

Vesna Koceva

DIDATTICA DELLA LINGUA ITALIANA 2

**(МЕТОДИКА НА НАСТАВАТА ПО
ИТАЛИЈАНСКИ ЈАЗИК 2)**

РЕЦЕНЗИРАНА СКРИПТА

ШТИП, 2022

Vesna Koceva
DIDATTICA DELLA LINGUA ITALIANA 2
(МЕТОДИКА НА НАСТАВАТА ПО ИТАЛИЈАНСКИ ЈАЗИК 2
РЕЦЕНЗИРАНА СКРИПТА)

Автор:

доц. д-р Весна Коцева

**DIDATTICA DELLA LINGUA ITALIANA 2
(МЕТОДИКА НА НАСТАВАТА ПО ИТАЛИЈАНСКИ ЈАЗИК 2 – РЕЦЕНЗИРАНА
СКРИПТА)**

Рецензенти:

доцент д-р Надица Негриевска
доцент д-р Јована Караникиќ Јосимовска

Лектор:

доц. д-р Весна Коцева

Уредник:

проф. д-р Лилјана Колева Гудева

Техничко уредување:

доц. д-р Весна Коцева

Издавач:

Универзитет „Гоце Делчев“ - Штип

Објавено во е-библиотека

<https://e-lib.ugd.edu.mk>

DOI: 10.46763/9786082449371

CIP - Каталогизација во публикација
Национална и универзитетска библиотека "Св. Климент Охридски", Скопје

37.091.3:811.131.1'243(035)

КОЦЕВА, Весна

Didattica della lingua italiana 2 [Електронски извор]: (Методика на наставата по италијански јазик 2 – рецензирана скрипта) / Весна Коцева.

- Штип : Универзитет "Гоце Делчев", Филолошки факултет, 2022

Начин на пристапување (URL): <https://e-lib.ugd.edu.mk/1103>. - Текст во ПДФ формат, содржи 66 стр., илустр. - Наслов преземен од екранот. - Опис на изворот на ден 06.12.2022. - Биографски податоци: стр. 64. -

Библиографија: стр. 57-63

ISBN 978-608-244-937-1

а) Италијански јазик како странски јазик -- Наставни методи -- Прирачници

COBISS.MK-ID 58836229

УНИВЕРЗИТЕТ „ГОЦЕ ДЕЛЧЕВ“ – ШТИП

ФИЛОЛОШКИ ФАКУЛТЕТ



доцент д-р Весна Коцева

DIDATTICA DELLA LINGUA ITALIANA 2
(МЕТОДИКА НА НАСТАВАТА ПО ИТАЛИЈАНСКИ
ЈАЗИК 2 – РЕЦЕНЗИРАНА СКРИПТА)

Штип, 2022

СОДРЖИНА

INTRODUZIONE.....	7
1. RASEGNA DELLE TEORIE DELL'ACQUISIZIONE E/O DELL'APPRENDIMENTO DELLE LINGUE STRANIERE.....	9
1.1. La definizione dei termini <i>acquisizione</i> e <i>apprendimento</i>	9
1.2. Teorie per l'acquisizione e/o l'apprendimento di una lingua straniera	11
1.2.1. Apprendimento e acquisizione visti attraverso la teoria comportamentista	11
1.2.2. La distinzione tra acquisizione e apprendimento vista attraverso la teoria nativista	12
1.2.3. Le opinioni di Brown, Rivers ed Ellis sull'acquisizione e sull'apprendimento delle lingue	13
1.2.4. La teoria di Krashen dell'acquisizione e dell'apprendimento della lingua	14
1.2.4.1. L'ipotesi dell'acquisizione e dell'apprendimento.....	15
1.2.4.2. L'ipotesi dell'ordine naturale.....	16
1.2.4.3. L'ipotesi del Monitor	17
1.2.4.4. L'ipotesi dell'input comprensibile.....	18
1.2.4.5. L'ipotesi del filtro affettivo	19
2. APPRENDIMENTO ESPLICITO ED IMPLICITO DELLA LINGUA STRANIERA.....	22
2.1. Distinzione tra apprendimento esplicito e implicito	22
2.1.1. Il ruolo della consapevolezza nell'apprendimento esplicito e implicito	26
2.2. Distinzione tra conoscenza esplicita e implicita.....	27
2.3. Relazione tra la conoscenza esplicita ed implicita	29
2.4. Insegnamento esplicito ed implicito	30
2.4.1. Tipi di insegnamento esplicito ed implicito	32
2.4.2. Studi e ricerche nell'ambito dell'insegnamento esplicito ed implicito della grammatica.....	34
3. INPUT PROCESSING E L'APPROCCIO PROCESSING INSTRUCTION: IMPARARE A PROCESSARE LA SECONDA LINGUA.....	41
3.1. Uso e definizione dei termini input, intake e output	41
3.2. La teoria Input Processing	44
3.2.1. Principi del modello IP	46
3.3. L'approccio Processing Instruction.....	50
3.3.1. Le caratteristiche principali dell'approccio Processing Instruction	51
3.3.2. Attività con input strutturato	51
3.3.2.1. Linee guida per la creazione di attività con input strutturato	52
3.3.2.2. Tipi di attività con input strutturato	53
3.3.2.3. Il ruolo delle attività con input strutturato e delle spiegazioni esplicite all'interno di PI.....	54
Riferimenti bibliografici.....	57

INTRODUZIONE

Uno dei dilemmi più comuni nella didattica delle lingue straniere è se la grammatica debba essere insegnata in modo esplicito o in modo implicito e se gli adulti possano imparare una lingua applicando gli stessi meccanismi impliciti che un bambino usa per imparare la madrelingua.

Questo dilemma è connesso a diverse questioni dibattute dagli scienziati nel campo della psicologia cognitiva e della linguistica applicata. Ci sono una serie di studi dedicati a questo problema che mirano a trovare una risposta alle domande: "Si può imparare implicitamente una lingua straniera?"; "Quanto è necessaria la conoscenza esplicita per l'acquisizione della lingua straniera?"; "Qual è il rapporto tra conoscenza esplicita e implicita della lingua straniera?"; "Come l'insegnamento può aiutare al meglio l'acquisizione della lingua straniera?" ecc.

Non esiste ancora una conclusione generalmente accettata dagli studiosi sull'efficacia dell'istruzione grammaticale esplicita e implicita. Il dibattito è ancora in corso, perché da un lato i sostenitori dell'insegnamento esplicito di una lingua straniera fanno la domanda: "Perché lasciare che siano gli studenti a stabilire da soli la regola grammaticale, perché perdere tempo a lezione quando è più semplice ed efficace se la regola viene spiegata chiaramente e inoltre viene praticata fino a quando gli studenti non la padroneggiano con successo?", e d'altra parte i sostenitori dell'insegnamento implicito sono convinti dell'efficacia di esporre gli studenti a input.

Ogni ricercatore difende la sua tesi con i risultati e le conclusioni della sua ricerca. Sono state condotte molte ricerche che mirano a determinare quale insegnamento è più efficace, l'esplicito o l'implicito. Sappiamo che bambini e adulti possono acquisire una lingua straniera senza una spiegazione esplicita delle forme grammaticali. Sappiamo anche che l'insegnamento può accelerare il processo di apprendimento e aiutare gli studenti a raggiungere una maggiore conoscenza.

VanPatten riorienta il dibattito sulla questione se è necessaria una spiegazione esplicita nella classe di lingua, dalla domanda: "È necessario o no?" alla domanda: "Come dovremmo farlo?" (VanPatten, 1988) e offre, a suo avviso, la soluzione più appropriata. Raccomanda l'approccio Processing Instruction all'interno degli approcci comunicativi. Il Processing Instruction è un tipo di insegnamento che mira a modificare le strategie di elaborazione dell'input utilizzate dagli studenti, consentendo in tal modo un collegamento accurato di forma e significato nell'input. Questo tipo di insegnamento comprende informazioni esplicite sulle forme e sulle strategie di trattamento, nonché un tipo speciale di attività - le cosiddette attività con input strutturato. La teoria di VanPatten, secondo lui, non è una teoria di acquisizione di una lingua straniera e non mira a spiegare i meccanismi responsabili di come gli studenti organizzano gli elementi linguistici appresi, né come gli studenti producono la lingua target o quali fattori influenzano la scioltezza e l'accuratezza dell'output. VanPatten consiglia agli insegnanti di concentrare l'insegnamento sul cambiamento del modo in cui gli studenti percepiscono ed elaborano l'input e non di cercare di cambiare il modo in cui gli studenti producono l'output,

Il Processing Instruction è un nuovo approccio pedagogico, ovvero si tratta di un insegnamento della grammatica che si basa sull'input, che è conforme alle teorie d'acquisizione delle lingue straniere e dell'insegnamento comunicativo di una lingua straniera e che mira a indirizzare l'attenzione degli studenti ai dati nell'input ed incoraggiare gli studenti a riconoscere la forma grammaticale nell'input.

Gran parte del materiale didattico che ancora oggi viene utilizzato nell'insegnamento delle lingue straniere è ricco di attività volte a produrre la forma obiettivo, e gli studenti svolgono una serie di esercizi senza capirne il significato. VanPatten critica questo modo di lavorare e sottolinea che con il Processing Instruction gli studenti elaborano l'input per capirlo e le attività utilizzate sono progettate per concentrare l'attenzione degli studenti sul collegamento tra la forma ed il significato.

Secondo VanPatten, è importante sottolineare che il Processing Instruction non è solo

un altro tipo di approccio nell'insegnamento delle lingue straniere basato sulla comprensione, cioè sul significato, ma è un tipo di insegnamento "focalizzato sulla forma" che completa gli approcci comunicativi esistenti (VanPatten, 2000a: 52).

1. RASEGNA DELLE TEORIE DELL'ACQUISIZIONE E/O DELL'APPRENDIMENTO DELLE LINGUE STRANIERE

1.1. La definizione dei termini *acquisizione* e *apprendimento*

L'apprendimento e/o l'acquisizione di una lingua straniera è un argomento che ha sempre suscitato delle discussioni tra i linguisti. Quando si parla di apprendimento di una lingua straniera, ci sono molti dilemmi sull'uso corretto dei termini e, naturalmente, manca una soluzione accettabile.

Per fare una distinzione tra *acquisizione* e *apprendimento* di una lingua straniera, è utile prima precisare la differenza tra i termini *madrelingua*, *lingua straniera*, *seconda lingua* e *interlingua*.

Con il termine *madrelingua* (più avanti nel testo viene utilizzata la sigla L1) si indica la prima lingua acquisita, che nel contesto pedagogico viene chiamata anche *lingua di base* o *di partenza* (ing. *native, base, source language*).

Nel dizionario Treccani *madrelingua* viene definita come "La madrelingua, cioè la lingua appresa o comunque parlata dai genitori o antenati; in genere, per chi risiede all'estero, la lingua del Paese d'origine".

"*Madrelingua* è una nozione intuitivamente chiarissima, in realtà assai complessa; qui intendiamo quella dell'ambiente familiare in cui il bambino cresce, quella in cui pensa (ma ci sono personalità bilingui che pensano in più lingue), quella in cui impreca per un dolore improvviso, quella in cui fa delle rapide addizioni mentali mentre gioca a carte" (Balboni, 2008: 9).

Con il termine *lingua straniera* (più avanti nel testo si usa la sigla LS) si intende la lingua che viene insegnata a scuola come materia, ma che non viene utilizzata né come lingua di insegnamento a scuola né come lingua di comunicazione nella comunità sociale, ma in un contesto pedagogico. È chiamata anche *lingua target* (ing. *foreign, goal, target language*) o *lingua che lo studente dovrebbe imparare* (Đorđević, 1987: 54).

La terminologia *lingua seconda/lingua straniera* ha significati diversi nelle diverse tradizioni glottodidattiche nazionali. Innanzitutto le due terminologie hanno lo scopo di differenziare i contesti in cui si realizza l'apprendimento di una lingua.

Le scuole di linguistica applicata americane e britanniche interpretano in modo diverso i termini *seconda lingua* e *lingua straniera*. Nella scuola americana questi due termini sono sinonimi, mentre la scuola britannica fa la differenza, ovvero il termine *seconda lingua* significa, a differenza di una *lingua straniera*, una lingua che non è originaria del paese in cui è usata, ma è molto usata come lingua di comunicazione, nell'istruzione o nelle istituzioni sociali e che è comunemente usata insieme alle altre lingue (Richards et al., 1990: 108). La *seconda lingua* è, infatti, una lingua non materna che viene utilizzata come lingua ufficiale o istituzionale in una comunità multilingue.

Secondo Balboni (2008), "la confusione in questo settore è frequentissima, ed è presente sia nella conversazione quotidiana tra insegnanti, sia a livello istituzionale, sia a livello scientifico: il caso più evidente è la vulgata internazionale della *Second Language Acquisition Theory* di Krashen, applicata, talvolta anche dal suo autore, a contesti di lingua straniera, non solo di lingua seconda. Ci basterà qui richiamare il fatto che:

- la lingua straniera non è presente nell'ambiente in cui viene studiata (ad esempio, l'inglese studiato in Italia), mentre la lingua seconda è presente nell'ambiente (l'inglese studiato da uno studente o acquisito da un immigrato italiano in Inghilterra; l'italiano studiato o acquisito spontaneamente da un immigrato in Italia);

- nella lingua straniera l'insegnante seleziona e gradua l'input, offre cioè il modello linguistico proprio e quello portato dalle tecnologie che lui sceglie di usare: tutta l'acquisizione avviene sotto la guida del docente, mentre nella lingua seconda il discente vive immerso nella lingua stessa, quindi l'insegnante non ha il controllo dell'input né di quanto e cosa il discente acquisisce spontaneamente;

- le attività didattiche di lingua straniera sono in molti casi dei falsi pragmatici (si pensi a un roleplay in lingua straniera tra due studenti che condividono l'italiano), mentre nella

maggior parte dei casi nella lingua seconda le domande sono vere e proprie “domande”, di cui non si sa preventivamente la risposta, rimandano la vita reale, non simulata, dello studente” (p. 10).

Balboni definisce anche il termine *lingua etnica* come “una forma particolare di lingua seconda: è parlata dalla comunità d’origine di una persona che non l’ha acquisita come L1 ma la sente comunque usare nell’ambiente familiare (si pensi a figli di coppie di nazionalità diverse) o nelle comunità degli immigrati; quasi sempre la lingua etnica non è la lingua standard del paese d’origine bensì una varietà locale o un dialetto, e spesso la famiglia e la comunità offrono modelli linguistici obsoleti (Balboni, 2008: 11).

La distinzione tra *lingua straniera* e *lingua seconda* è importante perché il diverso rapporto tra una lingua e l’ambiente in cui viene imparata incide molto sulle motivazioni all’apprendimento e sulle possibilità per fare esercizio, in termini sia qualitativi che quantitativi. Il plurale *lingue seconde* è a volte usato per indicare tutte le lingue apprese dopo quella materna (Titone, 1987).

In molti manuali di glottodidattica si usano le abbreviazioni LS (ovvero Lingua 2) con riferimento alla lingua seconda o straniera in apprendimento e L1 per la madrelingua dell’apprendente. Le abbreviazioni L1/LS si usano per evitare espressioni ingombranti e poco chiare come *lingua-fonte* e *lingua-bersaglio* (calchi dell’inglese *source language* e *target language*) (Porcelli, 2013: 9).

La disciplina, che in inglese si chiama *Second Language Acquisition* (letteralmente: Acquisizione di una seconda lingua; di seguito nel testo viene utilizzata l’abbreviazione SLA), che, secondo Gass e Selinker, si occupa dello studio delle modalità con cui gli studenti creano un nuovo sistema linguistico (Gass & Selinker, 2008: 1) e che parla dei principi teorici dell’apprendimento di un’altra lingua, diversa dalla madrelingua, spesso non fa distinzione tra i termini *lingua seconda* e *lingua straniera*. Infatti, nella denominazione della disciplina *Second Language Acquisition*, viene neutralizzato il termine *seconda* o *lingua straniera* (ing. *second language*).

Il termine *interlingua* (ing. *interlanguage*) viene usato per la prima volta negli studi acquisizionali da Selinker per denominare la lingua utilizzata dagli studenti di lingue straniere. Nel 1972 lo stesso autore pubblica un intero articolo intitolato “*Interlanguage*”, dove viene data la definizione ormai classica: “*a separate linguistic system based on the observable output which results from a learner’s attempted production of TL [target language] norms*” L’interlingua, secondo l’autore, è una lingua speciale che differisce sia dalla madrelingua del discente sia dalla lingua a cui aspira (Selinker, 1984: 35).

Il processo di apprendimento della madrelingua, che per sua natura è considerato un processo unico, è definito come *acquisizione della lingua*. L’acquisizione della lingua straniera è un processo inconscio che in tutti i suoi aspetti è simile al processo di acquisizione della madrelingua e rappresenta l’“*assorbimento*” della lingua attraverso la comunicazione naturale. (Krashen, 1985). L’acquisizione è un processo inconscio che porta ad interiorizzare la lingua in modo stabile e duraturo ed alla progressiva capacità di comprendere e produrre frasi originali, ricombinando le nozioni assorbite. In altre parole, è la maniera in cui il bambino impara la propria madrelingua: attraverso un processo non consapevole, che sfrutta l’intuizione e la memorizzazione naturale degli input appresi.

Nella letteratura pedagogica e psicolinguistica, questo termine è spesso usato assieme al termine *apprendimento*.

L’*apprendimento* in senso lato può essere definito come *l’acquisizione o l’acquisizione di conoscenze in una materia o abilità tramite l’apprendimento, l’esperienza o l’insegnamento* (Brown, 1980: 7), ovvero l’*apprendimento* è l’acquisizione di nuove informazioni a cui una persona è esposta.

L’apprendimento di una lingua straniera è considerato come una conoscenza consapevole delle regole linguistiche, che non contribuisce direttamente al miglioramento della comunicazione, mentre l’acquisizione di una lingua straniera avviene inconsciamente, spontaneamente e influisce direttamente sul miglioramento delle capacità comunicative (Oxford, 1990: 4).

L'apprendimento della lingua straniera all'inizio avviene consapevolmente e successivamente, attraverso la pratica, la conoscenza della lingua di arrivo viene perfezionata e utilizzata inconsciamente. I termini apprendimento e acquisizione della lingua straniera non significano due processi separati, ma due processi che insieme portano al miglioramento della conoscenza linguistica complessiva. Entrambi i processi, l'apprendimento e l'acquisizione delle lingue straniere, sono molto importanti per migliorare le capacità comunicative, soprattutto ai livelli linguistici avanzati (Campbell & Wales, 1970; Canale & Swain, 1980; Ommagio, 1986).

Alcuni linguisti ritengono che non vi sia alcuna differenza essenziale tra l'apprendimento e l'acquisizione delle lingue. Stern (Stern, 1983: 19) ritiene che il termine *acquisizione* sia solo una variante stilistica del termine *apprendimento*, ed Ellis, che usa questi termini come sinonimi, condividendo un punto di vista simile (Ellis, R., 1987: 6). Nella terminologia specialistica è presente spesso la distinzione tra *acquisizione* e *apprendimento*.

