presentate mediante terminologia metalinguistica e in comparazione con la L1 dell'apprendente, utilizzando per la spiegazione la L1. L'insegnante, dunque, si avvale di procedure pedagogiche che sono finalizzate a stimolare la riflessione linguistica sul riconoscimento della struttura morfo-sintattica, sulla verbalizzazione della regola e sulla sua applicazione all'interno della frase.

Risultano essere studenti migliori coloro che privileggiano quello che viene ad essere lo stile cognitivo di tipo analitico, stimolati e motivati dall'alta astrazione della riflessione linguistica e dalla possibilità di impiegare le conoscenze dichiarative cioè grammaticali relative alla lingua madre. Viceversa, l'apprendente, il cui stile cognitivo non è analitico, impara mnemonicamente la regola grammaticale che cerca di usare come grimaldello per decodificare il testo da tradurre, che si rivela spesso per lui un vero e proprio rompicapo, di cui liberarsi al più presto.

Le tecniche più specifiche che appartengono al MGT sono la presentazione di liste di vocaboli di cui viene generalmente data anche una traduzione nella lingua materna a discapito dell'appropriatezza contestuale e, come abbiamo detto, la lettura e traduzione di frasi o passi (di solito estratti da autori ritenuti classici) dalla L2 alla lingua materna o viceversa.

Chi scrive corsi di L2 impostati sul MGT non ha di norma nessuna formazione specifica nel campo delle teorie dell'apprendimento o nella linguistica applicata, ma proviene da studi filologico-letterari.¹⁴

2.2. MIC

Secondo la descrizione di Miraglia, il corso *Lingua latina per se illustrata* è informato a un metodo induttivo, assimilabile a un approccio naturale,¹⁵ di cui sintetizza le principali

¹³ Rizzardi; Barsi, 2007, p. 30.

¹⁴ Richards; Rodgers, 2001, p. 4.

¹⁵ Benincà e Conti (2003, p. 40) includono genericamente il corso di Ørberg tra gli approcci naturali, su cui scrivono, riferendosi all'esclusione della grammatica e a una riflessione grammaticale sulla lingua “leggera”: “questo sistema ha dato risultati molto deludenti per le lingue moderne, come è

caratteristiche: esso “parte da testi e contesti perché da essi il discente risalga a forme e costrutti e apprenda vocaboli e fraseologia. La morfosintassi, prima induttivamente assimilata mediante il riconoscimento di strutture ricorrenti e la riflessione su di esse, viene poi sistematicamente organizzata. *Usus* e *doctrina* procedono così di pari passo per un più efficace apprendimento della lingua. Il sistema prevede un forte coinvolgimento attivo dello studente tramite letture, esercizi di comprensione e produzione orale e scritta. La narrazione continua, oltre a fornire sostegni mnemonici a parole e costrutti da imparare, illustra con chiarezza la vita romana antica. Nella seconda parte del corso l'alunno è introdotto alla lettura diretta degli autori latini nei loro testi originali”.¹⁶

La particolarità è che la comprensione è possibile, sin dalla prima pagina, senza bisogno di spiegazioni grammaticali, grazie all'assoluta gradualità e a un apparato di indicazioni extralinguistiche, come figure, schemi e a note assai calibrate, che spiegano il *latino con il latino* – cioè con sinonimi, contrari, circonlocuzioni, derivazioni – sempre usando vocaboli e costrutti già precedentemente incontrati e perciò noti al lettore-apprendente.

Quattro simboli in particolare sono usati in queste note a margine:

- = equivalenza;
- ↔ antonimia;
- < derivazione;
- : equivalenza in un determinato contesto.

In diversi contesti e a intervalli regolari, le parole incontrate vengono ripetute per garantire un'assimilazione nella memoria senza sforzo eccessivo, grazie anche alla ripresa nei numerosi esercizi e nelle verifiche.

Centinaia di figure illustrano il significato di vocaboli presenti nel testo, evitando che il significato della parola debba essere veicolato da altre parole della L1; l'unione, immediata e non mediata, di *verba e res*, secondo l'insegnamento dato da Comenio nell'*Orbis sensualium pictus*, garantisce una migliore e più concreta fissazione nella memoria, evitando il passaggio per la “traduzione”.

Inoltre il contesto di una situazione nota, quella narrata nei testi di *Lingua latina* (e di *Athènaze*), favorisce l'apprendimento, naturale e senza eccessiva difficoltà, di vocaboli, di locuzioni, di forme e di strutture, in quanto elementi interrelati all'interno di una narrazione continua e verosimile. Il lessico infatti ha un ruolo molto importante.

L'apprendente incontra così primariamente non regole astratte e frasi decontestualizzate, ma scene di vita coerenti e verosimili, che illustrano fra l'altro usi e costumi

stato esplicitamente riconosciuto nei paesi anglosassoni in cui il metodo era partito. L'acquisizione scolastica delle lingue, infatti, non può essere comunque naturale, perché ha a disposizione poche ore alla settimana; si è pertanto rivelato necessario concentrare in qualche modo l'attenzione sulle specificità grammaticali della lingua da apprendere, cosa che è possibile con la grammatica esplicita”.

¹⁶ Miraglia, 2009, p. 39.

dei Romani utili a capire meglio l’ambiente e la civiltà all’interno della quale s’è sviluppata la letteratura che presto studierà al triennio. L’allievo, venendo a contatto diretto e nel vivo del testo con il fenomeno linguistico (la struttura-objettivo), previsto dal sillabo strutturale su cui il manuale di Ørberg è costruito, “induce”, con l’eventuale aiuto dell’insegnante, il funzionamento del fenomeno linguistico incontrato per la prima volta e ne formula una prima ipotetica spiegazione. Poi la regola verrà fissata mediante una illustrazione da parte del docente e mediante la pratica su appositi esercizi.

In questo modo, “pratica e teoria della lingua non sono mai disgiunte in *Lingua latina*: dopo aver trovato esempi delle ‘regole’ e averne compreso il funzionamento in contesti e situazioni diverse, l’alunno sistema e fissa le conoscenze così acquisite grazie a un’accurata descrizione grammaticale che, capitolo per capitolo, senza nulla trascurare e facendo anche, quando necessario, riferimento all’evoluzione storica del latino, aggiunge tassello a tassello fino a costruire l’intero mosaico della morfosintassi. I fenomeni grammaticali sono illustrati con linguaggio semplice e piano, che intende essere quasi un’eco delle spiegazioni dell’insegnante. Schemi a margine comprendano forme e strutture da imparare. Una volta così fissate le nozioni apprese nel vivo della lingua, esse vengono ulteriormente consolidate grazie a varie attività pratiche. Esercizio attivo e consapevolezza razionale costituiscono i pilastri su cui s’edifica una solida preparazione alla lettura degli autori”.¹⁷ Gli esercizi non sono solamente semplici traduzioni come nei corsi basati sul metodo grammaticale-traduttivo, ma prevedono una differente tipologia che è costante in tutto il corso di latino: ci sono, infatti, esercizi di completamento morfosintattico e lessicale, risposta a domande, scelta multipla; l’edizione italiana è stata, inoltre, arricchita da drammatizzazioni (per le quali sono stati predisposti i *Colloquia personarum*), sommari, esercizi di caccia all’errore, descrizione d’immagini, composizioni guidate e libere, amplificazioni, ricerca di sinonimi e contrari, trasformazione, ecc. Tutta questa varietà di esercizi da svolgere sia come compito a casa, sia in classe, sotto la guida dell’insegnante, serve anche a rendere più “ludico” l’apprendimento linguistico.¹⁸

3. UNA RICONSIDERAZIONE SULL’APPRENDIMENTO DELLA “GRAMMATICA” SECONDO LA PROSPETTIVA SLA

Molti ricercatori della *Second Language Acquisition*, considerano l’insegnamento della grammatica come *consciousness raising*, tradotto in italiano con i termini “coscientizzazione” o “presa di coscienza”: infatti ritengono che la consapevolezza (*awareness*) di un particolare elemento, forma o struttura di una data lingua, sia sviluppata dall’atto dell’insegnamento persino se gli apprendenti non sanno usare subito l’elemento oggetto di studio.

¹⁷ Miraglia, 2009, p. 42.

¹⁸ Una ricerca condotta nel 2000, infatti, su un campione di circa 200 studenti del biennio scientifico e classico a Roma, divisi in due gruppi (MIC e MGT) conferma la percezione più “amichevole” dello studio della lingua latina e una maggiore curiosità a conoscere un mondo tanto antico quanto lontano dalla loro dimensione quotidiana (Truini, 2008).

In questa prospettiva, l'apprendimento non è solo un prodotto dell'insegnamento sulle specifiche e singole forme linguistiche (*knowledge about a language*), ma sarebbe anche il risultato derivante dall'input arricchito (*input enhanced*), cioè grazie a operazioni assolte sull'input focalizzato sul significato e sul contenuto. Ma sul concetto di input arricchito tornerò più avanti.

Nel dibattito tra “acquisizione” e “apprendimento”,¹⁹ tra il ruolo dell'insegnamento della grammatica come conoscenza esplicita dichiarativa e l'esclusione di questa, in quanto conoscenza implicita ottenibile mediante all'esposizione all'input comprensibile,²⁰ negli anni Ottanta il linguista applicato statunitense, Richard Schmidt formula l'Ipotesi del *Noticing*,²¹ definita come un'esperienza individuale di forme linguistiche che consenta una potenziale verbalizzazione (*availability for verbal report*).

¹⁹ Secondo le teorie *SLA* di Stephen D. Krashen, linguista applicato, l'uomo ha due modi indipendenti per sviluppare l'abilità in un'altra lingua: l'Acquisizione (*acquisition*) è un processo subconscio e intuitivo di costruire una conoscenza linguistica che è immagazzinata nella mente, non diversamente da come fa un bambino che “prende su” (*pick up*) la lingua prima; l'Apprendimento (*learning*) è un processo意识 in cui gli apprendenti pongono attenzione alla forma, immaginano le regole e sono generalmente consci del loro processo mentale: la conoscenza è, in questo caso, sulla lingua (*knowledge about language*). Cfr. Ricucci, 2012.

²⁰ Nella prospettiva delle teorie di Krashen, dalla dicotomia Acquisizione-Apprendimento, ovvero tra conoscenza implicita/incosciente e conoscenza esplicita/consciente, deriva l'Ipotesi dell'Input Comprensibile, secondo la quale l'uomo impara una lingua quando comprende un messaggio: l'input comprensibile diventa *intake*: l'input viene assorbito nella misura confacente al livello e all'interesse dell'ascoltatore o lettore, quando l'apprendente ha “compreso” il messaggio dell'input, purché le condizioni emotive siano favorevoli. Ma cosa è “realmente” l'input comprensibile di cui parla Krashen? Come spiega bene il Pallotti, “l'input comprensibile, quindi, sono quei discorsi che riusciamo a capire, anche se magari non saremmo in grado di produrli noi stessi e anche se di essi non comprendiamo proprio tutto. Cosa significa ‘un po’ oltre il livello attuale’? Non è possibile dare una definizione precisa di questo concetto, anche se la sua portata è intuitivamente abbastanza chiara. Esso ha analogie con la ‘zona di sviluppo prossimale’ di cui parla Vygotsky: quell’insieme di attività che un apprendente non è in grado di compiere da solo, ma che può svolgere con un po’ di aiuto esterno” (Pallotti, 2001, p. 162). Per il ruolo e la funzione dell'input nella didattica delle lingue classiche: Ricucci, 2016.