1.2. Teorie per l'acquisizione e/o l'apprendimento di una lingua straniera

La diversa interpretazione dei termini *apprendimento* e *acquisizione* delle lingue può essere vista al meglio attraverso le scuole psicologiche e linguistiche che identificano e definiscono questi termini, ovvero attraverso lo strutturalismo in linguistica, il comportamentismo in psicologia, la psicologia cognitiva e la grammatica trasformazionale-generativa.

1.2.1. Apprendimento e acquisizione visti attraverso la teoria comportamentista

Gli strutturalisti, che sono contemporanei dei comportamentisti, descrivono la lingua come un insieme che può essere scomposto in unità più piccole che possono essere descritte e poi combinate in un insieme. L'elemento base della teoria linguistica che tiene conto dell'organizzazione della frase in sintagmi è la struttura del termine. Caratteristico dello strutturalismo è l'interesse a ricercare la struttura della lingua, cioè la forma, e non il significato. Lo strutturalismo è legato al concetto comportamentista di apprendimento, cioè l'oggetto di studio è il comportamento linguistico, perché è l'unico aspetto della lingua che può essere osservato direttamente. Secondo i comportamentisti, l'apprendimento delle lingue, come qualsiasi altra forma di apprendimento, si sviluppa come reazione successiva a determinati stimoli che non dipendono dai bisogni interni dell'organismo, ma dall'ambiente. I comportamentisti affermano che il comportamento delle persone può essere completamente spiegato, cioè previsto in base alla situazione in cui si verifica, e quindi il discorso può essere spiegato attraverso i fattori esterni che ne influenzano il verificarsi. La teoria comportamentista è considerata del tutto empirista perché sottolinea che l'esperienza gioca un ruolo cruciale nell'acquisizione della parola e della lingua e non dà alcuna importanza alla ragione (Dikro & Todorov, 1987: 122).

L'empirismo e lo stesso punto di vista teorico dello strutturalismo e del comportamentismo portano alla teoria dell'apprendimento nota come teoria audio-linguistica dell'acquisizione dell'abitudine. Secondo questa teoria, l'apprendimento delle lingue, come qualsiasi altro apprendimento, è l'acquisizione o la formazione di abitudini e non viene fatta alcuna distinzione tra l'acquisizione della madrelingua e l'apprendimento di una seconda lingua o di una lingua straniera. I comportamentisti ritengono che la lingua rappresenti una serie di modelli che vengono appresi attraverso numerose ripetizioni ed esercizi, e la parola è definita come un insieme di risposte apprese, cioè un insieme di reazioni stimolate. L'acquisizione della lingua è spiegata come l'istigazione di reazioni derivanti dall'ambiente esterno (Carroll, 1986: 14). L'apprendimento di una seconda lingua o di una lingua straniera è solo una soppressione dell'abitudine di parlare nella madrelingua con l'abitudine di parlare nella lingua di arrivo, per cui le abitudini acquisite inizialmente possono solo ostacolare o influenzare l'acquisizione di nuove abitudini. In caso contrario, entrambi i processi si basano sulla ripetizione di unità linguistiche, formazione, associazione e analogia senza spiegazione.

Il bambino nasce come tabula rasa, senza alcuna conoscenza preventiva della lingua e del mondo che lo circonda, e apprende sulla base dell'esperienza personale acquisita secondo il principio del condizionamento (Kitic, 2000: 16).

L'applicazione della teoria audiovisiva dell'acquisizione dell'abitudine nell'insegnamento porta alla seguente conclusione: la lingua è una "abitudine" che può essere appresa solo se lo studente "si comporta" in quella lingua, cioè se usa quella lingua ¹ (Politzer, 1961: 2; citato in: Kitic, 2000: 16).

1.2.2. La distinzione tra acquisizione e apprendimento vista attraverso la teoria nativista

A causa del fatto che le scuole precedenti non sono state in grado di spiegare l'essenza del problema, poiché hanno solo enfatizzato ciò che è visibile e ciò che è manifestato e hanno rifiutato il pensiero, c'è un cambiamento nel punto di vista sulla lingua sotto forma di un nuovo approccio razionalista, cioè teoria nativista o grammatica trasformazionale-generativa (o semplicemente grammatica generativa) in linguistica e approccio cognitivo in psicologia. Queste due nuove teorie hanno causato una divisione tra gli esperti, sia in linguistica e psicologia che nella didattica delle lingue straniere (Kitic, 2000: 17).

L'idea di base dei nativisti è che l'abilità linguistica è innata e che esiste una cosiddetta grammatica universale che costituisce la base della conoscenza delle lingue e che è la stessa per tutte le lingue. I nativisti presumono che esista un dispositivo astratto di acquisizione della lingua che consente a un bambino di acquisire qualsiasi lingua naturale (Meknil, 1981: 63). La lingua è considerata un'abilità complessa e specializzata che i bambini sviluppano spontaneamente, senza sforzo cosciente e senza istruzione formale, indipendentemente dalle capacità cognitive residue. La lingua è intesa come un processo cognitivo che non è il risultato di stimoli esterni, ma è il risultato dell'abilità innata della mente umana. La velocità con cui i bambini scoprono le regole che governano il sistema linguistico e la capacità di usarle in modo creativo, cioè di formare frasi che non hanno sentito prima, porta a supporre che una persona abbia conoscenza delle regole che governano la lingua sin dalla nascita.

La teoria dell'apprendimento cognitivo include la teoria cognitiva di Ausubel (Ausubel, 1968) e la psicologia umanistica di Rogers (Rogers, 1951). Il cognitivismo di Ausubel, sottolineando il significato e il contesto significativo della comunicazione linguistica, ha influenzato direttamente gli approcci teorici e pratici nell'insegnamento e nell'apprendimento delle lingue. La psicologia umanistica di Rogers vede l'uomo come una persona completa, con un'identità fisica, cognitiva ed emotiva e sottolinea, a differenza di Ausubel, il lato emotivo della persona, che è stato empiricamente determinato di importanza cruciale per il comportamento umano e per l'apprendimento. La psicologia umanistica, quando si confronta l'acquisizione e l'apprendimento della lingua, mette in evidenza in primo luogo la complessità della personalità e delle emozioni. "L'uomo è un essere emotivo. Le emozioni sono al centro di ogni pensiero, idea e azione" ² (Ausubel, 1968: 52; citato in: Kitic, 2000: 21). Il processo di apprendimento e acquisizione delle lingue è visto come un insieme di variabili non controllabili come, ad esempio, empatia, estroversione, inibizione, imitazione, ansia, paura, ecc. Il significato delle emozioni è cruciale se l'apprendimento di una lingua straniera è inteso come acquisizione di un altro ego linguistico, cioè un'altra identità (Guiora, 1972: 55; citato in: Kitic, 2000: 22).

Come la psicologia cognitiva, la grammatica trasformazionale-generativa favorisce un approccio razionalista rispetto a un approccio empirico, l'analisi piuttosto che l'analogia. La grammatica generativa, a differenza dello strutturalismo, non si occupa delle lingue ma del linguaggio in generale, dell'essenziale e non del visibile, del profondo e non della struttura linguistica di superficie, insistendo sulle differenze tra il visibile, la superficie, l'essenziale e il

¹ "Language is 'behavior' ... (it) can be learned only including the student to 'behave' – in other words to perform in the language".

² „Human beings are emotional creatures. At the heart of all thought and meaning and action is emotion”.

profondo. Nell'ambito della teoria generativa, si stabiliscono due proprietà fondamentali della lingua, ovvero la lingua è un'abilità innata e l'apprendimento della lingua è, soprattutto, un processo cognitivo condizionato (Kitic, 2000: 17).

Numerose ricerche nell'ambito della teoria generativa, che si basano sul presupposto che l'acquisizione della madrelingua sia sistematica, cioè effettuata secondo un certo ordine, chiariscono il processo di apprendimento della madrelingua. Questo processo, in sostanza, rimane inspiegato dalla teoria comportamentista a causa della limitazione della teoria stessa, poiché è matematicamente impossibile, e non può essere spiegato logicamente, come i bambini, secondo il modello di stimolo e risposta, possano comprendere e produrre enunciati in così un gran numero e in così poco tempo. I comportamentisti non spiegano, interpretano o menzionano il principio della creatività linguistica (McNeill, 1968: 412; citato in: Kitic, 2000: 19).

Significativo è il ruolo di Chomsky, che critica il comportamentismo e propone una diversa spiegazione dell'apprendimento delle lingue. Secondo lui, in ogni persona c'è una specie di grammatica universale composta da leggi assolute e universali che si applicano a tutte le lingue. Un bambino che apprende la propria madrelingua non lo fa imitando gli adulti e adottando abitudini, ma ha dentro di sé una sorta di meccanismo interno e innato di acquisizione della lingua con l'aiuto del quale può formulare regole linguistiche in base alle quali può generare qualsiasi costruzione. Chomsky parla della linguamadre, ma secondo alcuni ricercatori chi impara una lingua straniera ha accesso in una certa misura alla grammatica universale (Chini, 2005: 30).

Secondo Chomsky, la madrelingua si acquisisce grazie all'esposizione a input che consentono al bambino di costruire rappresentazioni linguistiche, comprendere e produrre enunciati, grazie a un'abilità biologicamente innata chiamata *meccanismo di acquisizione della lingua* (ing. Language Acquisition Device; più avanti nel testo si usa la sigla LAD). Si tratta di un meccanismo ipotetico che è stato concepito per spiegare l'acquisizione della lingua le cui caratteristiche sono rappresentate dal sistema linguistico interiorizzato chiamato grammatica universale. I principi della grammatica universale, definiti come *mente* o *ragione*, consentono di comprendere e produrre un numero limitato di nuove frasi grazie all'esistenza di regole utilizzabili un numero illimitato di volte. Chomsky definisce questa ripetizione di regole come creatività linguistica e l'acquisizione della lingua viene interpretata attraverso le proprietà intrinseche della lingua, cioè attraverso il meccanismo di acquisizione della lingua che consente l'uso infinito di risorse finite e con l'aiuto del quale l'acquisizione della lingua può solo essere spiegata (Kitic, 2000: 17).

1.2.3. Le opinioni di Brown, Rivers ed Ellis sull'acquisizione e sull'apprendimento delle lingue

Molti autori non sottolineano la differenza tra l'acquisizione e l'apprendimento della lingua, ma anche quando lo fanno, partono da presupposti e criteri diversi e quindi giungono a conclusioni relativamente diverse.

Brown, motivato dal fatto che la madrelingua si acquisisce facilmente e con successo, e la lingua straniera, soprattutto a scuola, viene acquisita con difficoltà, a volte anche senza successo, interpreta questi processi tenendo conto di fattori fisici, cognitivi, emotivi e linguistici. Brown usa i termini *apprendimento* e *acquisizione* sia per la linguamadre che per quella straniera, ma l'analisi dettagliata che fa del processo di acquisizione della madrelingua e della lingua straniera, nonché le conclusioni a cui giunge, indicano che l'assenza della distinzione terminologica è più una tendenza terminologica nella glottodidattica americana contemporanea, piuttosto che ignoranza della differenza tra acquisizione e apprendimento (Brown, 1980: 58; citato in: Kitic, 2000: 21). Numerosi studi dimostrano che l'acquisizione della madrelingua e l'apprendimento di una lingua straniera sono processi simili e l'apparenza di interferenza è ciò che rende il processo di apprendimento di una lingua straniera un processo specifico: *gli adulti hanno un approccio sistematico alla padronanza di una lingua straniera e*

tendono a formulare regole linguistiche a seconda che le informazioni sulla lingua siano disponibili per loro dalla madrelingua o dalla lingua straniera³ (Brown, 1980: 57; citato in: Kitic, 2000: 21).

Rivers critica i metodi audiolinguali finora accettati e lodati e presenta le sue controargomentazioni, sia contro questo metodo che contro tutti coloro che non distinguono tra apprendimento e acquisizione. Ritiene che la distinzione tra *l'acquisizione della linguamadre* e *l'apprendimento di una lingua straniera* non sia sufficiente, quindi percepisce l'apprendimento di una lingua straniera come un processo variabile che dipende dal fattore età, ovvero afferma che *l'apprendimento di una lingua straniera è un processo simile all'apprendimento della madrelingua in tenera età, ma un processo completamente diverso quando si tratta di studenti adulti* (Rivers, 1983: 235; citato in: Kitic, 2000: 22).

L'acquisizione della linguamadre è un'abilità innata strettamente correlata allo sviluppo delle capacità cognitive affinché un bambino impari a parlare ed a pensare (Rivers, 1983: 233). Ciò che è rilevante e decisivo anche per l'acquisizione della linguamadre è l'alto grado di motivazione, perché per il bambino la madrelingua è necessaria per la comunicazione con l'ambiente circostante. Ma quando un adulto inizia a imparare una lingua straniera, controlla già i suoi organi del linguaggio e potrebbe avere problemi ad acquisire nuove abitudini linguistiche. Per questo, secondo Rivers, nel 90-95% dei casi viene mantenuto l'accento della madrelingua, ma questo accento nell'espressione linguistica di un'altra lingua è un segno, cioè un privilegio linguistico e culturale (Rivers, 1983: 236). Ciò che fa ulteriormente la differenza nell'acquisizione della madrelingua e della lingua straniera è il tempo di esposizione alla lingua e le fasi del processo di acquisizione della madrelingua. Vale a dire, a differenza della madrelingua, lo studente è esposto alla lingua straniera diverse ore al giorno o alla settimana. I bambini padroneggiano la loro madrelingua attraverso fasi graduali, mentre quando si impara una lingua straniera, lo studente è tenuto fin dall'inizio a padroneggiare l'uso di frasi, strutture grammaticali complesse, ecc. (Rivers, 1972: 20).

Ellis sostiene che l'acquisizione della madrelingua e della lingua straniera non sono processi identici, perché le differenze esistono e sono confermate dal fatto stesso che la madrelingua incide sull'acquisizione della lingua straniera. L'acquisizione della madrelingua è caratterizzata da espressioni che i parlanti adulti non userebbero mai come tali e che sono assenti nell'apprendimento delle lingue straniere (Ellis, R., 1987).

1.2.4. La teoria di Krashen dell'acquisizione e dell'apprendimento della lingua

Krashen, il fondatore della Teoria del Monitor o del Modello monitor, teoria prima molto elogiata e poi severamente criticata, in quanto sostenitore dell'approccio naturale all'apprendimento delle lingue, indipendentemente dalle differenze che evidenzia tra apprendimento e acquisizione delle lingue, ritiene che la lingua straniera possa essere acquisita. Secondo lui si può parlare di acquisizione di una lingua straniera, e questo è supportato da numerose ricerche empiriche, solo se si comprende il messaggio della lingua di arrivo. È la prima e basilare condizione, ma non ancora sufficiente, per l'acquisizione della lingua (Krashen & Terrell, 1984: 19; citato in: Kitic, 2000: 24).

La teoria di Krashen, prima chiamata *Modello monitor* (Krashen 1977; 1981), poi *ipotesi di input* (Krashen, 1985) e infine *ipotesi di comprensione* (Krashen, 2003), rimane essenzialmente la stessa. È *la prima teoria che tenta di collegare una serie di fattori diversi nell'apprendimento delle lingue, dell'età al discutibile ruolo dell'insegnamento* (VanPatten & Williams, 2007: 25).

La Teoria del Monitor di Krashen, pur rifacendosi a elementi della teoria linguistica dell'acquisizione della LS, in particolare alla nozione chomskiana della conoscenza innata

³ „Adults do approach a second language systematically and attempt to formulate linguistic rules on the basis of whatever linguistic information is available to them-information from both the native language and from the second language itself”.

della lingua, proprio perché pone l'enfasi sulla distinzione tra conoscenza implicita e conoscenza esplicita nella dicotomia tra *acquisizione* e *apprendimento*, è anche cognitiva. Gli studi di Krashen relativi all'apprendimento della seconda lingua muovono dalla teoria innatista o generativista e si sviluppano attorno a cinque ipotesi, quattro delle quali riguardano il processo di apprendimento e una, in particolare, gli atteggiamenti dell'apprendente (Krashen, 1994: 45-46).

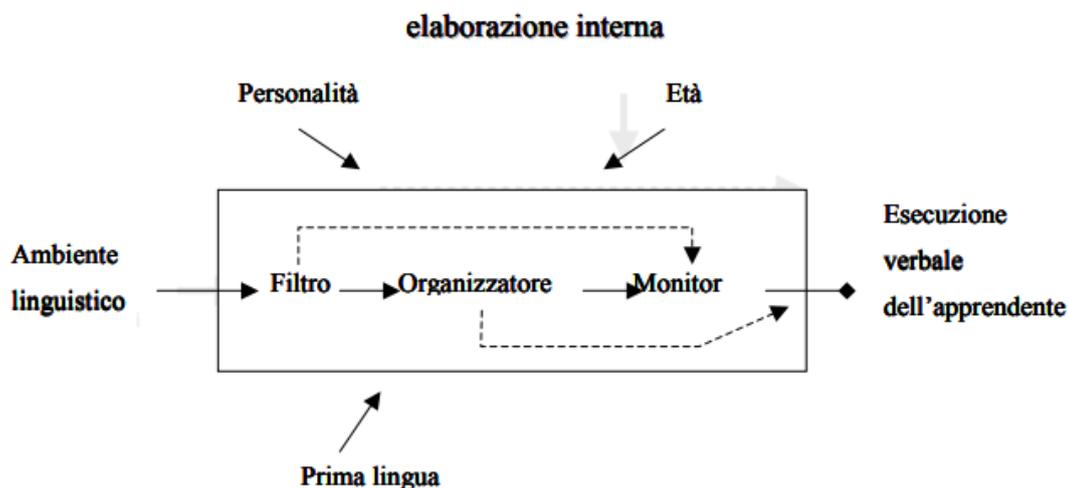


Fig. 1: Modello di acquisizione linguistica (Krashen, 1994: 46)

Come scrive Pallotti (Pallotti, 1998), questo modello rappresenta il ruolo della madrelingua nel processo di acquisizione di una lingua straniera. Tramite i meccanismi cognitivi innati avviene l'acquisizione linguistica secondo un approccio naturale. Questo modello poggia sull'idea che l'apprendimento linguistico subisce l'influenza sia da fattori ambientali, esterni che da fattori interni. Lo sviluppo della lingua straniera si effettua in due modi, ovvero mediante un processo inconscio e involontario che si concentra sull'efficacia e sui contenuti della comunicazione chiamato *acquisizione* o tramite un processo consapevole e sistematico basato sulla conoscenza di regole definito come *apprendimento*.