²¹ L'Ipotesi del *Noticing* è stata criticata da studiosi della SLA, come ad esempio Truscott, 1998. Non rientra nelle finalità di questo articolo pronunciarsi né a favore né contro questa teoria, che viene invece chiamata in causa come valore aggiunto, sotto forma di proposta, per la chiarificazione del MIC, nella volontà di portare un tassello all'enigmatico mosaico che raffigura l'apprendimento e l'insegnamento linguistico della mente umana. In questi specifico caso, in un articolo di pedagogia delle lingue classiche, ci si riferisce a lingue naturali, non più parlate da nativi, fruite perlopiù nel codice scritto e in opere letterariamente e stilisticamente elaborate.

Essa afferma che l'input non diventa *intake*²² per l'apprendimento della lingua a meno che non venga “notato” (*notice*), cioè registrato a livello conscio;²³ in parole più semplici, si apprendono le cose verso cui si presta attenzione²⁴ (*attend*) e non si apprendono le cose verso cui non si presta attenzione: secondo Schmidt e Frota,²⁵ “a second language learner will begin to acquire the target like form if and only if it is present in comprehended input and ‘noticed’ in the normal sense of the word, that is consciously”.

Da allora Schmidt ha approfondito l'Ipotesi del *Noticing* e, facendo una rassegna della letteratura esistente fino alla fine degli anni Novanta, delinea il concetto di “coscienza” distinguendolo in “coscienza come intenzione” (*consciousness as intention*), “coscienza come attenzione” (*consciousness as attention*) e “coscienza come consapevolezza” (*consciousness as awareness*).²⁶

La “coscienza come intenzione” riflette la distinzione tra apprendimento casuale (*incidental*), cioè quando si apprende senza avere una particolare intenzione di apprendere, contro l'apprendimento intenzionale (*intentional*), cioè finalizzato a imparare qualcosa che si vuole. Il classico esempio è quando noi apprendiamo molte parole mentre leggiamo, sebbene il nostro scopo nel leggere sia di solito la comprensione e il piacere della lettura.

²² Nel 1967 Pit Corder (1918-1990), professore di linguistica applicata dell'Università di Edimburgo, introduce un nuovo concetto che rivoluzionerà il modo di interpretare il concetto di input: “input is what ‘goes in’ not what is *available* for going in, and we may reasonably suppose that it is the learner who controls this input, or more properly his intake. This may well be determined by the characteristics of his language acquisition mechanism” (Corder, 1967, p. 165). L'input si riferisce dunque a ciò che è disponibile all'apprendente, mentre intake si riferisce a ciò che effettivamente interiorizzato o, secondo la definizione di Corder, *taken in*. Chiunque abbia tentato di imparare una L2 ha sperimentato direttamente che la lingua ascoltata è totalmente incomprensibile, nella misura in cui non è possibile separare il flusso del discorso in parole. Nella nuova prospettiva di Corder, questo input, poiché è disponibile all'apprendente, non è intake, poiché esso “goes in one ear and out the other”, cioè non viene integrato nel sistema attuale del linguaggio dell'apprendente, rivelandosi un input di poca utilità. Corder, dunque, concettualizza teoricamente ciò che è esperienza comune di chi impara una L2: l'input è ciò che è disponibile a livello linguistico all'apprendente sia nella forma scritta sia nella forma orale e ciò a cui al contempo, sempre a livello linguistico, è esposto.

²³ “The Noticing Hypothesis states that what learners notice in input is what becomes intake for learning” (Schmidt, 1995, p. 20).

²⁴ Senza alcuna pretesa di rispondere a tale domanda su una questione di grande complessità, possiamo riportare, utilmente ai fini della nostra ricerca, una definizione sintetica fornita da due psicologi: “L'attenzione è la distribuzione generale dell'attività mentale sui compiti che vengono eseguiti dagli individui. Dati i nostri limiti per il numero di cose su cui ci possiamo focalizzare, un aspetto chiave dell'attenzione è quello della scelta dei compiti su cui concentrarsi” (Moates; Schumacher, 1983, p. 62).

²⁵ Schmidt; Frota, 1986, p. 311.

²⁶ Schmidt, 2010.

- la “coscienza come attenzione” (volontaria o involontaria) comprende processi psicologici che vengono attivati quando, nell’elaborazione dell’informazione, le abilità utilizzate nell’esperienza di routine comune (cioè l’essere allerta, l’essere orientato, l’essere attento) sono inadeguate e insufficienti. Un esempio è l’acquisizione del lessico per cui si deve prestare attenzione sia alla forma della parola (pronuncia e *spelling*) sia a qualsiasi indizio che sia disponibile nell’input che possa condurre all’identificazione del significato. Per acquisire la morfologia, si deve prestare attenzione sia alle forme dei morfemi sia ai significati, mentre per acquisire la sintassi si deve prestare attenzione all’ordine delle parole e ai significati che sono associate tra loro.
- la “coscienza come consapevolezza” pone maggiori problemi nella *SLA* in quanto costituisce in sostanza la prima Ipotesi di Krashen, cioè la dicotomia tra Acquisizione e Apprendimento, diventata nel dibattito successivo, la distinzione tra tipi di conoscenze grammaticali: esplicita e/o dichiarativa, che è conoscenza sulle regole grammaticali e sulle forme sviluppate tramite l’istruzione, e la conoscenza implicita o procedurale, che è l’abilità di parlare sulla lingua sviluppata a livello inconscio tramite la comunicazione orientata sul significato.

Schmidt, di fronte a questo tipo di riflessioni, ha proposto l’ipotesi del *Noticing* per chiarire meglio il rapporto tra apprendimento隐式和显式, ²⁷ in base alla quale queste sono le caratteristiche salienti dell’Ipotesi del *Noticing*:

- l’*intake* è quella parte dell’input che l’apprendente “nota”.
- l’Ipotesi del *Noticing* afferma che la consapevolezza (*awareness*) al livello di apprendimento è richiesta per ogni apprendimento.²⁸
- il *noticing*, se non è indispensabile, tuttavia condiziona largamente l’acquisizione di L2, poiché questa è condizionata in gran parte da ciò a cui l’apprendente

²⁷ Scrive Schmidt (1990, p. 149-150): “I have claimed that subliminal language learning is impossible, and that intake is what learners consciously notice. This requirement of noticing is meant to apply equally to all aspects of language (lexicon, phonology, grammatical form, pragmatics), and can be incorporated into many different theories of second language acquisition [...] What learners notice is constrained by a number of factors, but incidental learning is certainly possible when task demands focus attention on relevant features of the input. [...] Incidental learning in another sense, picking up target language forms from input when they do not carry information crucial to the task, appears unlikely for adults. Paying attention to language form is hypothesized to be facilitative in all cases, and may be necessary for adult acquisition of redundant grammatical features. In general, the relation between attention and awareness provides a link to the study of individual differences in language learning, as well as to consideration of the role of instruction in making formal features of the target language more salient and facilitating input encoding”.

²⁸ Schmidt, 1995, p. 2.

presta attenzione e da ciò che nota nell'input nella lingua-obiettivo ed è parimenti condizionato in gran parte da ciò che comprende essere il significato dell'input notato.²⁹

4. UN POSSIBILE RUOLO NEL *NOTICING* NEL MIC

L'Ipotesi del *Noticing* ha nel suo insieme importante ricadute dell'insegnamento linguistico per gli idiomi moderni³⁰ e può contribuire, senza dubbio, a meglio interpretare i presupposti teorici del MIC, assimilato sempre a un approccio naturale o “metodo natura”.³¹

Nel MIC è presente, in un certo senso, una serie di fattori che possono condurre l'apprendente a “notare” certi elementi morfosintattici nel testo greco o latino, cioè nell'input,³² che facilitano la registrazione conscia di specifici esempi di linguaggio verso cui il discente ha prestato attenzione.

Ma il *noticing* indica, a un livello più astratto e più alto, *understanding*, cioè la “comprendizione”, che include generalizzazioni derivate da esempi della lingua “notata”

²⁹ Schmidt, 2001, p. 3-4.

³⁰ “Tale Ipotesi del *Noticing* ha una forte e intuibile valenza pure sul piano didattico. Un contributo importante al noticing nel contesto della classe lo possono fornire diverse attività che il docente può promuovere: sequenze interazionali con negoziazione sulla forma o sul significato, diversi tipi di feedback del docente, in senso correttivo più o meno esplicito, riformulazioni corrette del docente di quanto espresso dal discente (*recast*), un lavoro più o meno esplicito sulle forme di L2, in momenti con maggiore o minore focalizzazione metalinguistica, con o senza riflessione grammaticale” (Chini, 2011, p. 7).

³¹ Una messa a fuoco riguardo alla classificazione del MIC tra gli approcci naturali o nomenclatorio di “metodo natura” molto precisa si trova in Balbo (2007, p. 67), che individua come discendenti ideali del metodo diretto impiegato da Rouse alla Perse School agli inizi del Novecento il cosiddetto metodo naturale “che prevede l'accesso al latino partendo dai testi, per trarre dalla loro lettura e comprensione/traduzione gli elementi di riflessione morfo-sintattica”, e precisa che il modello natura “si distingue dal metodo ‘naturale’ perché prevede l'approfondimento delle conoscenze morfosintattiche senza passare attraverso la mediazione della lingua madre” (Balbo, 2007, p. 70); anzi, il metodo natura inserisce immediatamente il discente in situazioni comunicative, chiedendogli non solo di tradurre, ma anche di riassumere in latino, di spiegare, di rispondere in lingua a domande di comprensione: mentre al metodo naturale si ispira il manuale degli olandesi, *Redde rationem*, di De Man e Riele, pubblicato a Groningen nel 1979, al modello natura il manuale di Ørberg.

³² Le richieste di certe attività istruttive il cui svolgimento richiede il *noticing* degli elementi linguistici e in particolare della struttura-obiettivo sono determinate anche dai seguenti fattori (Ellis, 1994, p. 94): 1) La frequenza degli elementi linguistici e in particolare della struttura-obiettivo nell'input; 2) Gli elementi linguistici e in particolare la struttura-obiettivo che non si conformano alle aspettative dell'apprendente (ad esempio se sono insoliti nell'input); 3) La salienza degli elementi linguistici e in particolare della struttura obiettivo come risultato della posizione nella frase o della loro forma fonologica; 4) La conoscenza linguistica esistente dell'apprendente (che obbliga l'apprendente a “notare” certi elementi linguistici o la struttura-obiettivo prima di altri).

dell'input: al livello più alto di questa consapevolezza, cioè alla “comprendere”, appartengono la conoscenza delle regole e la consapevolezza metalinguistica. Secondo Schmidt, il *noticing* è necessario per l'acquisizione della L2, mentre l'*understanding* è facilitativo ma non richiesto.