1.2.4.1. L'ipotesi dell'acquisizione e dell'apprendimento

In seguito a studi condotti soprattutto con adulti che apprendono la lingua straniera, Krashen distingue due modi significativamente diversi attraverso i quali si sviluppa la nuova lingua. L'*acquisizione* è un processo inconscio e involontario, simile, anche se non identico, a quello attraversato dai bambini nella loro appropriazione del codice materno, che si focalizza sull'efficacia comunicativa e sui contenuti e non sulla forma. L'*apprendimento* è un processo consapevole e sistematico, che si basa sulla conoscenza delle regole e che si concentra sull'obiettivo di produrre enunciati corretti dal punto di vista della forma. È dunque rilevante per sviluppare abilità di tipo grammaticale, sintattico, ortografico. Krashen sostiene il ruolo più rilevante e cruciale dell'acquisizione rispetto all'apprendimento, in quanto avviene in contesti comunicativi significativi e naturali (Krashen, 1994).

Secondo Krashen si tratta di due processi nettamente distinti e indipendenti. L'acquisizione di una (seconda) lingua è un processo subconscio, del quale perciò i soggetti non sono consapevoli, il cui esito, la competenza acquisita, è altrettanto subconscio. La capacità di acquisire una lingua non cessa al momento della pubertà ma rimane un processo molto potente anche nell'età adulta. Per apprendimento linguistico si intende lo sviluppo della

competenza in una seconda lingua attraverso la conoscenza esplicita di regole di grammatica e liste di vocaboli. Krashen ritiene che questa distinzione sia fondamentale per la teoria e la prassi della SLA. Sottolinea poi che i due processi sono indipendenti e che quindi l'apprendimento formale di una lingua non è di per sé un fattore di acquisizione stabile e di padronanza della lingua stessa (Porcelli, 2013: 87).

Secondo Krashen, noi abbiamo due modi diversi per apprendere una lingua. Il primo modo, l'acquisizione, è considerato essenzialmente identico al processo naturale di introiezione della madrelingua da parte dei bambini e, come tale, inconscio, orientato al contenuto del messaggio e non alla forma. L'altro modo, l'apprendimento, è l'introiezione della lingua consapevolmente, orientato all'applicazione delle norme che regolano correttamente una lingua. Infatti, è facilmente constatabile che la produzione orale e ancor di più quella scritta, ovvero l'output, è sottoposta a un'operazione di monitoraggio e filtraggio per garantirne la correttezza grammaticale del messaggio, operazione che Krashen chiama Monitor. Secondo Krashen, non vi è possibilità di interazione tra sapere di tipo intuitivo, implicito, subconscio, cioè l'acquisizione, e sapere formale, conscio, esplicito, cioè l'apprendimento. Su cosa sia la "coscienza" gli studiosi hanno dibattuto per secoli e, naturalmente, non è questo il momento per addentarci in un settore di tale complessità. Tuttavia sarà sufficiente agli scopi della nostra ricerca rilevare che, nonostante gli psicologi siano molto cauti nell'adoperare questo termine, McLaughlin (McLaughlin, 1990: 628; cit. in Ricucci, 2015: 97), psicologo che si occupa dell'acquisizione della LS e uno dei critici delle teorie di Krashen, ha specificato le categorie di "cosciente" e "inconscio", che rispettivamente rispecchiano in gran parte la dicotomia di Krashen tra apprendimento e acquisizione. Un altro termine che ha una lunga storia nell'ambito della riflessione filosofica e nella scienza in generale è "intenzionalità" che, nel senso comune, indica quei comportamenti in cui sia riconoscibile un obiettivo e la messa in atto di un piano per raggiungerlo. Senza volerci addentrare in un concetto complesso, indichiamo che l'intenzionalità, negli studi SLA, si riferisce all'intenzione specifica di prestare attenzione alla forma linguistica degli enunciati incontrati nell'input. Nella dicotomia krasheniana tra acquisizione e apprendimento, come scrive Pallotti, "la prima viene ad accadere 'incidentalmente', quando gli apprendenti sono concentrati sulla comprensione e trasmissione di contenuti comunicativi, mentre il secondo è detto 'intenzionale', basato sul fatto che l'apprendente si propone il fine di acquisire le strutture linguistiche in sé e per sé [...] ancora una volta, è possibile un'infinità di casi intermedi tra questi due estremi" (Pallotti, 2001: 243; cit. in Ricucci, 2015: 97).

1.2.4.2. L'ipotesi dell'ordine naturale

Secondo Krashen, le strutture della lingua straniera vengono acquisite seguendo un ordine e delle sequenze naturali, dunque universali, dato che le regole grammaticali vengono apprese secondo un ordine prevedibile. Però non tutti acquisiscono le strutture esattamente nello stesso ordine, alcune strutture vengono acquisite prima, altre dopo, indipendentemente dalla difficoltà o dalla importanza del fenomeno linguistico o dalla regola grammaticale.

Lo stesso ordine riscontrato nello sviluppo del linguaggio nel bambino caratterizza l'acquisizione dell'inglese come seconda lingua. Ricerche condotte sul russo e sullo spagnolo come lingue straniere sembrano confermare l'ipotesi di un ordine naturale anche nelle altre lingue (Porcelli, 2013: 88).

Nel suo libro Krashen (Krashen, 2003: 2) parla di "tre fatti sorprendenti" (ing. *three amazing facts*) che si riferiscono all'ordine naturale. In primo luogo, l'ordine naturale non è basato sulla semplicità o complessità della struttura grammaticale, cioè ci sono regole grammaticali, anche molto semplici, che "appaiono" più avanti nella produzione, perché acquisite successivamente. In secondo luogo, l'ordine naturale non può essere modificato né da spiegazioni né da esercizi o attività aggiuntivi, ma lo studente acquisirà le strutture quando sarà pronto. E in terzo luogo, l'ordine naturale non è l'ordine dell'insegnante, cioè non basta determinare quale struttura sia acquisita per prima e insegnarla prima. Secondo l'ipotesi

dell'ordine naturale, la mente umana ha una specie di programma o piano interno secondo il quale l'interiorizzazione di alcune strutture linguistiche avviene in modo naturale, secondo un ordine naturale, indipendentemente dal tempo e dall'efficienza dell'insegnamento della grammatica, cioè, indipendente dall'apprendimento.

1.2.4.3. L'ipotesi del Monitor

Secondo questa ipotesi l'abilità di produrre frasi proviene dalla competenza della lingua acquisita. Il Monitor rappresenta una "funzione" innata della mente umana che si basa sulla competenza della lingua appresa, la quale, appunto, funziona solo da *monitor*, ovvero da filtro di controllo, che ripulisce la produzione scritta oppure orale, cioè l'output. Il Monitor è un meccanismo di controllo e di autocorrezione dell'output. Secondo questa ipotesi le regole formali, ossia l'apprendimento consapevole, hanno un ruolo limitato. Soprattutto nella produzione orale manca il tempo di analizzare ogni enunciato in base alla competenza appresa. Nella conversazione è indispensabile far ricorso alla competenza interiorizzata, ossia acquisita. In caso contrario la produzione è lenta e intermittente, attenta alla forma più che al contenuto, e presuppone una conoscenza esaustiva delle regole della lingua straniera - un requisito pressoché irrealizzabile dato che la padronanza esplicita ed esauriente dei meccanismi che regolano una lingua è un traguardo molto ambizioso anche per i linguisti di professione. D'altra parte il ricorso alla competenza appresa e non ancora acquisita è utile quando c'è la possibilità di preparare un discorso o un testo scritto. In questo modo può essere utilizzato anche ciò che non è stato interiorizzato e portato al livello della produzione spontanea ma è noto sotto forma di regole o paradigmi (Porcelli, 2013: 89).

Il Monitor è un "dispositivo", una "funzione" della mente, che serve a controllare, o fare editing, della produzione linguistica. Partendo pertanto da ciò che è stato acquisito, il Monitor, che si basa sull'apprendimento consapevole, verifica e modifica secondo le regole grammaticali l'output finale (Ricucci, 2015: 101).

Tre condizioni devono essere soddisfatte per il funzionamento efficace del Monitor:

- Chi parla/scrive deve avere sufficiente tempo a disposizione per applicare le regole, per "pensare" alla regola il che non accade molto frequentemente nella conversazione informale non pianificata;
- Chi parla/scrive deve concentrarsi sulla forma, nel senso che si deve preoccupare di come piuttosto che di "che cosa" voler esprimere;
- Chi parla/scrive deve conoscere la regola da adottare in una data occasione comunicativa (Ricucci, 2015: 101).

In questo quadro, chi usa eccessivamente il Monitor lo fa quando non ha "acquisito" a sufficienza la lingua di studio e trasferisce, nella produzione della lingua straniera, strutture della madrelingua, ovvero una misura compensativa. Riferendosi a studi di casi specifici, Krashen distingue:

- I Monitor over-users, cioè gli apprendenti senza reale fluency dovuta all'esitazione e all'autocorrezione a causa della personalità o ai metodi di insegnamento che hanno enfatizzato troppo l'insegnamento della grammatica;
- I Monitor under-users che possono aver acquisito la lingua basandosi soltanto sul sistema dell'acquisizione sia perché lo preferiscono sia per mancanza di conoscenza consapevole delle regole grammaticali.
- L'insegnante, invece, ha l'obiettivo di produrre optimal Monitor users che siano in grado di utilizzare la loro conoscenza consapevole delle regole nelle circostanze appropriate, come quando devono scrivere (Ricucci, 2015: 101).

1.2.4.4. L'ipotesi dell'input comprensibile

Nella prima metà del 20° secolo, molte delle teorie su come imparare una madrelingua e straniera si basavano sull'input offerto allo studente. L'input è essenziale nei primi studi di acquisizione L1 e LS, perché l'input costituisce la base di ciò che deve essere imitato, cioè la base su cui devono essere create le abitudini linguistiche. L'importanza dell'input non diminuisce in ulteriori studi, ma gli atteggiamenti riguardo all'elaborazione degli input stanno cambiando.

L'input è fondamentale per acquisire la lingua straniera.

Sotto il profilo glottodidattico l'ipotesi dell'input comprensibile è l'ipotesi centrale della teoria di Krashen, perché si occupa di chiarire come si instaura l'acquisizione di una lingua. Secondo questa ipotesi, la condizione necessaria (anche se non sufficiente) perché si proceda dallo stadio *i* allo stadio *i+1* è che venga compreso l'input che contiene *i+1*. La comprensione è riferita al significato del messaggio, non alla sua forma. Tale comprensione di elementi nuovi è possibile in base al contesto situazionale, alla nostra conoscenza del mondo e alle informazioni extra-linguistiche che accompagnano il messaggio verbale. La input hypothesis si muove nella direzione contraria a quella dell'apprendimento tradizionale, che presume che prima si imparino le strutture e poi le si esercitino fino a conseguire una comunicazione fluente. Il presupposto dell'ipotesi è che ci si impegni a comprendere il significato (anche in senso pragmatico) dei messaggi: l'acquisizione delle strutture si instaurerà come esito di questo processo. Ancora a differenza della prassi consolidata, che prevede l'individuazione della struttura nuova da insegnare come argomento del giorno (ossia l'isolamento di un *i+1* da proporre alla classe), l'ipotesi afferma che purché l'input sia comprensibile (e, di fatto, compreso) non è né necessario né desiderabile che l'input sia limitato a *i+1*. Se la comunicazione 'passa', si ha automaticamente l'immissione di *i+1*. Si conferma infine che le abilità produttive, e in particolare il parlare alla normale velocità di conversazione, emergono nel soggetto come esito del processo e non possono essere insegnate direttamente. Anche il 'metodo naturale' prevede quindi un periodo silenzioso, anche protratto a lungo, prima che il soggetto sia pronto sul piano cognitivo ed affettivo ad affrontare le attività linguistiche del versante produttivo (Porcelli, 2013: 90).

Ma cosa è "realmente" l'input comprensibile di cui parla Krashen? Come spiega bene 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 (1984): 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: 162).

Secondo l'ipotesi di Krashen, chi apprende una lingua deve essere esposto all'input comprensibile e progredisce, in un continuum dell'ordine naturale, acquisendo strutture che sono appena oltre il proprio livello di competenza. Cioè se il discente si trova al punto chiamato "i", del continuum, allora progredirà passando a più "i", proprio "comprendendo" il messaggio reale dell'input. Cioè assorbirà e interiorizzerà un input che sarà reso comprensibile grazie a mezzi linguistici ed extralinguistici, al di fuori dell'input, contenente, tra l'altro, la struttura del punto "i + 1". Questi mezzi extra possono essere immagini, realia, gesti, ecc... (Ricucci, 2015: 109).

Chi apprende essendo esposto all'input comprensibile è come se fosse impigliato in una rete di "i" (cioè il livello di competenza attuale), la cui complessità deve essere valutata dal docente in base alla capacità di comprensione del discente. Se la rete di "i" contiene la struttura di "i + 1", la rete permette all'apprendente di progredire di un gradino sino al punto "i + 1" nel continuum dell'ordine naturale. Krashen, dunque, sottolinea che le abilità ricettive sono essenziali per l'acquisizione della lingua e, perciò, attribuisce molta importanza alle abilità ricettive stesse, sostenendo che l'input, per trasformarsi in intake, deve avere i seguenti requisiti:

- Essere autentico, nel senso di materiale preso da giornali ecc...o di situazioni di esperienza quotidiana;
- Essere significativo e
- Essere comprensibile, nel senso che una struttura determinata è acquisita.

Soltanto se si determinano queste tre condizioni, e se l'input contiene la struttura di "i+1" (Ricucci, 2015: 109).

Kreschen elenca dieci "prove" a favore dell'ipotesi di input comprensibile:

1. Il discorso dei bambini (ing. *caretaker speech*), ovvero il discorso con cui gli adulti si rivolgono ai bambini piccoli e che è ben allineato con le capacità ricettive del bambino, e il suo scopo principale è facilitare la comprensione;

2. Il discorso dell'interlocutore nativo (ing. *foreigner talk*), ovvero il modo semplificato con cui si parla a interlocutori stranieri che si suppone non conoscano la lingua, o non la conoscano a sufficienza. Un parlante di una lingua adatta il suo discorso al livello di conoscenza della lingua dell'interlocutore (che sta imparando la lingua come straniero) in modo da facilitare la comprensione;

3. Il periodo del silenzio, ovvero durante l'acquisizione di LS, il bambino attraversa il cosiddetto "periodo di silenzio" in cui, sebbene non produca nulla, impara comunque;

4. La differenza di età, cioè lo studente adulto riceve input più comprensibili rispetto allo studente più giovane, e per questo impara più velocemente all'inizio;

5. Studi comparativi dei metodi mostrano che i metodi che offrono input più comprensibili (ad esempio, il Metodo di risposta fisica completa) sono più efficaci di quelli che offrono input minori (ad esempio, il Metodo audiolinguale);

6. I programmi didattici di natura intensiva (Ing. full immersion) sono considerati migliori dei normali corsi di lingua straniera perché offrono una quantità maggiore di input comprensibili;

7. I programmi bilingue hanno successo grazie alla quantità di input comprensibili;

8. Il ritardo nell'apprendimento di L1 e LS nei bambini che non sono esposti all'input comprensibile, ad esempio, perché i loro genitori sono sordi e muti. La ricerca mostra che l'acquisizione della lingua è in ritardo, tardiva o inesistente;

9. Lettura e acquisizione del vocabolario, ovvero se i bambini leggono regolarmente, il loro vocabolario nella madrelingua si arricchirà e svilupperanno in modo più facile il senso di comprensione delle nuove parole;

10. Acquisizione della lettura e dell'ortografia: la ricerca mostra che l'ortografia si acquisirà più efficacemente attraverso la lettura, cioè attraverso la parola scritta (Ellis, R. 2003: 278).

Kreschen cita numerosi studi per dimostrare che gli studenti usano le informazioni del contesto per comprendere meglio l'input, ma non spiega come uno studente possa usare il contesto, che secondo lui ha "effetti sorprendenti" (ing. *dramatic effects*). Krashen dice che molto spesso non usiamo la sintassi per arrivare al significato di un certo messaggio – più spesso è una combinazione di parole familiari o informazioni lessicali insieme a informazioni linguistiche aggiuntive (Krashen, 1982: 66).

Tuttavia, molti linguisti non condividono questo punto di vista. Ad esempio, Gregg dichiara: "Trovo difficile immaginare come l'informazione extralinguistica possa aiutare l'acquisizione del suffisso -j per la terza persona singolare, o le domande sì/no, o la sostituzione dell'oggetto indiretto, o il passivo" (Gregg, 1984: 88).

1.2.4.5. L'ipotesi del filtro affettivo

La disponibilità di input comprensibile rappresenta una delle condizioni indispensabili per l'apprendimento della LS, ma non è l'unica. L'altra condizione riguarda il grado di apertura e l'atteggiamento che l'apprendente ha nei confronti del nuovo codice linguistico, che si esprimono attraverso tre variabili affettive: ansia, motivazione, fiducia in se stesso. Un basso livello di ansia, un apprendente, coinvolto, interessato, motivato e un buon livello di autostima

facilitano il processo di acquisizione e permettono all'input comprensibile di fluire. Viceversa, una motivazione scarsa, forme di chiusura e blocchi mentali possono essere alla base del fenomeno della "fossilizzazione linguistica", che si verifica quando il processo di apprendimento si blocca e si cristallizza su un livello basso e poco accettabile (Krashen, 1994).

Poiché tra i fattori che incidono positivamente sull'acquisizione di una seconda lingua sono stati individuati la motivazione, soprattutto integrativa, la fiducia in se stessi, l'autostima e un basso livello di ansia, si può desumere che tra l'input e il meccanismo di acquisizione del linguaggio si interpone un filtro affettivo che impedisce l'interiorizzazione di nuovi input, pur perfettamente comprensibili. In qualche caso si ha la fossilizzazione di una competenza lontana da quella dei parlanti nativi e comunque inferiore a quella che le attitudini e le capacità cognitive degli studenti consentirebbero di raggiungere. Tra gli obiettivi didattici bisogna quindi includere, accanto alla presentazione di un input comprensibile, la creazione di un clima che favorisca l'abbassamento del filtro. Riassumendo, la teoria di Krashen e le sue indicazioni per lo sviluppo di un 'metodo naturale' postulano che l'acquisizione (contrapposta all'apprendimento) di una lingua si verifica solo quando si ha la comprensione di messaggi autentici e significativi in una situazione in cui chi acquisisce non si pone 'sulla difensiva' ma al contrario desidera accostarsi a tali messaggi (Porcelli, 2013: 92).