In questo quadro delineato dallo studioso, nel processo cognitivo del *noticing*, l'apprendente presta attenzione all'input e individua un certo elemento linguistico in modo consapevole, istantaneo e soggettivo, mentre nell'*understanding*, tenta di comprenderne la funzione, analizzando l'elemento e confrontando i vari contesti in cui ha notato lo stesso elemento.

Così avviene la registrazione dell'elemento linguistico nell'apparato acquisizionale o, come direbbe Krashen, nel LAD³³ dell'apprendente, disponibile alla necessità.

Secondo Miraglia,³⁴ durante l'apprendimento linguistico mediante il MIC, “mentre i ragazzi leggono questa storia...le parole nuove sono spiegate in una colonna laterale (che contiene anche tutti i fenomeni linguistici su cui di volta in volta il ragazzo deve concentrare la sua attenzione) usando sinonimi, antonimi, circlocuzioni che adoperino vocaboli già noti al discente” e “la frase è l'unità di senso fondamentale in qualunque lingua, e lo studente deve fin dal principio mirare a comprender frasi intere all'interno del contesto del brano nel suo complesso. In qualunque lingua le frasi si conformano a un numero limitato di possibilità strutturali, e gli studenti devono imparare a reagire agli elementi della frase a mano a mano che essi compaiono nella sequenza delle parole, ad acquisire il senso delle variazioni nell'ordine delle parole, e a osservar da vicino le terminazioni come chiavi per la struttura e il significato”³⁵ (*sottolineatura mia*).

Nel processo di apprendimento basato sul MIC, lo studente, dunque, deve “reagire” all'ordine delle parole che compongono la frase nella lingua antica che è per natura altamente flessiva: tale esposizione all'input comprensibile deve stimolare l'apprendente, durante la processazione del testo mediante la lettura, ad attivare a livello inconscio l'acquisizione delle strutture già “note”, già studiate (anche a livello di presentazione esplicita), insomma già incontrate nelle lezioni/lettture precedenti secondo il sillabo strutturale di *Athenaze* o *Lingua per se illustrata*, ma anche deve “indurre” l'apprendente a “notare” le nuove strutture-obiettivo, a scoprire il funzionamento della regola che governa il fenomeno linguistico in un contesto caratterizzato dalla piena comprensibilità.

Nel MIC, con la guida dell'insegnante, l'apprendente è invitato a intuire il significato e a ragionare sulla struttura-obiettivo (*form*) che è inserita in un messaggio portatore di un contenuto (*meaning*) già compreso in gran parte grazie a fattori extralinguistici, grazie a fattori linguistici già noti perché già assimilati a livello morfosintattico e lessicale e, infine, grazie a elementi paratestuali e cotelustuali.

In questo senso, il testo offerto dal corso di *Athenaze* o di *Lingua per se illustrata* insieme al suo apparato iconografico e ai rimandi extratestuali, può essere considerato, oltre

³³ L'acronimo LAD sta per *Language Acquisition Device* ed è un ipotetico meccanismo del cervello umano postulato da Noam Chomsky per spiegare l'acquisizione umana del linguaggio.

³⁴ Miraglia, 2004, p. 42.

³⁵ Miraglia, 1999, p. 21.

che a un input comprensibile, nel senso krashiano,³⁶ almeno a livello pedagogico-didattico, un input “arricchito”, che favorisce variamente il *noticing* delle strutture-obiettivo e dunque l’acquisizione linguistica.

L’input arricchito (*input enhancement*), termine coniato da Mike Sharwood Smith, caratterizza quei metodi in cui il docente utilizza alcuni espedienti di una L2 per renderli più salienti per l’apprendente in modo tale da facilitare l’acquisizione³⁷ e include tecniche come ad esempio l’eliminazione di fenomeni linguistici (elisioni di vocali in certe lingue); sottolineature; evidenziazioni foniche e paralinguistiche (segni speciali nel cesto, glosse e immagini o video correlate specificatamente al contesto), o visive nello scritto; l’utilizzo di gesti; pratiche più esplicite e tradizionali in cui il docente conduce l’attenzione del discente in maniera diretta sul funzionamento del sistema linguistico discutendo su specifici aspetti della grammatica e dell’uso della regola grammaticale, tematizzando e spiegando regole di L2, specie se complesse, nella lingua madre dei discenti. Tutte queste tecniche ed espedienti possono favorire il *noticing* per l’apprendimento e, a lungo andare, l’acquisizione in senso krashiano.³⁸

L’approccio induttivo del MIC, dunque, a contatto vivo e diretto con il testo antico, può essere considerato una forma di *noticing*, facilitato da quella serie di fattori che rendono il testo stesso un input “arricchito”: l’insegnante aiuta lo studente, mediante alcune attività sul testo assimilabili ad attività di *conscious-raising*,³⁹ nello scoprire il funzionamento della regola sottostante al fenomeno linguistico riscontrato nell’input comprensibile, cioè nel testo greco o latino nei manuali basati sul MIC.⁴⁰

³⁶ Cfr. nota 15.

³⁷ Sharwood Smith, 1991 e 1993.

³⁸ La bibliografia sul ruolo e sugli effetti dell’Input arricchito nell’acquisizione di una L2 è vasta (per un primo orientamento: cfr. Wong, 2005). Segnaliamo solo un articolo di Lee e Haung (2008) che hanno sintetizzato 16 studi (12 articoli e 4 tesi non pubblicate che davano conto di esperimenti condotti tra il 1981 e 2006) per esaminare l’effetto dell’input arricchito nel testo sull’insegnamento grammaticale di una L2 mediante la presentazione di attività di lettura.