I primi a ipotizzare l'esistenza di un filtro affettivo negli anni Settanta furono Dulay e Burt nella volontà di dare una spiegazione alle variabili di matrice emotiva che, determinando un eterogeneo grado di acquisizione di LS, sono la motivazione, l'attitudine, la self-confidence e l'ansia. Essi attinsero a un filone di studi che dalla fine degli anni Cinquanta, specialmente in Canada, dove il bilinguismo secolare delle comunità anglofone e francofone aveva posto grande attenzione al problema dell'apprendimento della LS, e, perciò, in particolar modo si era indagato l'aspetto più emotivo della mente umana durante l'apprendimento di una lingua diversa dalla propria: in questo modo si misero in luce il concetto di motivazione, attitudine e stili cognitivi. Il filtro è quella "parte" del sistema mentale, che viene chiamato Language Acquisition Device (LAD), che, in maniera subconscia, elabora l'input linguistico selezionando la lingua di arrivo in base a ciò che in psicologia è "affetto", cioè quell'insieme delle motivazioni, dei bisogni, degli atteggiamenti, insomma, degli stati emotivi dei discenti. Potremmo paragonare il filtro affettivo di Krashen a un passaggio che, quando è aperto, consente all'input di raggiungere il modulo linguistico, se invece rimane chiuso non permette l'interiorizzazione dell'input, anche se si tratta di un comprensibile input, di un messaggio che ha le caratteristiche che abbiamo enucleato prima, ovvero essere autentico, essere significativo e comprensibile (Ricucci, 2015: 112).

Si pone la domanda "Quando il filtro affettivo apre, per così dire, la porta permettendo all'input comprensibile di diventare intake, cioè permette l'assorbimento dell'input?". Il filtro affettivo è aperto nell'apprendente quando si verificano tre condizioni che ne determinano l'apertura:

- la motivazione, che è di due tipi:
 - integrativa, nel senso che sorge quando l'apprendente è motivato a imparare perché desidera essere reputato parte integrante della comunità della LS;
 - di tipo strumentale, in quanto scatta per la necessità di raggiungere obiettivi pratici, come ad esempio il superamento di un esame o il miglioramento della propria posizione personale, economica e di carriera;
- la personalità, nel senso che chi ha una personalità più forte non si sentirà intimidito a causa della propria inadeguatezza o non si sentirà i propri limiti e quindi sarà molto più propenso ad avventurarsi a cimentarsi nella lingua, anche a rischio di commettere errori;
- l'empatia, ovvero la capacità di immedesimarsi nella realtà soggettiva dell'altro e quindi di comprenderlo, al contempo mantenendo il proprio punto di vista.

Secondo Krashen il filtro affettivo è responsabile della variazione individuale nell'acquisizione della LS e differenzia l'acquisizione della L1 da parte del bambino

dall'acquisizione della LS, poiché il filtro affettivo è qualcosa che i bambini non hanno e/o non usano. Krashen (Krashen, 1977) deduce che, se l'adulto non apprende con successo la LS, ciò dipenda dal rinforzarsi del filtro affettivo nel periodo della pubertà e ritiene che il filtro, ossia il blocco affettivo, si allenti sino a scomparire quando si è così "presi", "catturati", dall'esprimere il senso del messaggio, da lasciarsi andare, dimenticando temporaneamente che si sta leggendo o ascoltando, parlando, scrivendo in una lingua straniera (Ricucci, 2015: 112).

2. APPRENDIMENTO ESPLICITO ED IMPLICITO DELLA LINGUA STRANIERA

L'uomo utilizza la conoscenza implicita ed esplicita nelle sue attività quotidiane. La conoscenza implicita è usata inconsciamente e non può essere spiegata, cioè è conoscenza che possediamo senza sapere di averla, mentre la conoscenza esplicita è conoscenza che sappiamo di conoscere (Dienes & Perner, 1999; citato da: Williams, 2009: 321) e siamo consapevoli di applicarla. La conoscenza implicita può essere applicata senza essere consapevoli che questa conoscenza è stata acquisita o che sta attualmente influenzando l'espressione (Cleeremans, Destrebecqz & Boyer, 1998: 406).

Ad esempio, parliamo in modo fluente la nostra madrelingua e possiamo immediatamente notare un errore grammaticale nel discorso dell'interlocutore, ma non tutti sono in grado di spiegare quale regola l'interlocutore non ha seguito. Lo studente usa la sua conoscenza esplicita, ad esempio, quando consulta una grammatica per trovare la prima persona singolare di un verbo o quando usa una certa formula per risolvere un problema matematico.

In questo capitolo ci concentreremo prima sulla spiegazione della differenza tra conoscenza implicita ed esplicita, apprendimento e insegnamento implicito ed esplicito, quindi forniremo una breve panoramica della ricerca, dei risultati e delle opinioni dei linguisti su questo argomento.

2.1. Distinzione tra apprendimento esplicito e implicito

Uno dei dilemmi più comuni nella didattica delle lingue straniere, secondo DeKeyser, è se la grammatica debba essere insegnata in modo esplicito o implicito e se gli adulti possano imparare una lingua applicando gli stessi meccanismi impliciti che i bambini usano per imparare la madrelingua (DeKeyser, 2003).

Questo dilemma è connesso a diverse questioni dibattute dagli scienziati nel campo della psicologia cognitiva e della linguistica applicata. Abbiamo consultato un gran numero di studi dedicati a questo problema per trovare una risposta alle domande: "Si può imparare implicitamente LS?"; "Quanto è necessaria la conoscenza esplicita per l'acquisizione di LS?"; "Qual è il rapporto tra la conoscenza esplicita e quella implicita di LS?"; "Come può l'insegnamento aiutare al meglio l'acquisizione di LS?" ecc.

Palmer è stato uno dei primi linguisti a parlare di questi due tipi di apprendimento. Secondo lui, l'uomo padroneggia più abilità attraverso l'apprendimento, cioè attraverso l'uso consapevole della propria intelligenza. Ma quando si tratta di padroneggiare la parola, l'uomo lo fa senza sforzo e senza pensiero cosciente. Palmer crede che ognuno di noi abbia la capacità, oltre alla propria madrelingua, di padroneggiare altre lingue. Nei bambini piccoli, questa capacità è in uno stato attivo e acquisiscono le lingue straniere allo stesso modo in cui acquisiscono la loro madrelingua, mentre a differenza dei bambini, negli adulti questa capacità non è così attiva. Sostiene che la più utile per l'apprendimento delle lingue è la formazione di abitudini come la ripetizione e la memorizzazione e quindi è importante creare buone abitudini al livello iniziale dell'apprendimento delle lingue. Secondo lui, non è necessario spiegare agli studenti perché una frase è composta in questo modo, ma è necessario, attraverso diversi esempi della stessa regola, consentire allo studente di percepire da sé ciò che è comune a tutti, cioè a capirne egli stesso la regola (Palmer, 1922).

Ellis spiega l'apprendimento esplicito come apprendimento consapevole, cioè lo studente si concentra su determinate strutture, imposta e verifica ipotesi alla ricerca di una certa struttura, mentre l'apprendimento implicito è spiegato come l'acquisizione di conoscenza della struttura attraverso un processo che avviene naturalmente e senza operazioni consapevoli. Implicita significa conoscenza intuitiva della grammatica grazie alla quale il parlante nativo, così come lo studente, utilizza automaticamente e inconsciamente la forma corretta. La conoscenza esplicita è consapevole, dichiarativa, può essere espressa a parole e appresa, e viene solitamente utilizzata quando gli studenti incontrano un problema, quando creano le proprie affermazioni o quando ne verificano l'accuratezza (Ellis, N., 1994: 1).

Krashen collega i termini *apprendimento esplicito* e *apprendimento implicito* con i termini *acquisizione* e *apprendimento* della lingua, ovvero l'acquisizione della lingua è accidentale (in opposizione a intenzionale) e implicito (in opposizione all'apprendimento esplicito), mentre l'apprendimento è intenzionale ed esplicito⁴ (Krashen, 1994: 45).

Hulstijn definisce l'apprendimento esplicito come *l'elaborazione consapevole dell'input con l'intenzione di apprendere se le informazioni presenti nell'input si basano su qualche regola e, in tal caso, elaborare i concetti e le regole in base ai quali è possibile discernere queste regolarità*, mentre definisce l'apprendimento implicito come *elaborazione di input senza l'esistenza di un'intenzione cosciente* (Hulstijn, 2005: 131). Sostiene che l'apprendimento esplicito è *un processo consapevole e attento di pensare alla formazione di concetti e alle loro interconnessioni* (Hulstijn, 2002: 206). Secondo Hulstijn, è molto importante distinguere tra apprendimento incidentale e apprendimento implicito. In senso metodologico, l'apprendimento incidentale si riferisce alla ricerca sperimentale in cui gli studenti non sono informati che faranno parte della ricerca sul tipo di apprendimento, e questo si riferisce anche a esperimenti sull'apprendimento implicito. Nella ricerca SLA, il termine apprendimento incidentale è anche associato ai processi di apprendimento quando gli studenti imparano qualcosa senza intenzione di farlo, e un'altra condizione viene aggiunta al termine apprendimento implicito, ovvero che gli studenti non sono consapevoli della regola che impareranno nel processo di apprendimento. Al contrario, nell'apprendimento esplicito, gli studenti intendono apprendere e utilizzare consapevolmente la conoscenza nel processo di apprendimento (Hulstijn, 2003).

Ellis nel suo articolo "Implicit and Explicit Learning, Knowledge and Teaching" spiega la differenza tra questi due tipi di apprendimento in accordo con la psicologia cognitiva, cioè afferma che l'apprendimento implicito avviene inconsciamente, senza dirigere l'attenzione, mentre l'apprendimento esplicito implica la memorizzazione di una sequenza di fatti consecutivi di cui è gravata *la memoria di lavoro* (ing. working memory). Poiché avviene in modo consapevole, di conseguenza abbiamo una conoscenza che è di natura simbolica, ad es. è presentato in una forma esplicita, cioè è composto da immagini o rappresentazioni mentali. Poiché avviene in modo consapevole, di conseguenza abbiamo una conoscenza che è di natura simbolica, ad es. è presentato in una forma esplicita, cioè è composto da immagini o rappresentazioni mentali. Nell'apprendimento implicito, gli studenti non sono consapevoli del processo di apprendimento, sebbene sia evidente dalle loro risposte e dal loro comportamento che il processo sta accadendo, ma gli studenti non sono in grado di spiegare ciò che hanno imparato. Al contrario, nel caso dell'apprendimento esplicito, gli studenti sono consapevoli di aver appreso qualcosa e possono spiegare ciò che hanno appreso (Ellis, R., 2009a: 3).

Una delle affermazioni più chiare e convincenti riguardo alla distinzione tra apprendimento implicito/esplicito viene da Nick Ellis. Secondo Ellis, *una persona naturalmente padroneggia alcune abilità come, ad esempio, camminare, riconoscere che qualcuno è felice, sapere che "th" è usato più spesso in forma scritta in lingua inglese rispetto a "tg" o parlare la sua madrelingua. Sappiamo poco su come padroneggiare queste abilità perché le impariamo implicitamente come le rondini imparano a volare. Alcune abilità, d'altra parte, ci richiedono di essere consapevoli di come le facciamo, come, ad esempio, la moltiplicazione, il gioco degli scacchi, parlare il linguaggio inventato "Pig Latin" o l'utilizzo di linguaggi di programmazione per computer. Impariamo queste abilità in modo esplicito come i progettisti di aeroplani imparano l'aerodinamica* (Ellis, N., 1994: 1).

Arthur Reber (Reber, 1967) è il primo scienziato che si è occupato di apprendimento implicito e conoscenza implicita negli anni Sessanta del secolo scorso e che è riuscito a spiegare la differenza tra apprendimento esplicito e apprendimento implicito. Lui faceva apprendere ai suoi soggetti stringhe complesse di lettere prive di significato (ad esempio MHRMHT, VMTRRR, ecc.), generate da una grammatica artificiale, cioè create secondo regole incorporate da un computer programmato per la cosiddetta grammatica „infinite-state“ (in linguistica questa espressione denota una forma di grammatica generativa

⁴ „Language acquisition is "incidental" (as contrasted with intentional) and "implicit" (as contrasted with explicit learning), while language learning is intentional and explicit“.

deliberatamente ipersemplificata che genera frasi elaborandole parola per parola in un modo rigorosamente lineare).

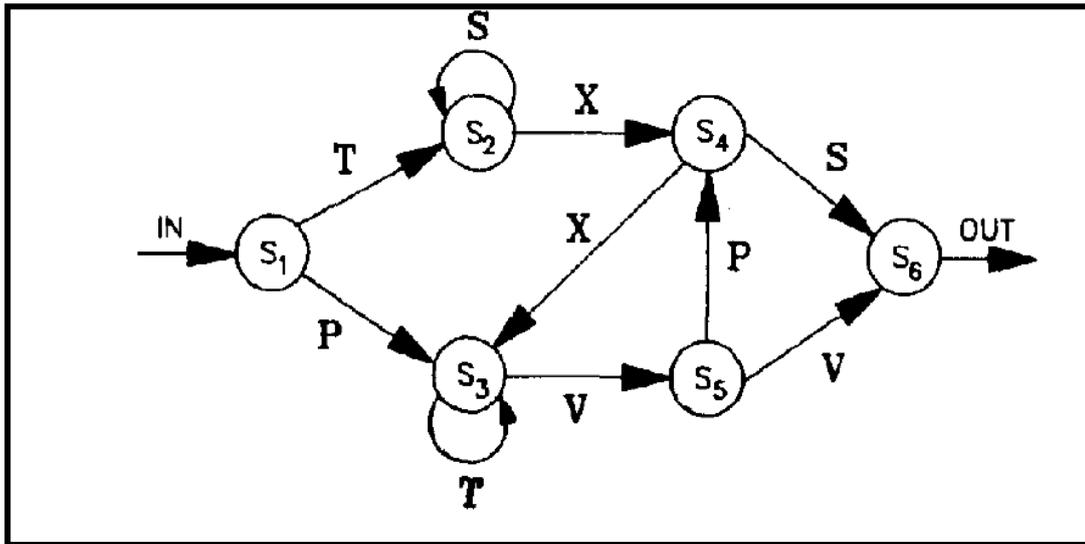


Fig. 2. La grammatica artificiale usata da Reber per creare stringhe di lettere. La sequenza PTVV può essere generata seguendo il percorso dal livello iniziale IN a sinistra al livello finale OUT a destra sommando le lettere lungo la riga. La stringa PVXT non può essere generata perché non c'è una linea di movimento che collega le lettere nella stringa.

Reber ha formato due gruppi di partecipanti. Il cosiddetto gruppo "implicito" aveva il compito di memorizzare le lettere in stringhe generate dalla grammatica artificiale, e il gruppo "esplicito" aveva il compito di provare a immaginare le regole in base alle quali venivano generate le stringhe di lettere. Ai partecipanti è stato spiegato che le stringhe contenevano le regole di una "grammatica" ed loro avevano il compito di creare nuove stringhe di lettere. È rimasto sorpreso dal fatto che i partecipanti del gruppo "esplicito" non sono stati in grado di creare nuove stringhe di lettere, mentre i partecipanti del gruppo "implicito" sono riusciti a creare stringhe "grammaticali" corrette, ma non sono stati in grado di descrivere le regole secondo cui hanno creato le stringhe con le lettere. I partecipanti del gruppo "implicito" durante la memorizzazione delle stringhe acquisivano inconsciamente conoscenze sulle regole delle combinazioni così che quando venivano date loro nuove combinazioni di lettere potevano distinguere tra quelle che erano composte secondo le regole e quelle che si discostavano da quelle regole. Reber ha concluso che ci sono prove evidenti che si è verificato l'apprendimento implicito, che non c'è differenza nei punteggi dei test dei due gruppi quando si tratta di regole semplici, ma il gruppo "implicito" ha mostrato risultati migliori nel lavoro con regole più complesse e che i punteggi dei test hanno mostrato maggiori differenze individuali nel gruppo "esplicito" rispetto al gruppo "implicito", confermando così il fatto che le capacità analitiche hanno avuto un ruolo nel primo caso, ma non nel secondo gruppo (Ellis, R., 2009a: 8).

La ricerca sull'apprendimento esplicito e implicito mediante grammatiche artificiali ha dimostrato che quando il materiale da apprendere è semplice o relativamente complesso, ma quando si notano caratteristiche importanti, gli studenti sono tenuti a utilizzare modalità di apprendimento esplicite, ad es. acquisire conoscenze che possono spiegare e applicare a nuove situazioni, ma quando il materiale da apprendere non ha una struttura chiara e le connessioni tra gli elementi nelle strutture date non sono ovvie, l'insegnamento esplicito si mette solo d'intralcio e il modo implicito di apprendimento è più efficace. Quando l'apprendimento si basa su esempi, con un numero sufficiente di esempi si ottiene una comprensione implicita delle strutture. Sebbene tale conoscenza non possa essere utilizzata in modo esplicito, gli studenti possono trasferirla a compiti simili e applicarla (Ellis, N., 2008: 5).

Poiché la maggior parte dei linguisti definisce l'apprendimento implicito come non intenzionale e inconscio, Schmidt (Schmidt, 1994, 2001) cerca di spiegare se può esserci apprendimento senza che noi siamo consapevoli che sta accadendo. Lui distingue due tipi di consapevolezza: *consapevolezza come notare*, cioè percezione o attenzione cosciente agli elementi di superficie (ing. surface elements) e *consapevolezza metalinguistica*, cioè consapevolezza come analisi o consapevolezza della regola nascosta e astratta su cui si basa un determinato fenomeno linguistico. Schmidt conclude che non esiste un apprendimento completamente implicito e quindi ritiene che l'apprendimento implicito di LS sia meglio definito come apprendimento senza alcuna consapevolezza metalinguistica (Ellis, R., 2009a: 7). Quindi il processo responsabile dell'integrazione dell'input nel sistema interlinguistico dello studente e la ristrutturazione di quel sistema avvengono senza un controllo cosciente.

Basandosi sulle opinioni di Schmidt (Schmidt, 1994: 20), Ellis conclude che l'apprendimento implicito/esplicito e la conoscenza implicita/esplicita sono concetti che sono correlati, ma sono, tuttavia, diversi e come tali dovrebbero essere distinti. Il primo termine si riferisce ai processi coinvolti nell'apprendimento e il secondo termine si riferisce ai risultati dell'apprendimento. È possibile, ad esempio, che gli studenti inizino a pensare alle conoscenze acquisite in modo implicito, cioè senza consapevolezza metalinguistica, e di conseguenza crearne una rappresentazione esplicita. È anche possibile che l'apprendimento esplicito di una particolare struttura linguistica si traduca in un apprendimento implicito incidentale di un'altra struttura (Ellis, R., 2009a: 6).

Inoltre, Williams sottolinea che il termine *apprendimento implicito* è spesso usato per denotare un modo di apprendere che è incidentale e induttivo, anche se l'implicitezza della conoscenza acquisita non è effettivamente provata (Williams, 2009: 327). Afferma che l'apprendimento induttivo accidentale è possibile, sebbene appaiano differenze tra gli studenti, ovvero alcuni mostrano più successo rispetto ad altri.

Ortega definisce l'apprendimento implicito semplicemente come *l'apprendimento senza insegnamento* (ing. un instructed learning), cioè *l'apprendimento senza la facilitazione che risulta dalla spiegazione delle regole* (Ortega, 2009: 157). Secondo lui, è possibile imparare senza insegnare, ma questo non significa che l'apprendimento avvenga inconsciamente al momento dell'apprendimento, ma lo studente si affida alla cosiddetta *autoistruzione* (ing. self-instruction).

Oltre alla distinzione tra apprendimento implicito/esplicito, DeKeyser ritiene importante distinguere tra *apprendimento induttivo* e *apprendimento deduttivo*. Secondo lui, l'apprendimento è deduttivo ed esplicito quando le regole sono spiegate nell'insegnamento, mentre quando gli studenti sono incoraggiati a trovare la regola da soli, imparando gli esempi forniti nel testo, in quel caso l'apprendimento è induttivo ed esplicito. L'apprendimento è implicito quando non c'è una spiegazione della regola nell'insegnamento e quando agli studenti non viene chiesto di concentrarsi e trovare la regola da soli. Ad esempio, i bambini acquisiscono le competenze linguistiche della madrelingua senza pensare alla struttura e questo apprendimento è induttivo e implicito. La combinazione di apprendimento deduttivo e implicito non è così comune, ma il termine *impostazione dei parametri* (ing. parameter setting) nella grammatica universale può essere considerato un esempio, ovvero si presume che gli studenti estraggano diverse caratteristiche dalla lingua che imparano impostando parametri senza esserne consapevoli (DeKeyser, 2003: 314-315).

Il dibattito sulle differenze tra apprendimento implicito ed esplicito si verifica anche in psicologia, ma principalmente gli psicologi discutono sulle differenze tra memoria implicita e memoria esplicita. Definiscono la memoria esplicita come il ricordo cosciente e intenzionale di esperienze o informazioni passate, mentre la memoria implicita è definita come l'influenza delle esperienze passate sul comportamento attuale, senza il ricordo cosciente di quegli eventi passati (Ellis, N., 2008: 2).

2.1.1. Il ruolo della consapevolezza nell'apprendimento esplicito e implicito

Molto spesso, la distinzione tra apprendimento esplicito e apprendimento implicito è in gran parte associata all'apprendimento conscio e apprendimento inconscio.

Secondo VanPatten, molti associano l'apprendimento cosciente con esercizi di grammatica, spiegazione e conoscenza delle regole, e l'apprendimento inconscio è equiparato all'elaborazione degli input, ai metodi e alle attività comunicative (VanPatten, 1994: 29).

Schmidt ritiene che l'apprendimento inconscio di LS sia impossibile e che sia necessario un certo grado di attenzione cosciente alla forma grammaticale, perché *sembra che gli adulti abbiano perso la misteriosa capacità che consente ai bambini di acquisire forme grammaticali dalla lingua straniera quando non prestano attenzione* (Schmidt, 1983: 172).

Schmidt tenta di spiegare la differenza tra apprendimento esplicito e implicito distinguendo tra consapevolezza come intenzione, consapevolezza come attenzione e consapevolezza come cognizione (Schmidt, 1990).

Secondo lui, la consapevolezza come intenzione si riflette nella distinzione tra apprendimento accidentale o non intenzionale e apprendimento intenzionale o con un obiettivo chiaramente definito. Schmid consiglia di utilizzare il termine *apprendimento incidentale* al posto del termine *apprendimento inconscio*. L'apprendimento accidentale si riferisce al fatto che le persone possono imparare qualcosa senza avere l'intenzione di impararla. Ad esempio, quando leggiamo un libro arricchiamo il nostro vocabolario attraverso la lettura, anche se il nostro obiettivo è capire il contenuto del libro e goderne, non imparare nuove parole. Il ruolo facilitativo di dirigere l'attenzione al fine di rivelare alcune caratteristiche non può essere contestato (Roehr, 2008: 83), ad es. in alcuni casi può essere necessario dirigere intenzionalmente l'attenzione come, ad esempio, quando gli studenti non riescono a notare alcune forme che non sono salienti o moduli che devono essere elaborati in modo diverso da come vengono elaborati nella madrelingua (Ellis, N., 2006, 2008; citato da: Schmidt, 2010: 724).

Rimane discutibile la risposta alla domanda: "Tutti i tipi di apprendimento richiedono attenzione?". Gli psicologi affermano che il dibattito su questo tema non finirà mai, perché non c'è una risposta a questa domanda (Baars, 1988). Baars ritiene che non sia tanto importante rispondere alla domanda: "C'è apprendimento senza prestare attenzione e senza consapevolezza?", ma trovare risposta alla domanda: "Se si presta più attenzione, ci sarà più successo nell'apprendimento?".

Logan, Taylor ed Etherton sostengono che le persone imparano le cose a cui prestano attenzione e imparano meno le cose a cui non prestano attenzione. Ritengono che l'attenzione debba essere rivolta proprio a una specifica forma linguistica, e non solo alle caratteristiche generali di una determinata area. Ad esempio, se il nostro obiettivo è imparare la sintassi, dobbiamo dirigere l'attenzione sull'ordine delle parole e sui significati che ne derivano (Logan, Taylor & Etherton, 1996; citato in: Schmidt, 2010: 725).

È discutibile anche il ruolo della consapevolezza come cognizione. Da un lato, attenzione e cognizione sono strettamente correlate, cioè *ciò di cui siamo consapevoli è ciò a cui prestiamo attenzione e ciò a cui prestiamo attenzione determina ciò che entrerà nella nostra coscienza emergente* (Baars, 1988) – *quindi se l'attenzione è necessaria perché l'apprendimento avvenga, allora è necessaria la cognizione* (Schmidt, 2010: 725). D'altra parte, la conoscenza di regole astratte in grammatica non può essere un prerequisito per l'apprendimento, perché i madrelingua hanno una comprensione intuitiva di alcuni aspetti della grammatica che non possono verbalizzarli e alcuni studenti che padroneggiano la LS a livello avanzato hanno anche una conoscenza intuitiva che è più simile all'intuizione dei madrelingua che alle semplicistiche "regole" insegnate nella classe di lingua straniera (Rothman, 2008). In psicologia questa si chiama conoscenza implicita, cioè conoscenza che si acquisisce senza l'intenzione di apprendere, senza sapere che l'apprendimento è avvenuto e senza la capacità di descrivere le informazioni acquisite (Reber, 1993; citato da: Schmidt, 2010: 725).

Schmidt suggerisce di distinguere tra *notare* come termine tecnico che si riferisce alla registrazione cosciente di specifiche forme di lingua a cui abbiamo prestato attenzione, da un

lato, e *intendere* come un livello superiore di cognizione che implica generalizzazione, cioè trovare elementi che sono comuni per quelle forme, d'altro lato. La conoscenza delle regole e tutti i tipi di cognizione metalinguistica appartengono a questo livello superiore di cognizione. Secondo Schmidt, *notare* è necessario per l'apprendimento della lingua straniera, mentre la comprensione ha un ruolo di facilitazione, ma non è obbligatoria (Schmidt, 2010: 725).

2.2. Distinzione tra conoscenza esplicita e implicita

Nell'ambito della SLA ci sono due concetti di grande importanza: la conoscenza implicita e la conoscenza esplicita che vengono valutate per sapere di più del processo di acquisizione. Tanti ricercatori ritengono che "l'obiettivo finale della SLA è lo sviluppo di una lingua spontanea, irriflessiva, una lingua basata principalmente sulla conoscenza implicita" (Smith, 1981 citato in: Zhang, 2015, p. 458).

Stando a Ellis, la conoscenza esplicita e conoscenza implicita sono due concetti di base essenziali nella SLA. Soprattutto la relazione e la distinzione tra le due sembra di grande importanza per la SLA, ma anche per la disciplina della pedagogia linguistica (N. Ellis, 1994; 2008)

Bialystok definisce la conoscenza esplicita come conoscenza astratta che può essere analizzata e spiegata, e la conoscenza implicita come conoscenza intuitiva, cioè lo studente non è consapevole di averla appresa e di possederla. Sostiene che non c'è contraddizione tra questi due tipi di conoscenza, ma al contrario, c'è una connessione e un'interazione (Bialystok, 1994: 551).

Macaro e Masterman sostengono che la conoscenza esplicita viene acquisita attraverso un processo controllato di memoria dichiarativa o ricordo, mentre la conoscenza implicita viene acquisita attraverso processi meno controllati o addirittura processi subconsci (Macaro & Masterman, 2006: 299).

Hulstian e De Graaff ritengono che la fluidità dei madrelingua sia il risultato della conoscenza implicita della grammatica della propria madrelingua e la maggior parte dei madrelingua ha una scarsa conoscenza esplicita della propria madrelingua, sebbene parte di tale conoscenza venga appresa a scuola. Sottolineano che il processo di acquisizione della conoscenza implicita della madrelingua non è sufficientemente compreso, ma è chiaro, e che la conoscenza implicita non si acquisisce attraverso l'acquisizione di conoscenza esplicita. Sebbene il processo di acquisizione della madrelingua non sia sufficientemente compreso, si presume che l'acquisizione della madrelingua sia il risultato di una sorta di "attenzione" alle forme linguistiche, ai significati espressi da tali forme e alle connessioni tra forma e significato. Sottolineano che l'eloquenza, cioè la fluidità in una lingua straniera, è il risultato della conoscenza implicita della LS, proprio come nel caso della madrelingua, e che la fluidità in una lingua straniera è caratterizzata da un'elaborazione parallela e non da una rapida applicazione seriale di regole, perché nell'elaborazione parallela lo studente non è a conoscenza del modo di elaborare le informazioni (Hulstijn & De Graaff, 1994: 98).

In molti dei suoi lavori, Ellis (Ellis, N., 1993, 1994, 2005) parla delle differenze tra conoscenza implicita e conoscenza esplicita di LS. Vale a dire, afferma che la conoscenza implicita è intuitiva, mentre la conoscenza esplicita è conoscenza cosciente, cioè possiamo parlare di conoscenza intuitiva e consapevole della grammatica. Ad esempio, quando uno studente legge o ascolta una frase, può intuitivamente sapere che la frase non è grammaticalmente corretta e può essere in grado di identificare la parte in cui si trova l'errore, ma potrebbe non sapere quale regola è infranta. Ciò significa che lo studente ha una conoscenza implicita ma non esplicita della regola. Un altro studente può conoscere la regola che è stata infranta e sapere come correggere l'errore, e un terzo studente può sapere come spiegare la regola e il suo uso (Ellis, R., 2009a: 11).

Lo studente ha accesso alla conoscenza implicita e la applica facilmente e rapidamente nel discorso non pianificato, mentre la conoscenza esplicita esiste come conoscenza dichiarativa e viene utilizzata dallo studente quando c'è abbastanza tempo a

disposizione, il che significa che la conoscenza esplicita potrebbe non essere disponibile nell'uso spontaneo della lingua. Tuttavia, esiste la possibilità che alcuni studenti automatizzino la loro conoscenza esplicita attraverso l'applicazione immediata e l'accesso ad essa, oltre alla conoscenza implicita. DeKeyser afferma che la conoscenza esplicita automatizzata può essere considerata "funzionalmente equivalente" alla conoscenza implicita (DeKeyser, 2003).

Ellis spiega come ciò accadrebbe. Vale a dire, afferma che le frasi che inizialmente sono il prodotto dell'uso di regole dichiarative, se in seguito sono sufficientemente praticate, cioè provate, possono essere espresse automaticamente, cioè non sono le regole stesse che diventano implicite di per sé, ma le frasi o parti della lingua che sono costituite da quelle regole (Ellis, R., 2009a: 12).

L'espressione inconscia della lingua straniera si basa sulla conoscenza implicita, quindi le difficoltà che sorgono quando si eseguono esercizi di lingua sono il risultato dello studente che cerca di applicare la conoscenza esplicita. In altre parole, Lantolf nella sua teoria socioculturale percepisce la conoscenza implicita come una conoscenza che è pienamente adottata dallo studente, cioè l'"autocontrollo" è raggiunto (Lantolf, 2000), mentre la conoscenza esplicita può essere definita come uno "strumento" che lo studente utilizza per influenzare l'espressione e raggiungere l'autocontrollo in situazioni linguistiche complesse. Quando agli studenti viene chiesto di fare un'inferenza grammaticale o di spiegarla o di esprimere un'opinione con esercizi di pensiero ad alta voce o di problem solving, non si sentono in grado o non credono di poter esprimere intuitivamente la loro opinione, di solito cercano di aiutare se stessi a farlo accedendo a informazioni dichiarative (Goss et al., 1994; citato in: Ellis, R., 2009a: 13).

La conoscenza implicita può essere vista chiaramente solo nel discorso dello studente, mentre la conoscenza esplicita può essere espressa a parole. La conoscenza implicita non può essere descritta e la sua correttezza si manifesta solo nell'uso effettivo della lingua. Pertanto, gli studenti non possono spiegare perché hanno deciso di utilizzare una certa struttura. D'altra parte, la conoscenza esplicita esiste sotto forma di fatti dichiarativi che possono essere spiegati. È importante notare che la verbalizzazione di una regola o fenomeno linguistico non richiede l'uso del metalinguaggio e, sebbene sembrino strettamente correlati, il metalinguaggio non è una componente importante della conoscenza esplicita. Come sottolineano James e Garrett, si può parlare di lingua usando "lingua standard" o "lingua non esperta" (James & Garrett, 1992; citato in: Ellis, R., 2009a: 13).

La conoscenza implicita, ovvero tacita, è invece una conoscenza personale, difficile da verbalizzare e comunicare, una conoscenza all'interno della mente di un individuo (Colazzo, 2008). La conoscenza implicita, come sostenuto da Zhang, permette inoltre ad un apprendente di comunicare in situazioni spontanee. Ellis ha suddiviso la conoscenza implicita in due categorie la conoscenza formulaica e la conoscenza basata sulle regole. Espressioni come "piacere di conoscerla" o "come sta?" rappresentano esempi di conoscenza formulaica, vale a dire di quelle espressioni incorporate nella nostra mente. La conoscenza basata sulle regole, invece, corrisponde a tutte le regole grammaticali incorporate come ad esempio "in italiano i verbi riflessivi si coniugano sempre con essere" (Ellis, R. 1994, citato in: Zhang, 2015).

La capacità di uno studente di apprendere implicitamente una lingua straniera è limitata e dipende dall'età, considerando che pochi studenti riescono a raggiungere le competenze di un madrelingua. Più lo studente è anziano, minore è la sua capacità di acquisire implicitamente la lingua straniera (Birdsong, 2006). Al contrario, come sottolinea Bialystok (Bialystok, 1994: 566), la conoscenza esplicita può essere padroneggiata a qualsiasi età, ma è chiaro che la capacità di apprendere diminuisce in età avanzata. Naturalmente, ci sono limiti alla capacità di padroneggiare la conoscenza esplicita. Dipende, in primo luogo, dalle differenze individuali nelle capacità analitiche necessarie per ricordare, percepire o dedurre tale conoscenza (Ellis, R., 2009a: 14).

2.3. Relazione tra la conoscenza esplicita ed implicita

Le discussioni sulle differenze tra apprendimento esplicito e implicito hanno portato a punti di vista diversi dei linguisti riguardo alla domanda: "C'è interferenza tra apprendimento esplicito e implicito e conoscenza di LS?". Ci sono due posizioni su questo dilemma.

La posizione di non-interferenza

Secondo la prima posizione, non c'è interferenza, cioè non c'è influenza reciproca (ing. non-interface position) tra conoscenza esplicita e implicita. Questa visione esclude la possibilità che la conoscenza esplicita venga trasformata direttamente in conoscenza implicita e la conoscenza implicita diventi esplicita. È impossibile trasformare la conoscenza esplicita in conoscenza implicita e viceversa. Krashen (1981, 1982, 1985) è il più grande sostenitore di questa posizione e afferma che l'apprendimento non facilita l'acquisizione, che l'apprendimento esplicito e implicito sono diversi e non c'è alcuna connessione tra essi. Secondo Krashen, la conoscenza esplicita dà la possibilità ad un apprendente di monitorare o controllare la correttezza del suo output ma ciò non significa che la conoscenza esplicita possa trasformarsi in conoscenza implicita. L'apprendimento della grammatica può portare a una conoscenza esplicita, ma non può produrre o influenzare la conoscenza implicita. Pertanto, l'apprendimento della grammatica ha poca o nessuna rilevanza per un uso fluente della LS e l'apprendimento consapevole può servire solo a controllare l'output (Hulstijn & De Graaff, 1994: 99).

La posizione di interferenza

Secondo questa posizione esiste interferenza (ing. interface position) che si verifica in due forme: interferenza forte e interferenza debole.

La posizione di interferenza forte afferma che la conoscenza esplicita diventa implicita attraverso la pratica, e la posizione di interferenza debole afferma che la conoscenza esplicita non può diventare implicita, ma aiuta nella sua acquisizione. Secondo questo punto di vista, la conoscenza esplicita è considerata, in primo luogo, come necessaria e, in secondo luogo, come un mezzo per acquisire una conoscenza implicita.

Secondo la prima forma di questa posizione, c'è una forte interferenza, cioè, secondo i suoi sostenitori, c'è una connessione tra conoscenza esplicita e implicita. Vale a dire, la conoscenza implicita deriva direttamente dalla conoscenza esplicita come risultato della pratica. DeKeyser ritiene che si impari prima una LS nella forma esplicita, per poi, tramite l'esercitazione pratica e gli esercizi comunicativi si trasformi in implicita (DeKeyser, 1994). Pertanto, gli studenti inizialmente apprendono la regola come fatto dichiarativo e poi, esercitando l'uso di tale regola, la convertono in una rappresentazione implicita, sebbene questa trasformazione (almeno inizialmente) non comporti la perdita della rappresentazione esplicita originaria (Ellis, R., 2009a: 21). Questa visione ha origine dalla letteratura sull'acquisizione di abilità in psicologia cognitiva, in particolare dalle teorie dell'elaborazione controllata e automatica. Una delle teorie più famose è la teoria di Anderson, secondo la quale la conoscenza dichiarativa, cioè la conoscenza fattuale delle informazioni si converte in conoscenza procedurale, cioè in conoscenza delle modalità con cui un'operazione o un'azione verrà eseguita attraverso un processo di compilazione, adeguamento e ristrutturazione. La conoscenza dichiarativa non sempre si traduce in conoscenza procedurale. *A volte entrambe le forme di conoscenza possono esistere contemporaneamente, ad esempio quando possiamo parlare fluentemente una lingua straniera e ricordare molte regole grammaticali. In ogni caso, la conoscenza procedurale piuttosto che dichiarativa governa la prestazione delle abilità* (Anderson, 1980: 226; citato in: Hulstijn & De Graaff, 1994: 99).

Secondo la seconda forma di questa posizione, si considera che c'è poca interferenza reciproca (ing. weak interface position), cioè che la conoscenza esplicita non può diventare conoscenza implicita, ma può aiutare nell'acquisizione della conoscenza implicita.

Ci sono tre versioni della posizione di interferenza debole che confermano la possibilità che la conoscenza esplicita diventi implicita, ma pongono alcune limitazioni, cioè quando o come ciò accadrà.