³⁹ L’input arricchito sostituisce la denominazione precedente di “coscientizzazione” o presa di coscienza dal momento che il termine nuovo non implica necessariamente che cambiamenti nella mente dell’apprendente siano dovuti da cambiamenti esterni nell’ambiente che possono essere deliberatamente progettati dai docenti di lingua e dagli autori di manuale.

⁴⁰ Sherwood Smith (1990, p. 109-110) scrive: “La conscientizzazione può ovviamente effettuarsi senza bisogno che gli apprendenti debbano parlare di quanto sono diventati consapevoli. In ogni caso, sembra abbastanza chiaro che solo alcuni di essi sono in grado di farlo. E’ probabile che uno dei maggiori difetti del metodo grammaticale-traduttivo sia stato quello di enfatizzare questa abilità metalinguistica del tutto particolare. E’ possibile che un altro inconveniente sia dipeso dall’eccessiva importanza attribuita all’apprendimento mnemonico delle regole e delle parole non contestualizzate. E’ persino possibile che gli apprendenti verbalizzino le regole, ma ciò dovrebbe essere in rapporto al tipo di apprendente e al contesto di apprendimento nel suo complesso. Può esservi spazio per l’apprendimento mnemonico. Ma è altrettanto chiaro che questi problemi dovrebbero essere considerati distinti dalla considerazione di carattere generale sulla opportunità o meno di attirare l’attenzione

5. PER UNA PROBABILE CONCLUSIONE

Alla luce di queste proposte interpretative delle implicazioni didattiche del MIC nel processo di apprendimento delle regole grammatiche alla luce dell’Ipotesi del *Noticing*, sarebbe bene chiamare “sistematizzazione” della regola grammaticale la fase in cui essa non è ancora precisamente formalizzata e verbalizzabile, nell’interlingua dell’apprendente,⁴¹ in quanto regola grammaticale “notata” a livello intuitivo oppure a livello di presa di coscienza, cioè lo studente è “coscientizzato” della regola (*conscious-raising o noticing*).

Dopo che la regola è stata, in questo modo, “sistematizzata” sotto la guida e con l’aiuto del docente a seguito del processamento induttivo del testo da parte dello studente, l’insegnante passa, alla fine della lettura del passo (o meglio dopo la lettura comprendente), alla pratica della regola e, infine, alla spiegazione diretta ed esplicita della regola grammaticale, secondo il sillabo strutturale su cui *Athenaze o Lingua per se illustrata*, è costruito, secondo una impostazione di grammatica tradizionale.

Chiamerei questa fase di “registrazione” a livello cosciente “sistematizzazione”: a questo punto, lo studente è capace di avere accesso alle regole come dati dichiarativi e, in virtù della sua conoscenza metalinguistica, è capace di riflettere sulla lingua e verbalizzare la regola grammaticale come regola pedagogica e richiamarla al momento del bisogno (*retrieval*), come conoscenza dichiarativa.

Allo studente è chiara la regola pedagogica come fatto dichiarativo, ma che in qualche maniera è già stata “proceduralizzata”⁴² mediante la lettura comprendente.

dell’apprendente sulle regolarità strutturali nel corso dell’insegnamento. Tale aspetto del metodo grammaticale-traduttivo può reggere meglio le critiche degli altri due. Il problema dell’insegnamento sulla lingua è una questione inerente al dibattito attuale nel campo dell’acquisizione di una seconda lingua relativo al ruolo che la conoscenza esplicita e quella implicita giocano sullo sviluppo della competenza dell’apprendente”. Citato in Giunchi, 1990, p. 12.

⁴¹ Sul rapporto tra interlingua e apprendimento delle lingue classiche, con attenzione all’analisi dell’errore, cfr. Pallotti 2003, *Interlingua e analisi degli errori*, (url: <http://ictrecasali.scuolaer.it/allegato.asp?ID=23413>).

⁴² Nella complessa rete degli studi sulla conoscenza implicita e sulla conoscenza esplicita, il lavoro dello psicologo cognitivistico John Robert Anderson occupa un ruolo importante nella psicologia cognitiva: egli ha distinto la conoscenza dichiarativa (*declarative knowledge*) dalla conoscenza procedurale (*procedural knowledge*) in un complessa architettura concettuale chiamata sistema ACT-R. A noi basta solo porre l’attenzione sul fatto che Anderson ha proposto un modello di tre *step* per l’abilità dell’apprendimento. Nel primo step, l’apprendente acquisisce la conoscenza dichiarativa, o la “*knowledge about*”. Per esempio, nel caso della grammatica, egli equipara la conoscenza dichiarativa alla conoscenza della regola grammaticale come quella per cui la lingua inglese richiede alla fine della forma della terza personale singola del verbo al presente la lettera ‘s’. Nel secondo step, la conoscenza dichiarativa viene ‘proceduralizzata’ (*proceduralize*), il che significa che ‘un method for performing the skill is worked out’, cioè che l’apprendente sviluppa conoscenza procedurale, ovvero “*knowledge of how to*”. Il terzo step si ha quando la conoscenza procedurale è automizzata, cioè, quando si usa la regola senza dover pensare a essa. Infatti, come è stato chiarmente scritto, “Implicit knowledge is tacit and intuitive whereas

Nella mia proposta terminologica, la sistemazione è un'opera di coscientizzazione, che da uno stato intuitivo, implicito passa a uno stato sempre più coscientizzato (“notato” nei termini di Schmidt), mentre la sistematizzazione è la registrazione a livello cosciente della regola grammaticale nell’interlingua dello studente sotto forma di regola pedagogica, che diventa verbalizzabile anche mediante la conoscenza metalinguistica, spesso con termini tecnici della grammatica tradizionale.⁴³