- Secondo la prima interpretazione, la conoscenza esplicita diventa implicita attraverso la pratica, ma solo se lo studente è mentalmente pronto ad adottare la forma della lingua.
- Secondo la seconda interpretazione, la conoscenza esplicita contribuisce indirettamente all'acquisizione della conoscenza implicita aiutando alcuni dei processi considerati importanti o responsabili. Ellis afferma che le regole dichiarative possono avere un'influenza "top-down" (deduttivo, dall'alto verso il basso) sulla percezione, ovvero possono evidenziare caratteristiche importanti, consentendo agli studenti di "notare la differenza" tra l'input e la loro corrente competenza linguistica⁵ (Ellis, N., 1994: 16). Secondo questa affermazione, i processi di apprendimento implicito ed esplicito "lavorano" insieme nell'acquisizione di LS. Si tratta di processi dinamici che avvengono consapevolmente, ma a breve termine, e hanno effetti a lungo termine sulla conoscenza implicita. In altre parole, la conoscenza esplicita contribuisce in maniera indiretta allo sviluppo della conoscenza implicita (Ellis, N., 2008).
- Secondo la terza interpretazione, gli studenti possono usare la loro conoscenza esplicita per produrre output che poi funziona come "auto-input" dei loro meccanismi di apprendimento implicito e gli permette di sviluppare la conoscenza implicita (Schmidt & Frota, 1986; Sharwood Smith, 1981).

Ellis ritiene che questa posizione sia la più accettabile, perché la conoscenza esplicita che deriva dall'insegnamento formale può diventare implicita, ma solo se gli studenti hanno raggiunto il livello di sviluppo che consente loro di accettare il nuovo materiale linguistico. In tal caso, la conoscenza implicita esistente del discente rappresenta una sorta di filtro che filtra la conoscenza esplicita e consente di trasmettere solo quella conoscenza che lo studente è pronto ad incorporare nel suo sistema interlinguistico (Ellis, R., 1993a).

Ciascuna delle tre posizioni citate sul rapporto tra conoscenza implicita ed esplicita ha anche una chiara applicazione pratica nell'insegnamento. Il primo punto di vista esclude l'insegnamento della grammatica dall'insegnamento di una lingua straniera. Il punto di vista di DeKeyser fornisce alla grammatica un posto nell'insegnamento che consiste nell'esercitare la struttura target fino alla sua completa elaborazione, e la visione di Ellis implica l'insegnamento durante il quale i compiti vengono risolti al fine di creare consapevolezza dello studente sulla struttura target. È per questo motivo che Ellis crede che l'obiettivo dell'insegnamento della grammatica dovrebbe essere lo sviluppo della conoscenza esplicita.

2.4. Insegnamento esplicito ed implicito

Ellis definisce l'insegnamento come *un tentativo di intervenire direttamente o indirettamente nello sviluppo interlinguistico dello studente* (Ellis, R., 2009a: 16).

L'aiuto o l'intervento indiretto si basa su un curriculum con esercizi e mira a creare condizioni in cui, mentre imparano a comunicare con la lingua straniera, gli studenti impareranno empiricamente, mentre l'insegnamento come aiuto diretto risponde alla domanda: "Cosa dovrebbero imparare gli studenti?" (Ellis, R., 2005).

L'insegnamento indiretto mira a creare condizioni in cui gli studenti vedono le regole stesse, senza intenzione consapevole, cioè agli studenti vengono offerti esempi specifici con regole (ing. pattern) e si concentrano sul contenuto del messaggio, ad es. del significato e senza prestare attenzione alla regola, cioè in assenza di un'intenzione consapevole di apprendere, ottengono il risultato, cioè determinano loro stessi la regola. Quindi, l'insegnamento indiretto è implicito in natura, ma può anche essere pianificato l'insegnamento

⁵ Declarative rules can have top-down influences on perception, it can make features perceptually more salient and thus enable the learners to notice the gap between the observed input and their output based on their existing interlanguage system

implicito diretto. Ad esempio, viene identificata una specifica struttura grammaticale, ma viene "mascherata" all'interno dell'input in modo tale che gli studenti non siano consapevoli dell'esistenza della struttura target. Quindi, questo tipo di insegnamento implicito implica la creazione di un ambiente di apprendimento che è "arricchito" con la struttura target senza dirigere l'attenzione degli studenti su di essa. Questo tipo di insegnamento è stato trovato applicato nella ricerca che mira allo studio dell'apprendimento implicito (Ellis, R., 2009a: 17).

L'insegnamento esplicito implica *l'insegnamento di una regola durante il processo di apprendimento* (DeKeyser, 1995: 381), cioè gli studenti sono incoraggiati a sviluppare una consapevolezza metalinguistica della regola. Ciò può essere ottenuto in modo deduttivo, quando agli studenti viene offerta una descrizione della regola, o in modo induttivo, quando gli studenti vengono aiutati a scoprire la regola da soli dalle informazioni fornite. Pertanto, l'insegnamento esplicito implica un necessario intervento diretto (Ellis, R., 2009a: 17).

La relazione tra aiuto o intervento diretto/indiretto e insegnamento implicito/esplicito in LS è mostrata nella figura seguente.

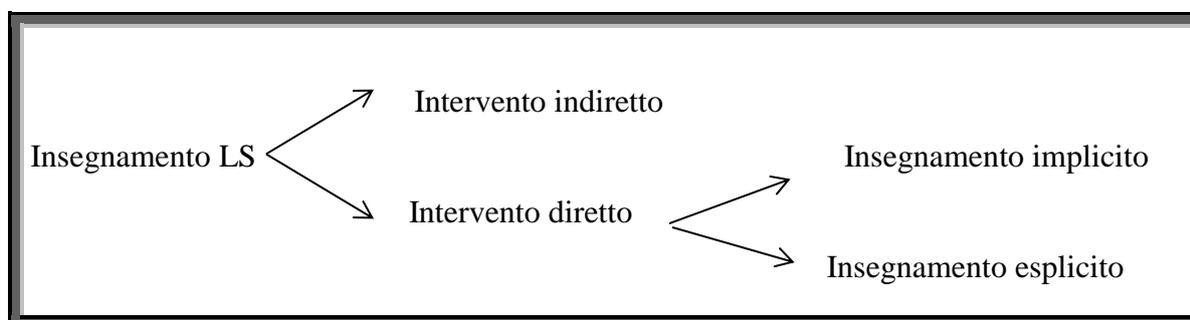


Figura 3: Tipi di insegnamento LS (Ellis, R., 2009a: 17)

Housen e Pierrard stabiliscono le principali differenze tra insegnamento implicito ed esplicito. In altre parole, affermano che l'insegnamento implicito attira l'attenzione dello studente sulla forma obiettivo e avviene spontaneamente attraverso attività finalizzate alla comunicazione, mentre l'insegnamento esplicito è pre-programmato e determinato e indirizza l'attenzione dello studente sulla forma obiettivo. L'insegnamento implicito non è invadente e ha un'interruzione minima nel trasmettere il significato, mentre l'insegnamento esplicito è invadente e ha un'interruzione della comunicazione nel trasmettere il significato. Nell'insegnamento implicito, il metalinguaggio non viene utilizzato, le strutture target sono presentate nel contesto e si stimola l'uso libero della forma target, mentre nell'insegnamento esplicito viene utilizzata la terminologia metalinguistica (ad es. spiegazione di regole), le strutture target sono presentate isolatamente e vi è un uso controllato della forma target (Housen & Pierrard, 2006: 10; citato in: Ellis, R., 2009a: 18).

Macaro e Masterman affermano che *se l'obiettivo principale della lezione (o almeno parte della lezione) è spiegare le regole morfosintattiche e il modo in cui funzionano, con particolare riferimento alla terminologia metalinguistica e fornendo esempi di tali regole in una lingua, ma non necessariamente in un contesto funzionale, si tratta quindi di un insegnamento esplicito della grammatica* (Macaro & Masterman, 2006: 298).

L'insegnamento esplicito ed implicito può essere definito solo in relazione all'insegnante o al creatore del materiale didattico, mentre l'apprendimento implicito ed esplicito si riferiscono allo studente e non esiste un collegamento necessario tra le due coppie di termini (Batstone, 2002). Ad esempio, un insegnante può fornire ad uno studente una spiegazione esplicita di una struttura LS obiettivo, ma supponendo che lo studente non sia motivato a prestare attenzione alla spiegazione dell'insegnante, lo studente può acquisire implicitamente e incidentalmente una serie di concetti lessicali e grammaticali che appaiono

nella spiegazione. In altre parole, ciò che dice l'insegnante può costituire "input" piuttosto che "informazioni" per lo studente. In questo caso, l'insegnamento esplicito porta all'apprendimento implicito come risultato dell'osservazione incidentale negli esempi illustrati. Inoltre, nel caso di intervento diretto nell'insegnamento implicito, gli studenti possono vedere qual è lo scopo dell'insegnamento e cercare di capirlo in modo esplicito. Ciò significa che l'insegnamento implicito non si traduce sempre in un apprendimento implicito e che l'insegnamento esplicito non sempre porta all'apprendimento esplicito. Va anche notato che lo scopo dell'insegnamento esplicito non è solo quello di sviluppare la conoscenza esplicita, ma anche la conoscenza implicita (Ellis, R., 2009a: 18).

Molti linguisti spiegano in modo diverso l'insegnamento implicito e quello esplicito.

Norris e Ortega (Norris & Ortega, 2000) hanno condotto una meta-analisi di studi che ha indagato gli effetti dell'insegnamento esplicito e implicito. Classificano come studi impliciti quelli in cui l'istruzione consiste in input arricchiti con la struttura obiettivo, e agli studenti viene chiesto di elaborare quell'input o in alternativa, l'istruzione è focalizzata sull'espone lo studente a frasi contenenti la struttura obiettivo, e il suo compito è ricordare quelle frasi. Negli studi classificati come istruzione esplicita, alcuni dei metodi applicati consistono solo in spiegazioni metalinguistiche, mentre altri includono anche esercizi di produzione (Ellis, R., 2009a: 19).

Nella sua ricerca Doughty parla di "insegnamento focalizzato sulle regole" e "insegnamento focalizzato sul significato" invece di insegnamento esplicito/implicito. L'insegnamento incentrato sul significato consiste nel fornire assistenza sotto forma di parafrasi lessicale e semantica di frasi e l'applicazione di tecniche di chiarimento della frase (ad esempio, arricchimento dell'input, (ing. input enhancement), mentre l'insegnamento incentrato sulle regole consiste nel fornire istruzioni sotto forma di spiegazioni esplicite della regola e manipolare la frase (ing. onscreen sentence manipulation) (Doughty, 1991; citato da: Ellis, R., 2009a: 19).

L'insegnamento esplicito e implicito è interpretato da Robinson (Robinson, 1996) in modo diverso da Doughty, ovvero parla di quattro tipi di insegnamento, cioè le condizioni in cui si svolge l'insegnamento. Nel primo tipo di insegnamento, il cosiddetto *condizione implicita* (ing. implicit condition), agli studenti viene chiesto di ricordare le frasi contenenti la struttura target. Nel secondo tipo di insegnamento, il cosiddetto *condizione incidentale* (ing. incidental condition), gli studenti sono esposti a frasi che contengono la struttura target e che sono implementate in esercizi che si concentrano sul significato. Nel terzo tipo di insegnamento, il cosiddetto *ricerca della regola* (ing. rule-search condition), si chiede agli studenti di individuare la regola, e nel quarto tipo di insegnamento, il cosiddetto *dare istruzioni* (ing. instructed condition), vengono fornite spiegazioni scritte della regola. Il primo e il secondo tipo sono considerati insegnamento implicito di tipo proattivo, il terzo e il quarto tipo sono considerati insegnamento esplicito e il terzo tipo è esplicito diretto e il quarto è insegnamento esplicito indiretto (Ellis, R., 2009a: 19).

2.4.1. Tipi di insegnamento esplicito ed implicito

Secondo Ellis, l'insegnamento implicito ed esplicito può essere proattivo e reattivo (Ellis, R., 2005, 2009).

L'insegnamento implicito è reattivo quando l'attenzione è diretta alla forma linguistica, naturalmente, indipendentemente dal modo in cui gli esercizi sono presentati, mentre se gli esercizi sono creati in modo da enfatizzare l'uso della struttura target e l'esecuzione dell'esercizio crea naturalmente delle opportunità per praticare la struttura target, allora si parla di insegnamento implicito proattivo.

L'insegnamento esplicito è reattivo quando l'insegnante fornisce un feedback correttivo esplicito o metalinguistico agli errori commessi dallo studente durante l'utilizzo della

struttura target. Abbiamo insegnamento esplicito proattivo quando l'insegnante offre una spiegazione metalinguistica della regola obiettivo prima delle attività pratiche o più precisamente, in quel caso abbiamo insegnamento proattivo diretto, e abbiamo insegnamento proattivo indiretto quando l'insegnante incoraggia gli studenti a scoprire la regola da soli le informazioni fornite (Ellis, R., 2009a: 17).

L'insegnamento proattivo implica attività che vengono intraprese al fine di prevenire il verificarsi di errori, mentre l'insegnamento reattivo tratta l'errore che si è verificato. L'insegnamento proattivo e reattivo può essere deduttivo e induttivo.

L'insegnamento proattivo deduttivo consiste in spiegazioni metalinguistiche che di solito implicano spiegazioni con esempi illustrati del fenomeno linguistico dato. Questa forma di insegnamento impone, come condizione, la conoscenza almeno dei concetti base del metalinguaggio, come i nomi, il tempo verbale, il passivo, ecc. Le spiegazioni dell'insegnante possono riferirsi alla forma stessa della struttura target, ma anche al suo significato e uso. Gli svantaggi dell'approccio deduttivo includono la mancanza di interesse tra alcuni studenti a causa della mancanza di conoscenza del metalinguaggio, soprattutto tra gli studenti più giovani, la riduzione o l'assenza di interazione tra gli studenti, nonché l'idea sbagliata che l'apprendimento di una lingua straniera sia ridotto alla memorizzazione di regole. D'altra parte, il vantaggio dell'approccio deduttivo è che la spiegazione, quando è breve, chiara e propositiva, fa risparmiare tempo in classe e lascia più tempo per la pratica, e rispetta anche la maturità cognitiva e lo sforzo intellettuale dello studente che stesso tende a giungere a una spiegazione simile e allo stesso tempo soddisfa le aspettative degli studenti per l'apprendimento in classe, specialmente quelli che hanno un modo analitico di apprendimento (Thornbury, 1999: 30).

L'insegnamento proattivo induttivo consiste in esercizi che mirano a contribuire alla consapevolezza da parte dello studente del fenomeno dato. Ciò può essere ottenuto offrendo allo studente materiale linguistico abbondantemente vario e illustrato che contiene la forma data e da cui lo studente può concludere da solo come si comporta quella forma, cosa significa, quando appare, ecc. La conclusione può essere raggiunta attraverso il *discovery learning*, cioè attraverso l'analisi dei dati linguistici, attraverso il monitoraggio della forma target, ponendo ipotesi sulla regola grammaticale e sul suo ulteriore utilizzo. Sia induttivo che deduttivo, l'insegnamento esplicito indirizza lo studente a prestare attenzione alla forma grammaticale target ed a comprenderla (Thornbury, 1999: 52).

L'insegnamento deduttivo reattivo della grammatica implica la correzione esplicita degli errori dello studente riformulando l'enunciato o mediante spiegazioni metalinguistiche (attraverso commenti, annunci o domande sulla forma obiettivo). In entrambi i casi, allo studente viene dato un segno che ci sono errori nella sua dichiarazione e si allega la dichiarazione correttamente formulata. Quando è induttivo, l'intervento reattivo dell'insegnante può consistere nel ripetere l'enunciato contenente l'errore con l'intonazione che enfatizza l'errore o riformulare l'enunciato. In questa attività, è importante che lo studente dimostri di aver accettato la correzione dell'insegnante come conoscenza e poi rimuova lui stesso l'errore. Lo svantaggio dell'insegnamento reattivo deduttivo è che interrompe completamente il flusso della comunicazione (Sheen & Ellis, 2011).

Secondo Ellis, è meglio insegnare le regole semplici in modo deduttivo, mentre per le regole più complesse l'approccio induttivo dà risultati migliori (Ellis, R., 2006: 98). Secondo lui, gli studenti che hanno un talento per l'analisi grammaticale mostrano un migliore successo con l'insegnamento induttivo, mentre gli studenti che non sono così abili nell'analisi grammaticale sono più adatti a un approccio deduttivo. Ellis sostiene l'idea che sia l'approccio esplicito che quello implicito dovrebbero essere utilizzati nell'insegnamento della grammatica (Ellis, R., 2006).

Inoltre, Nunan ritiene che dovrebbe essere stabilito un equilibrio tra esercizi espliciti e attività che consentano allo studente di esplorare l'applicazione della grammatica, perché l'apprendimento induttivo e l'esplorazione della grammatica nel contesto portano a risultati migliori (Nunan, 1998).

Ellis parla anche della distinzione tra insegnamento grammaticale intensivo ed estensivo. L'insegnamento grammaticale estensivo si riferisce all'insegnamento in cui

vengono presentate diverse strutture grammaticali in un breve periodo di tempo, ad esempio in una lezione, in modo tale che ogni struttura riceva un po' di attenzione in ogni lezione. Nessuna attenzione è rivolta a quelle strutture che gli studenti non utilizzeranno. L'insegnamento grammaticale intensivo prevede la presentazione di una struttura grammaticale o il confronto di due strutture contrastanti (ad esempio i tempi verbali Passato prossimo e Imperfetto in italiano) durante una o più lezioni (Ellis, R., 2006: 93).

Spada e Lightbown (Spada & Lightbown, 1999) sottolineano che l'insegnamento grammaticale intensivo aiuta gli studenti a progredire e ad acquisire la struttura obiettivo anche quando non sono pronti, cioè anche quando l'ordine di acquisizione non è rispettato. L'insegnamento intensivo aiuta gli studenti a utilizzare le strutture che hanno parzialmente acquisito (White, Spada, Lightbown e Ranta, 1991).

2.4.2. Studi e ricerche nell'ambito dell'insegnamento esplicito ed implicito della grammatica

Non esiste ancora una conclusione generalmente accettata dagli studiosi sull'efficacia dell'istruzione grammaticale esplicita e implicita. Le discussioni sono ancora in corso, perché da un lato i sostenitori dell'insegnamento esplicito della LS chiedono: "Perché lasciare che gli studenti determinano da soli la regola grammaticale, perché perdere tempo in classe quando è più semplice ed efficace se la regola viene chiaramente spiegata e inoltre viene praticata fino a quando gli studenti non la padroneggiano con successo?", e d'altra parte i sostenitori dell'insegnamento implicito sono convinti dell'efficacia di esporre gli studenti a input. A parte la complessità della domanda, un ulteriore problema è la mancanza di strumenti appropriati e comunemente accettati, ad esempio test di lingua o metodi di valutazione alternativi, che determineranno se ciò che gli studenti hanno imparato è il risultato dell'insegnamento o dell'esposizione a input significativi e comprensibili o si tratta di una combinazione di entrambi i fattori.

Ogni ricercatore difende la sua tesi con i risultati e le conclusioni della sua ricerca. Sono state condotte molte ricerche che mirano a determinare quale insegnamento grammaticale è più efficace, sia esplicito che implicito.

Di seguito sono elencati cronologicamente diversi studi, ricerche, risultati e conclusioni riguardanti l'apprendimento della grammatica nella classe di lingua straniera.

Terrell indaga il ruolo dell'istruzione grammaticale esplicita nel processo di acquisizione LS e giustifica l'applicazione dell'istruzione grammaticale esplicita nell'approccio comunicativo attraverso i seguenti fatti: l'istruzione esplicita divide il testo in segmenti per rendere l'input più accettabile; aiuta a comprendere più facilmente la morfologia complessa; aiuta gli studenti nel processo di monitoraggio, cioè prestare attenzione, ecc. (Terrell, 1986).

Da segnalare è la ricerca di Hammond che indaga l'apprendimento della lingua spagnola a livello universitario attraverso l'applicazione dell'apprendimento deduttivo della grammatica e con l'ausilio dell'approccio naturale, come definito da Krashen e all'interno del quale non esistono spiegazioni grammaticali esplicite. L'autore giunge alla conclusione che non c'è superiorità di un approccio sull'altro, ma la ricerca mostra che la grammatica può essere appresa anche senza spiegazioni grammaticali esplicite (Hammond, 1988).

Scott studia l'acquisizione dei pronomi relativi e del congiuntivo in francese. Allo studio partecipano 37 studenti che hanno precedentemente studiato francese al liceo. Gli studenti sono stati divisi in due gruppi. Un gruppo ha studiato nella prima parte della ricerca secondo il metodo esplicito e nella seconda parte della ricerca secondo il metodo implicito. In questo modo, entrambi i gruppi sono stati esposti all'insegnamento esplicito e implicito. Nel gruppo esplicito, i primi 15 minuti della lezione sono stati dedicati alla presentazione esplicita dei rispettivi pronomi. Ogni giorno l'insegnante spiegava un pronome diverso: prima spiegava la regola grammaticale, poi dava come esempio cinque frasi contenenti la struttura target. Nel

gruppo implicito, gli studenti hanno ascoltato parti di una storia in francese. Fu anche detto loro che la storia conteneva molti pronomi relativi. Nei primi 15 minuti di lezione, gli studenti hanno ascoltato la storia. Ogni sezione aveva una media di circa 25 pronomi relativi che erano naturalmente usati nel testo. Agli studenti è stato detto di concentrarsi sul contenuto della storia. Quindi l'insegnante ha posto domande sul contenuto per assicurarsi che avessero capito la storia. Poi hanno ascoltato di nuovo la storia, ma l'insegnante ha detto loro di concentrarsi sui pronomi relativi nel testo. Quindi gli studenti hanno sentito circa 50 pronomi usati nel contesto. Nella seconda parte della ricerca, Scott ha cambiato i metodi di insegnamento per entrambi i gruppi. Quindi, il gruppo che ha appreso esplicitamente i rispettivi pronomi, nella seconda parte della ricerca ha appreso implicitamente il congiuntivo. È importante notare che è stato utilizzato lo stesso testo, cioè la stessa storia. Quindi, con entrambi i gruppi di studenti, Scott ha alternato metodi espliciti e impliciti. I risultati della ricerca hanno mostrato che entrambi i gruppi hanno fatto più progressi quando hanno ricevuto istruzioni esplicite. Tuttavia, l'autore ritiene che questo risultato sia dovuto al fatto che gli studenti erano abituati a questo tipo di insegnamento, cioè i loro professori precedentemente usavano un metodo esplicito e avevano familiarità con quel metodo di apprendimento. Scott ha concluso che gli studenti che hanno appreso esplicitamente le strutture target hanno avuto più successo di quelli che hanno appreso con il metodo implicito (Scott, 1989).

Schmid è tra i primi a contestare la tesi secondo cui l'esposizione agli input è sufficiente per imparare la lingua. Crede che focalizzare consapevolmente l'attenzione sulla forma sia una condizione necessaria per un apprendimento di successo, cioè solo dopo che sono soddisfatte due condizioni, vale a dire *attenzione* e *comprensione*, si verifica l'acquisizione della lingua. Schmidt distingue e determina la percezione, il notare e la comprensione come passaggi che portano alla consapevolezza della lingua, e precisamente quel processo cosciente è una condizione necessaria e sufficiente perché l'input diventi intake (Schmidt, 1990: 129).

Lightbone e Spada hanno studiato gli effetti dell'introduzione di spiegazioni grammaticali esplicite nell'insegnamento comunicativo dell'inglese agli studenti francofoni e hanno determinato che gli studenti si esprimono grammaticalmente in modo più accurato se vengono fornite istruzioni esplicite accompagnate da correzione degli errori, ovvero insegnamento esplicito delle regole risulta più efficace delle attività comunicative (Lightbown & Spada, 1990).

Doughty indaga sull'acquisizione di frasi relative in inglese e pone la domanda: "L'acquisizione di strutture complesse consente l'acquisizione di strutture più semplici?". Doughty confronta gli effetti di spiegazioni grammaticali esplicite per determinarne la validità. In un gruppo, le regole del testo sono state enfatizzate attraverso tecniche come la sottolineatura o il grassetto delle lettere, ma la regola grammaticale non è stata spiegata, ma lo studente è stato lasciato a scoprire la regola da solo. Nell'altro gruppo, lo studente ha ricevuto la spiegazione della regola grammaticale insieme alla tecnica. I risultati di questo studio hanno mostrato che entrambi i gruppi hanno avuto successo, cioè che le spiegazioni esplicite non hanno un ruolo significativo nello sviluppo della lingua e delle competenze comunicative (Doughty, 1991).

È significativa la posizione di Terrell, che nel 1991 si allontana dalla tesi di Kreshen e cerca di definire il ruolo della grammatica nell'apprendimento delle lingue straniere. Secondo lei, la conoscenza grammaticale esplicita aiuta lo studente nel processo di acquisizione della lingua. Se alcune forme grammaticali sono più salienti, aiuteranno lo studente a stabilire connessioni corrette tra forma e significato (Terrell, 1991: 62). La conoscenza esplicita può aiutare ad abbreviare il tempo per l'apprendimento e la ricerca di strategie, perché agisce come una sorta di *organizzatore anticipato* (ing. advance organizer) (Terrell, 1991: 58) che aiuta nell'elaborazione dei dati forniti nell'input e quindi fornisce alcune informazioni su come è organizzato l'input, e quell'informazione può ridurre l'ansia o la tensione che lo studente prova di fronte a un testo complesso. Nel caso di regole morfologiche più complesse, l'insegnamento esplicito della grammatica può fungere da *foccheggiatore* (ing. focuser) (Terrell, 1991: 59) che enfatizzerà le connessioni meno evidenti nell'input come, ad esempio, indicatori di numero e di tempo dei verbi nelle lingue romanze. Quindi, le informazioni esplicite vengono

utilizzate come una sorta di *organizzatore di input* (ing. input organizer) (Terrell, 1991: 51).

Oltre alle spiegazioni grammaticali esplicite, ci sono anche ricerche all'interno del cosiddetto *programma intensivo per l'apprendimento della lingua francese* (ing. French Immersion Program) che dimostrano che l'esposizione agli input e le interazioni comunicative non sono una condizione sufficiente per raggiungere un alto livello di conoscenza della lingua straniera, sebbene vadano a favore della comunicazione. Swain (Swain, 1991) fa una ricerca sull'apprendimento della lingua francese da parte degli immigrati nella parte francese del Canada e giunge alla conclusione che le persone che sono esposte per un lungo periodo (fino a diversi decenni) a un forte input dalla lingua francese che non è la loro madrelingua, riescono ad acquisirla al punto da poter comunicare senza problemi. Tuttavia, non riescono ad acquisire la lingua nella misura che ci si aspetterebbe secondo la posizione dei sostenitori dell'approccio comunicativo.

Fotos ed Ellis si sono posti l'obiettivo di aumentare la consapevolezza degli studenti su alcune strutture grammaticali con l'aiuto di istruzioni esplicite e, sulla base di test grammaticali, hanno concluso che *i compiti che aumentano la consapevolezza degli studenti sono molto efficaci* (Fotos & Ellis, 1991: 623).

Tomasello e Heron hanno scoperto che gli studenti imparano con maggiore precisione se i loro errori vengono corretti immediatamente utilizzando un confronto cognitivo basato sulle forme. Ad esempio, l'insegnante riformula il loro compito, cioè non corregge gli errori degli studenti, ma prende il loro compito e lo riscrive semplicemente su un nuovo foglio con le sue stesse parole. Lo studente confronta e determina se il messaggio è stato preservato, quindi, in consultazione con l'insegnante, scopre il motivo per cui sono state apportate modifiche. In questa ricerca viene corretta non solo l'espressione scritta ma anche quella orale (Tomasello & Herron, 1989). Tre anni dopo, gli stessi autori hanno condotto una ricerca per confrontare gli effetti dell'insegnamento deduttivo e induttivo. I risultati hanno mostrato che l'approccio induttivo dà risultati migliori nell'insegnamento di alcune strutture grammaticali tra gli studenti principianti. Sostengono che *gli studenti apprendono meglio le strutture grammaticali se c'è un feedback immediato che se ricevono molti esempi senza feedback* (Herron & Tomasello, 1992: 716).

La ricerca condotta da Alanen consiste nell'espone diverse forme di input linguistico agli studenti che sono stati divisi in tre gruppi. Il primo gruppo è esposto a un'inondazione visiva con l'input, cioè con la presentazione implicita della forma obiettivo. Nel secondo gruppo, le regole sono presentate in modo esplicito e nel terzo gruppo viene applicata una combinazione di entrambi gli approcci. Alanen conclude che gli studenti che non hanno ricevuto alcuna spiegazione esplicita della forma obiettivo spesso l'hanno omessa quando hanno utilizzato la LS. L'inondazione visiva di input ha reso più facile per gli studenti ricordare e applicare meglio la forma obiettivo e gli studenti che sono stati esposti a spiegazioni esplicite hanno ottenuto risultati migliori (Alanen, 1995).

Franzen indaga se le spiegazioni grammaticali esplicite e il feedback correttivo dell'insegnante influenzano il miglioramento delle conoscenze grammaticali, ovvero l'accuratezza nella scrittura. Gli studenti sono stati sottoposti a test di grammatica e scrittura di saggi prima e dopo l'istruzione, e i risultati hanno mostrato che sia il gruppo di controllo che quello sperimentale hanno fatto progressi significativi in entrambe le aree, mentre solo il gruppo sperimentale ha mostrato una maggiore precisione nel test di grammatica (Frantzen, 1995).

Leeman ed i suoi collaboratori hanno studiato gli effetti dell'attenzione e si sono concentrati sulle forme grammaticali sottolineando o mettendo in grassetto le forme verbali. Allo studio partecipano due gruppi di studenti che hanno studiato lo spagnolo durante un semestre, per cui l'attenzione di un gruppo di studenti è rivolta alle forme verbali chiaramente visibili nel testo, mentre gli altri seguono istruzioni durante le quali le forme verbali non sono evidenziate affatto. I risultati mostrano che il primo gruppo usa correttamente le forme verbali a differenza degli altri studenti (Leeman, et al., 1995).

Una ricerca simile, focalizzando l'attenzione sulla forma grammaticale mettendola in evidenza, ad es. sottolineandola, è stata condotta anche da Williams ed Evans. Hanno concluso che la forma passiva è meglio padroneggiata e utilizzata correttamente se lo

studente la nota chiaramente nel testo, a differenza di uno studente la cui attenzione non è affatto diretta alla forma obiettivo (Williams & Evans, 1998).

L'analisi di Norris e Ortega di oltre 40 studi sull'istruzione grammaticale esplicita e implicita dimostra che le spiegazioni grammaticali esplicite contribuiscono a un maggiore progresso nell'apprendimento della LS rispetto ai metodi impliciti che implicano l'esposizione a input comunicativi (Norris & Ortega, 2000).

Erlam indaga gli effetti dell'istruzione deduttiva che implica la presentazione della regola e delle informazioni metalinguistiche, così come l'istruzione induttiva che si concentra sulla forma senza spiegazioni grammaticali esplicite. Gli studenti del gruppo deduttivo hanno mostrato un maggiore successo nel padroneggiare il materiale grammaticale presentato, in contrasto con gli studenti del gruppo induttivo (Erlam, 2003).

Klapper e Rees hanno condotto uno studio per quattro anni che ha coinvolto 57 studenti di lingua tedesca. La maggior parte di loro, ovvero una quarantina, studia tedesco presso la Facoltà di filologia e impara la lingua applicando l'approccio esplicito, concentrandosi sulle forme grammaticali, e il resto studia tedesco presso gli studi in Economia, Scienze sociali e Scienze giuridiche, concentrandosi su significato e la comunicazione. All'inizio della ricerca, i test di grammatica hanno mostrato che non vi era alcuna differenza significativa tra i due gruppi. Entro la fine del secondo anno, il gruppo che ha applicato l'approccio incentrato sulla forma grammaticale ha ottenuto risultati significativamente migliori nel test. Ma all'inizio del quarto anno, dopo che entrambi i gruppi avevano studiato all'estero, il gruppo in cui è stato applicato l'approccio incentrato sul significato e sulla comunicazione ha mostrato risultati migliori. Quindi, nonostante il gruppo in cui è stato applicato l'approccio incentrato sulle forme grammaticali fosse avvantaggiato, i risultati finali sono ancora a favore delle attività comunicative (Klapper & Rees, 2003).

Nassaji & Fotos (2004: 128) citano quattro ragioni per giustificare l'insegnamento esplicito della grammatica come parte integrante dell'insegnamento delle lingue straniere. In primo luogo, ritengono che l'ipotesi che la lingua possa essere appresa in modo completamente inconscio sia teoricamente infondata e si richiamano all'affermazione di Schmidt (Schmidt, 1990, 1993, 2001), secondo il quale una condizione necessaria per l'apprendimento della lingua è l'attenzione cioè è impossibile imparare una forma grammaticale se non vi è stata prestata la minima attenzione. I ricercatori Skehan (Skehan, 1998) e Tomasello (1998) giungono alla conclusione che gli studenti di una LS non possono elaborare l'input obiettivo dal significato e dalla forma allo stesso tempo, quindi è necessario che gli studenti notino la forma obiettivo nell'input perché altrimenti elaborano l'input solo dal significato e non prestano attenzione alle forme specifiche, e di conseguenza non le elaborano e non le acquisiscono (Nassaji & Fotos, 2004: 128).

Il secondo motivo è legato all'ipotesi di insegnamento di Pinneman che conclude che l'insegnamento esplicito di LS non può cambiare l'ordine di acquisizione, ma può aiutare l'acquisizione della lingua solo se lo studente è "pronto", cioè se l'interlingua dello studente è vicina al livello in cui la struttura da insegnare è acquisita in un contesto naturale (Pienemann, 1984, 1988, 1999; citato da: Nassaji & Fotos, 2004: 128). Inoltre, con questa ipotesi in mente, Ellis suggerisce anche l'insegnamento della grammatica, soprattutto nei percorsi incentrati sulla comunicazione (Ellis, R., 2002b).

Vale a dire, si può insegnare ciò che può essere appreso in un dato momento, ciò che è leggermente al di sopra del livello raggiunto dallo studente secondo l'ordine di acquisizione delle strutture grammaticali. Secondo questa ipotesi, è inutile che si insegnino strutture che appartengono a un livello avanzato e per il quale lo studente non è pronto. Ad esempio, secondo l'ordine di acquisizione dei tempi verbali e dei modi in italiano, il Condizionale potrebbe essere insegnato solo dopo che l'interlingua ha elaborato l'Imperfetto indicativo e il Futuro semplice e ovviamente anche il Presente indicativo ed il Passato prossimo.

Presente (e Infinito) > (Ausiliare) Participio passato > Imperfetto > Futuro > Condizionale
> Congiuntivo

Figura 4: Sequenza di acquisizione dei tempi verbali in italiano
(Banfi & Bernini, 2003: 90)

In primo luogo, lo studente inizia a usare il verbo al presente, spesso alla terza persona singolare, e poi lo usa al passato, definito perfetto. Spesso all'inizio il participio passato è usato senza l'ausiliare. Come sottolinea Pallotti, la prima distinzione morfologica che emerge è quella che contrappone azioni passate o perfette con azioni presenti o imperfette (Pallotti, 1998: 51). Allora si padroneggia l'imperfetto, cioè la distinzione morfologica tra le azioni passate che sono terminate e quelle che continuano, e infine si padroneggia il futuro, il condizionale e il congiuntivo. Questa sequenza, come sostiene Ramat, permette di determinare il livello che lo studente ha raggiunto in relazione al sistema verbale. Ad esempio, se lo studente può usare autonomamente il futuro, significa che è in grado di usare autonomamente il presente, il participio passato con o senza un verbo ausiliare, ma questa capacità non ci dà informazioni se lo studente può usare le forme al condizionale e al congiuntivo (Ramat, 2003: 23).

Il terzo motivo è legato ai risultati di molte ricerche che sono state condotte nell'ultimo decennio del secolo scorso e che portano alla conclusione che l'insegnamento che si concentra solo sulla comunicazione significativa non porta a un livello soddisfacente di accuratezza linguistica. I ricercatori (Harley & Swain, 1984; Lapkin, Hart, & Swain, 1991; Swain, 1985; Swain & Lapkin, 1989) sottolineano che è necessario che gli studenti si concentrino sulle forme grammaticali per raggiungere la scioltezza e l'accuratezza nella lingua straniera.

Un quarto motivo per sottolineare il ruolo della grammatica nell'apprendimento LS sono i risultati e il successo ottenuto dall'insegnamento della grammatica in numerose ricerche, sia in laboratorio che in aula, nella classe LS (Ellis, R., 1990, 1994, 2001, 2002a; Larsen- Freeman & Long, 1991). I risultati delle ricerche confermano che l'insegnamento esplicito della grammatica ha effetti positivi sul raggiungimento dell'accuratezza, sulla velocità di apprendimento e sul livello dei risultati raggiunti.