L’insegnamento linguistico nel MIC, dunque, si basa anzitutto su un processo di presa di coscienza delle strutture grammatiche de parte dell’apprendente in un continuo, vivo e diretto contatto con il testo e mediante un approccio induttivo: propriamente parlando, viene adottata, almeno in stato iniziale, la riflessione sulla lingua intesa, e non l’insegnamento della grammatica. Ciò significa che lo studente è invitato, sotto la guida dell’insegnante, a vedere in situazione di contesto il fenomeno linguistico (cioè la regola grammaticale) in azione, per così dire, attivando una serie di processi cognitivi che favoriscono l’assimilazione attraverso il *noticing* o *conscious-raising*: nella mia proposta nomenclatoria, si tratta di “sistematizzazione”. Attraverso una serie di attività linguistiche ed esercizi di vario tipo, la spiegazione esplicita

explicit knowledge is conscious. Thus, it is possible to talk about intuitive and conscious awareness of what is grammatical. For example, faced with a sentence like: Implicit knowledge is procedural whereas explicit knowledge is declarative. Implicit knowledge is ‘procedural’ in the sense conferred on this term in the ACT-R cognitive architecture mentioned above. For example, for past tense verbs, learners behave in accordance with a condition-action rule along the lines of ‘if the action to be referred to occurred in the past and is completed, then add ed to the base form of a verb’. Explicit knowledge is comprised of facts about the L2. This is no different from encyclopedic knowledge of any other kind. I know, declaratively, that the Normans invaded England in 1066. Similarly, I know that verbs like ‘explain’ require an indirect object with ‘to’ and, further, that the indirect object usually follows the direct object. These facts are only loosely connected; they do not constitute a ‘system’ in the same way that the implicit knowledge of proficient L2 users does. L2 learners’ procedural rules may or may not be target-like while their declarative rules are often imprecise and inaccurate. The condition-action rules that learners construct as part of their implicit knowledge may or may not conform to the native speaker’ rules” (Ellis *et alii*, 2009, 10-11).

⁴³ Naturalmente, non ci pare possibile affermare se e quando, anche solo a livello puramente teorico, nel MIC possa esserci l'*understanding* della regola grammaticale nei termini di Schmidt: proprio perché, in base all’Ipotesi del Noticing, il *noticing* è necessario per l’acquisizione della L2, in questa sede riteniamo opportuno solo parlare di *noticing* quale contributo all’interpretazione del MIC alla luce delle teorie SLA. Schmidt scrive: “The claim that ‘noticing’ but not ‘understanding’ is required for learning implies that both explicit and implicit learning of generalizations are possible. In the case of explicit learning, attended and noticed instances become the basis for explicit hypothesis formation and testing. Implicit learning is also hypothesized to depend on attended instances in the input, but generalization beyond the instance is held to depend on a basic human learning mechanism that automatically detects regularities across instances, resulting in an intuitive form of knowledge that goes beyond what can be verbalized. Experimental evidence for implicit second language learning, in this sense of learning generalizations without awareness and without the ability to express them, is actually quite limited” (Schmidt, 2010, p. 727).

del docente permette, sempre nella mia proposta nomenclatoria, la “sistematizzazione” della regola grammaticale come conoscenza dichiarativa e metalinguistica.

Questa è una proposta interpretativa del MIC, che è uno dei metodi più diffusi per l'insegnamento del latino dopo il MGT: aver chiarito –forse– una delle sue componenti teoriche alla luce della SLA sarà auspicabilmente uno stimolo ai docenti di lingue classiche a varcare l'angustiante specialismo delle discipline antichistiche e a curiosare in questa disciplina che è la SLA; sicuramente essa è uno strumento utile per migliorare la nostra professionalità di docenti di lingue classiche a beneficio del tesoro più prezioso che come insegnanti possiamo avere: i giovani che studiano e magari amano la cultura di un mondo tanto lontano quanto a noi – magicamente- vicino.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- BASTOGNE, R. *Grammar*. Oxford: Oxford University Press, 1994.
- BALBO, A. *Insegnare latino. Sentieri di ricerca per una didattica ragionevole*. Torino: Utet, 2007.
- BALME, M.; LAWALL, G.; MIRAGLIA, L.; BORRI, F. *Athenaze*. Montella: Vivarium Novum, 2002.
- BENINCÀ, P., CONTI, R. “Didattica delle lingue classiche e linguistica teorica”. *Università e Scuola* 8, 2003, p. 38-53.
- CANFORA, L.; CARDINALE, U. (a cura di). *Disegnare il futuro con intelligenza antica. L'insegnamento del latino e del greco antico in Italia e nel mondo*. Bologna: Il Mulino, 2012.
- CHINI, M. “Qualche riflessione sulla didattica di L2 ispirata alla recente ricerca acquisizionale”. *Italiano LinguaDue* 2, 2011, p. 1-22.
- CORDER, P. “The Significance of Learner's Errors”. *IRAL* 5, 1967, p. 161-170.
- ELLIS, R. *SLA Research and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1994.
- ELLIS, R. et alii. *Implicit and Explicit Knowledge in Second Language Learning, Testing and Teaching*. Bristol: Multilanguage, 2009.
- FAVINI, L. “L'insegnamento del latino e del greco”. In: CARDINALE, U. (a cura di). *Nuove chiavi per insegnare il classico*. Torino: Utet, 2008, p. 32-41.
- FAVINI, L. “Il latino e il greco nelle indicazioni nazionali”. In: CANFORA, L.; CARDINALE, U. (a cura di). *Disegnare il futuro con intelligenza antica. L'insegnamento del latino e del greco antico in Italia e nel mondo*. Bologna: Il Mulino, 2012, p. 387-401.
- GASS, S.; SELINKER, L. *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. Hillsdale (NJ), 2008.
- GIUNCHI, P. (a cura di). *Grammatica esplicita e grammatica implicita*. Bologna: Zanichelli, 1990.

- IODICE DI MARTINO, G. "Didattica della lingua latina oggi. Tendenze scientifiche e prassi scolastico-editoriale". *Bollettino di Studi Latini*, 24, 1994, p. 652-665.
- LEE, S. K.; HUANGH, T. "Visual input enhancement and grammar learning: A meta-analytic review". *Studies in Second Language Acquisition*, 30, 2008, p. 307-331.
- LEITE, L. R; CASTRO, M. B. e. "O ensino de língua latina no Brasil: percurso e perspectivas". *Classica. Revista Brasileira de Estudos Clássicos*, 27, 2, 2014, p. 53-77.
- MIRAGLIA, L. (a cura di). *Athenaze, guida per insegnanti*. Montella: Vivarium Novum, 1999.
- MIRAGLIA, L. "Metodo natura e storia culturale". In: MILANESE, G. (a cura di). *A ciascuno il suo latino*. Galatina (Lecce): Congedo, 2004, p. 32-44.
- MIRAGLIA, L. *Latine doceo*. Montella: Vivarium Novum, 2009.
- MOATES, D. R.; SCHUMACHER, G. M. *Psicologia dei processi cognitivi*. Bologna: Il Mulino, 1983.
- MONTELEONE, C. "Sperimentazione e tradizione: metodi e modelli in grammatiche scolastiche in latino". *Aufidus* 34, 1998, p. 39-107.
- ØRBERG, H. H. *Lingua Latina per se illustrata*. Montella: Vivarium, 2010.
- PALLOTTI, G. *La seconda lingua*. Milano: Bompiani, 2001.
- PALUMBO, C. "Scommettere sugli studi classici nella società liquida". In: CANFORA, L.; CARDINALE, U. (a cura di). *Disegnare il futuro con intelligenza antica. L'insegnamento del latino e del greco antico in Italia e nel mondo*. Bologna: Il Mulino, 2012, p. 13-24.
- RICUCCI, M. "L'apprendimento delle lingue classiche alla luce delle teorie di Stephen D. Krashen". In: CARDINALE, U.; ONIGA, R. (a cura di). *Lingue antiche e moderne dai licei all'università*. Bologna: Il Mulino, 2012, p. 199-216.
- RICUCCI, M. "La dimensione valutativa dell'apprendimento linguistico del greco antico. Contributo per uno studio comparativo del metodo induttivo-contestuale e il metodo grammaticale-traduttivo". *EL.LE. Educazione linguistica. Language education* 2, 2013a, p. 349-373.
- RICUCCI, M. "Ørberg per se e per alios iillustratus: la dimensione teorico-descrittiva del metodo induttivo-contestuale", *Letras Clásicas*, 17, 2, 2013b, p. 31-51.
- RICUCCI, M. *Storia della glottodidattica*. Roma: Armando, 2014.
- RICUCCI, M. "Cronistoria culturale della Certificazione Linguistica Latina per la didattica del terzo millennio". *Latinitas*, 3, 2015, p. 97-106.
- RICUCCI, M. "Input: i metodi glottodidattici per il latino nella prospettiva della second language acquisition tra James Asher e Noam Chomsky". *Estudios Clásicos*, 148, 2016, p. 71-90.
- RICHARD, J.; RODGERS, T. *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

RIZZARDI, M. C.; BARSI, M. M. *Metodi in classe per insegnare la lingua straniera. Teorie, Applicazioni e Materiali*. Milano: Lend, 2007.

SCHMIDT, R. "Consciousness and foreign language learning: A tutorial on the role of attention and awareness in learning". In: SCHMIDT, R. (ed). *Attention and awareness in foreign language learning*. Honolulu (HI): University of Hawai'i Press: 1995, p. 1-63.

SCHMIDT, R.; FROTA, S. "Developing basic conversational ability in a second language: a case study of an adult learner of Portuguese". In: DAY, R. (ed.). *Talking to learn: Conversation in second language acquisition*. Rowley (MA): Newbury, 1986, p. 237-326.

SCHMIDT, R. "The Role of Consciousness in Second Language". *Applied Linguistics*, 11, 1990, p. 129-158.

SCHMIDT, R. *Attention*. In: ROBINSON, P. (ed). *Cognition and second language instruction*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001, p. 3-32.

SCHMIDT, R. *Attention, awareness, and individual differences in language learning*. In: CHAN, W. M. et alii (eds). *Proceedings of CLaSIC 2010*. Singapore: National University of Singapore Press, 2010, p. 721-737.

SHARWOOD SMITH, M. "Speaking to many minds: On the relevance of different types of language information for the L2 learner". *Second Language Research*, 7, 1991, p. 118-132.

SHARWOOD SMITH, M. "Input enhancement in instructed SLA: theoretical bases". *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 1993, p. 165-179.

TRUINI, M. V. "Solo rosa, rosae? Una ricerca sul modo in cui le pratiche didattiche incidono sulla percezione della lingua latina nell'immaginario degli studenti". In: COCCIA, B. (a cura di). *Il mondo classico nell'immaginario contemporaneo*. Roma: Ape, 2008, p. 527-574.

TRUSCOTT, J. "Noticing in Second Language Acquisition: A Critical Review". *Second Language Research* 14, 1998, p. 103-135

WONG, W. *Input enhancement: From Theory and Research to the Classroom*. New York: McGraw-Hill, 2005.

Recebido em 30 de janeiro de 2017

Aprovado em 27 de junho de 2017