Ellis sostiene che l'insegnamento della grammatica dovrebbe essere incentrato sulla conoscenza esplicita, perché la conoscenza esplicita non è soggetta a limitazioni dello sviluppo che si applicano alla conoscenza implicita, cioè gli studenti possono acquisirla anche quando la loro interlingua non è sufficientemente sviluppata per elaborarla. Secondo Ellis, le spiegazioni grammaticali esplicite hanno un effetto positivo duraturo, cioè la conoscenza esplicita facilita il processo di utilizzo e l'acquisizione implicita della stessa struttura, controlla l'accuratezza della produzione e aiuta a notare nuove forme e il loro significato (Ellis, N., 2002: 163). Ellis favorisce l'insegnamento esplicito, ma sottolinea che l'apprendimento di una LS è di natura implicita, cioè afferma che *la lenta acquisizione delle connessioni tra forma e significato, così come le regolarità che governano tra loro, richiede migliaia di ore di pratica, e tale prassi non può essere sostituita da più regole dichiarative* (Ellis, N., 2002: 175).

Molti ricercatori (Doughty & Varela, 1998; Ellis, R., 1994, 2002a, 2002b, 2003; Robinson, 2001) concordano sul fatto che se l'obiettivo dell'apprendimento di una LS è sviluppare la competenza comunicativa e consentire agli studenti di usare la lingua in

situazioni comunicative, allora la grammatica e la comunicazione devono essere integrate. I ricercatori concludono che per raggiungere un elevato livello di conoscenza della lingua straniera è necessario concentrarsi sulla forma grammaticale.

Kanda e Beglar conducono ricerche sperimentali per analizzare l'acquisizione delle forme verbali del presente in inglese attraverso attività comunicative come l'insegnamento delle relazioni forma-funzione, il confronto di forme correlate, il supporto del lavoro indipendente dagli studenti e l'offerta di opportunità di applicazione creativa. Con questa ricerca a cui partecipano 99 studenti giapponesi del primo anno di istruzione secondaria, si scopre che le attività volte a concentrarsi sul significato si traducono in una migliore acquisizione delle forme verbali. I ricercatori concludono che diverse combinazioni di attività comunicative e attività incentrate sulla forma, cioè esercizi che stabiliscono un equilibrio tra forme e comunicazione, possono portare a ottimi risultati. Vale a dire, l'insegnamento esplicito delle forme verbali accompagnato dalla loro applicazione comunicativa in esercizi creativi indipendenti contribuisce a ottenere risultati migliori (Kanda & Beglar, 2004: 116).

Macaro e Masterman fanno una ricerca per capire come le spiegazioni grammaticali esplicite influenzano la conoscenza grammaticale di LS e le capacità di scrittura di LS. Gli studenti che hanno seguito l'istruzione grammaticale esplicita sono stati sottoposti a un test per tre volte nell'arco di cinque mesi e l'analisi dei risultati ha mostrato che l'istruzione esplicita facilitava la padronanza di alcune forme grammaticali, ma non contribuiva a migliorare l'accuratezza nella traduzione e nella scrittura libera (Macaro & Masterman, 2006).

Tode ha esaminato la durata dei risultati dell'istruzione grammaticale esplicita e implicita in inglese come lingua straniera a 89 studenti delle scuole superiori giapponesi. Gli studenti sono stati divisi in tre gruppi. Il primo gruppo di studenti ha seguito l'istruzione esplicita sul verbo "essere" e ha avuto il compito di scoprire la struttura target nelle frasi e di tradurle. Il secondo gruppo ha seguito l'insegnamento implicito, cioè gli studenti si sono concentrati sulla pronuncia di frasi con il verbo "essere" e sulla scrittura delle frasi che erano state memorizzate, e il terzo gruppo di studenti non ha ricevuto alcuna spiegazione sul verbo "essere" ma, al contrario, ha ricevuto spiegazioni per il verbo modale "posso". La ricerca ha mostrato che il gruppo esplicito ha avuto risultati migliori e l'autore ha concluso che l'insegnamento implicito memorizzando singoli esempi non dà risultati soddisfacenti e che l'insegnamento esplicito dà risultati a breve termine. Tode suggerisce che, per ottenere risultati che avrebbero un effetto più duraturo, gli studenti dovrebbero essere incoraggiati a usare il verbo più spesso e ricevere aiuto per essere in grado di notare le differenze tra le varie forme (Tode, 2007).

Takimoto indaga gli effetti dell'insegnamento deduttivo e induttivo sull'acquisizione della competenza pragmatica degli studenti di inglese LS. A questa ricerca partecipano 60 adulti giapponesi che hanno un livello intermedio di conoscenza della lingua inglese. Sono divisi in quattro gruppi, di cui il primo gruppo segue l'insegnamento deduttivo, il secondo gruppo segue l'insegnamento induttivo con compiti di tipo "problem solving", il terzo gruppo segue l'insegnamento induttivo attraverso attività di input strutturate e il quarto gruppo è un gruppo di controllo. L'obiettivo era insegnare agli studenti come usare i peggiorativi lessicali/frasali e sintattici nell'esecuzione di richieste complesse. La ricerca ha dimostrato che l'insegnamento induttivo è efficace se è combinato con esercizi di "problem solving" o attività di input strutturate (Takimoto, 2008: 381).

Azmi Adel e Abu studiano gli effetti degli approcci deduttivi e induttivi nell'insegnamento delle forme attive e passive in inglese agli studenti giordani. Gli studenti che hanno seguito l'insegnamento deduttivo hanno mostrato risultati significativamente migliori rispetto agli studenti che hanno padroneggiato la forma attiva e passiva attraverso l'approccio induttivo, ovvero sono stati in grado di applicare immediatamente la regola, a differenza di altri che avevano bisogno di tempo aggiuntivo. I risultati positivi raggiunti dal gruppo deduttivo, secondo i ricercatori, sono anche dovuti al fatto che gli studenti hanno ricevuto feedback dall'insegnante (Azmi Adel & Abu, 2008).

Heffer indaga gli atteggiamenti di circa 200 studenti e insegnanti in una scuola belga riguardo alle spiegazioni grammaticali esplicite e alla correzione degli errori. L'analisi dei risultati mostra che sia gli studenti che gli insegnanti ritengono che la spiegazione e

l'apprendimento delle regole grammaticali siano necessarie per una corretta padronanza della lingua inglese. Tuttavia, non sono d'accordo quando si tratta di correzione degli errori. Gli studenti ritengono che sia molto importante per l'insegnante correggerli quando commettono un errore e giustificano questa opinione con il timore che se l'errore non viene corretto, c'è il rischio che venga appreso come una forma corretta, e quindi sarà più difficile correggerlo in futuro. D'altra parte, gli insegnanti ritengono che sia molto importante per gli studenti comunicare nella lingua straniera indipendentemente dagli errori commessi (Heffer, 2010).

Gli studi dimostrano che il feedback ha un effetto positivo sull'acquisizione. Ellis (Ellis, R., et.al., 2006: 343) riassume i risultati di 11 diversi studi che hanno confrontato feedback implicito ed esplicito. Il significato del feedback in SLA si basa su diversi presupposti. In primo luogo, si ritiene che la presenza di feedback negativo sia importante per l'acquisizione di LS, che gli studenti debbano essere corretti quando utilizzano una forma errata e deve essere fornito un esempio contenente il corretto utilizzo. In questo senso, il feedback può influenzare positivamente allo sviluppo dell'accuratezza nella produzione linguistica dello studente.

3. INPUT PROCESSING E L'APPROCCIO PROCESSING INSTRUCTION: IMPARARE A PROCESSARE LA SECONDA LINGUA

3.1. Uso e definizione dei termini *input*, *intake* e *output*

Il dibattito sui termini *input* e *intake* è iniziato negli anni Cinquanta del secolo scorso, ma in quel periodo questi termini non erano usati e la discussione si è concentrata sui fattori che influenzano l'acquisizione della lingua, cioè se si tratta del meccanismo innato interno o di stimoli esterni dall'ambiente. I comportamentisti concepiscono l'apprendimento delle lingue come il risultato dell'imitazione e quindi il discorso (*input*) a cui lo studente è esposto ha un'influenza decisiva sull'apprendimento. L'interesse per gli *input* diminuisce quando indebolisce l'interesse degli scienziati per il comportamentismo.

I ricercatori rivolgono la loro attenzione allo studio dei meccanismi innati che sono considerati i creatori del sistema linguistico. Chomsky critica la teoria di Skinner (Skinner, 1957) che si basa sui concetti di stimolo (l'ambiente esterno) e di risposta (il comportamento individuale) e sostiene che il comportamento verbale di chi parla non può essere definito come una reazione a stimoli provenienti dall'ambiente esterno, perché non sappiamo quali siano gli stimoli attuali finché il parlante non risponde (Chomsky, 1959: 39). In altre parole, fino al momento della risposta, non sappiamo cosa "percepisce" il parlante (Rast, 2008: 3). Chomsky e i suoi sostenitori non sono d'accordo sul fatto che gli studenti imparino solo dall'*input* a cui sono esposti e dagli esempi contenuti nell'*input*, considerando che gli studenti commettono errori che non hanno mai riscontrato prima nell'*input*. Secondo Chomsky, l'*input* che gli studenti ricevono serve per indicare cosa è possibile e cosa è impossibile nella lingua che viene appresa e per incoraggiare lo sviluppo della lingua che è costruita grazie alla grammatica universale (Chomsky, 1965).

Corder è il primo a fare una distinzione tra i termini *intake* e *input*, ovvero sottolinea che la presentazione di una forma linguistica allo studente nella classe di lingua straniera non significa che quella forma abbia lo status di *input*, perché l'*input* è "ciò che viene percepito", e non ciò che è disponibile per essere percepito ed è logico presumere che lo studente sia colui che controlla questo *input* o più precisamente è il suo *intake* (Corder, 1967: 165; citato in: Rast, 2008: 3). Corder definisce l'*intake* come una rappresentazione mentale di uno stimolo fisico (Corder, 1967: 165), cioè l'*intake* è qualcosa che è stato notato ma non ancora integrato nel sistema linguistico dello studente, perché è ancora associato allo stimolo fisico. Qualche anno dopo Corder parla anche della differenza tra i termini *input* e *output*. Dice che in una classe di lingua straniera, il curricula è l'*input*, mentre l'*output* è la competenza grammaticale dello studente a qualsiasi livello, e l'*output* può essere visto direttamente attraverso ciò che lo studente dice o attraverso vari esercizi per verificare la conoscenza.

Due decenni dopo Hatch definisce l'*input* come *ciò che lo studente sente e cerca di elaborare, anche la parte che è solo parzialmente elaborata è ancora input, anche se tracce di esso possono rimanere e aiutare a costruire la rappresentazione interna della lingua. La parte che lo studente elabora con successo e completamente e che fa parte della rappresentazione interna della lingua è chiamata intake* (Hatch, 1983: 81). Hatch amplia la definizione di Corder, cioè considera l'*intake* come ciò che lo studente elabora con successo e completamente, non solo ciò che lo studente controlla e ciò che effettivamente "percepisce". E Hatch dice che *tutto l'input è intake se lo studente in qualche modo reagisce ad esso* (Hatch, 1983: 81).

Esistono opinioni diverse tra i linguisti riguardo alla definizione del termine *intake*, ovvero alcuni ritengono che l'*intake* sia un processo, mentre altri lo definiscono come un prodotto o come una combinazione di un processo e un prodotto. McLaughlin sottolinea che al termine *intake* vengono attribuiti vari significati e non è sempre chiaro cosa intenda un ricercatore quando usa questo termine (McLaughlin, 1989: 13).

Krashen crede che l'intake sia un prodotto, cioè afferma che l'intake è semplicemente il luogo da cui proviene l'acquisizione della lingua o l'intake è un sottoinsieme dell'input linguistico che aiuta lo studente ad imparare la lingua (Krashen, 1981: 101) e, soprattutto, l'intake è l'input che è stato compreso, quindi l'intake dipende più dallo studente che dalla qualità dell'input. Nei suoi ultimi lavori, Krashen ritiene che il termine intake non sia sufficientemente esplicito e quindi introduce al suo posto il termine input comprensibile e lo definisce come una condizione sufficiente per l'acquisizione di una lingua straniera (Krashen, 1983: 102), ma, ciò nonostante, Krashen spiega anche questo termine senza successo.

Anche Faerch e Kasper definiscono l'intake come un prodotto, ma fanno distinzione tra intake per la comunicazione e intake per l'apprendimento. L'intake per la comunicazione è un input percettivo che lo studente ha compreso e l'intake per l'apprendimento è un input elaborato in modo più approfondito dato che allo studente è richiesto, consciamente o inconsciamente, di fare un confronto tra le conoscenze attuali e le nuove informazioni (Faerch & Kasper, 1980; citato da: Reinders, 2010: 57).

Alcuni autori definiscono l'intake come un processo. Ad esempio, Chaudron definisce l'intake come l'elaborazione dell'input della lingua target o l'intake è il processo che si verifica come intermediario tra la lingua target disponibile per lo studente come input e l'insieme di regole LS e strategie di sviluppo LS che lo studente ha incorporato nel suo sistema di sviluppo (Chaudron, 1985: 1). Per lui, quando si parla di intake, non si intende un solo fenomeno o prodotto, ma una complessa procedura di elaborazione delle informazioni che si compone di più fasi. Ad esempio, la prima fase rappresenta la percezione dell'input, la fase successiva consiste nell'inserire ed elaborare le informazioni semantiche (comunicative) nella memoria a lungo termine e una serie di fasi attraverso le quali lo studente integra e incorpora completamente le informazioni linguistiche dall'input nella sua grammatica in via di sviluppo (Chaudron, 1985: 2). Secondo questo autore, si tratta di un processo continuo, dall'intake iniziale a quello finale, sebbene quei due estremi del continuum rappresentino tipi completamente diversi di attività cognitiva (Chaudron, 1983: 438-439; citato da: Reinders, 2010: 59).

Inoltre, Boulooffe intende l'intake come un processo in cui gli studenti cercano attivamente di stabilire un equilibrio attraverso l'adattamento o l'assimilazione di nuove conoscenze. Ad esempio, quando gli studenti producono una frase errata nella lingua target, ricevono un feedback e quindi cercano di produrre la struttura della frase corretta, e i tentativi che fanno in realtà rappresentano un intake, cioè è un processo attraverso il quale vengono apprese le nuove conoscenze (la corretta struttura della frase). Pertanto, l'intake è un processo di apprendimento che può essere controllato e al quale gli studenti partecipano attivamente (Boulouffe, 1987: 246; citato da: Reinders, 2010: 59).

Larsen-Freeman e Long sottolineano l'importanza dell'input, perché attraverso di esso gli studenti ricevono dati con l'aiuto dei quali costruiscono una rappresentazione precisa della lingua target. Notano inoltre che non esiste alcun caso noto di acquisizione di LS senza esposizione a qualche forma di input comprensibile (Larsen-Freeman & Long, 1991).

Secondo Sato e Jacobs, l'input è ciò a cui gli studenti prestano attenzione nella lingua (Sato & Jacobs, 1992: 269). In altre parole, gli studenti scelgono consapevolmente o inconsciamente a quali forme linguistiche indirizzare la loro attenzione, dando priorità ad alcune forme rispetto ad altre, cioè, questi autori affermano che gli studenti non sono solo destinatari passivi di input, ma sono partecipanti attivi nella scelta del modello della lingua obiettivo.

Sharwood Smith definisce l'input come dati linguistici che sono disponibili allo studente in un contesto naturale o in classe e che possono essere elaborati, e l'intake è quella parte dell'input che è stata effettivamente elaborata dallo studente e convertita in una sorta di conoscenza. Con questa definizione, infatti, sottolinea che l'input non deve essere necessariamente utilizzato, cioè elaborato, ma esiste la possibilità che accada. Sherwood Smith cerca di chiarire la sua posizione attraverso la seguente metafora: input sono i prodotti offerti al consumatore ed i prodotti che il consumatore prende da guardare, mentre l'intake è ciò che acquisterà e porterà fuori dal negozio, ovvero quello che passerà alla proprietà dell'acquirente (Sharwood Smith, 1993; citato da: Reinders, 2010: 58).

Altri autori sostengono che l'intake può essere sia un prodotto che un processo. Ad esempio, Kumaravadivelu pensa che definire l'intake solo come prodotto o solo come processo sia sbagliato. L'intake è un insieme di fattori di intake (età, fattori affettivi, negoziazione, ecc.) e processi di intake (strutturazione, trarre conclusioni, trasferimento, ecc.) in cui vi è un'interazione attiva reciproca. I fattori di intake influenzano quali caratteristiche dell'input verranno percepite e lo studente dirige l'attenzione su di esse e, di conseguenza, consciamente o inconsciamente, viene percepita l'inadeguatezza tra quella caratteristica nell'input e la conoscenza esistente che lo studente possiede. A causa di questa disuguaglianza, molteplici processi di intake escludono quella caratteristica o forma dal processo di apprendimento. Come Chaudron, anche Kumaravadivelu considera l'intake come l'intero processo dalla percezione all'acquisizione finale (Kumaravadivelu, 1994; citato in: Reinders, 2010: 60). La figura seguente mostra la relazione tra input, intake e output da un punto di vista quantitativo

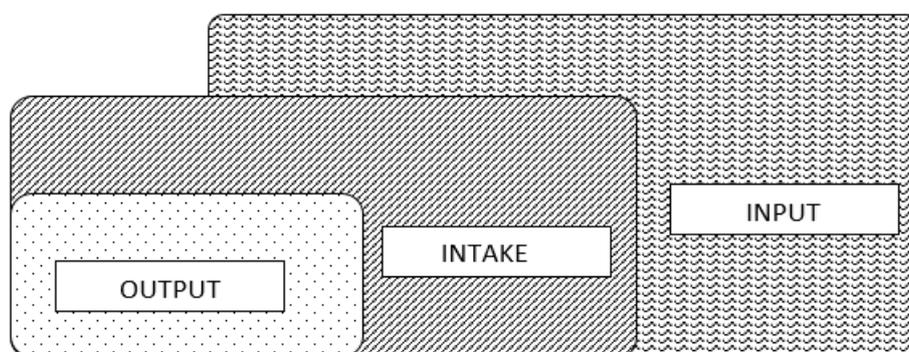


Figura 5: Relazione tra input, intake e output (Kumaravadivelu, 1994)

L'acquisizione di una lingua straniera, secondo Gass, consiste in più fasi, e la prima fase è la cosiddetta *raw input* (ing. raw input). Lo studente può comprendere una parte o tutto l'input. Ciò che comprende può diventare intake o secondo la definizione di Gass, intake è il processo di assimilazione del materiale linguistico (Gass, 1997: 5). Quindi, l'intake può essere inteso come input che è stato osservato e quindi elaborato. Gass ritiene che l'input compreso, cioè la comprensione, sia un prerequisito per ricevere l'intake che si crea contemporaneamente o dopo il processo di comprensione.

Leow ha una posizione simile, cioè spiega l'intake come quella parte dell'input che è stata osservata dallo studente mentre elaborava l'input (Leow, 1993: 334).

Nonostante la varietà di teorie e le ricerche condotte nel campo scientifico della SLA, tuttavia, secondo VanPatten, la nostra conoscenza del ruolo degli input rimane relativamente invariata (VanPatten, 2000b: 294), ma tutti i ricercatori concordano sul fatto che l'input ha il ruolo più importante nell'acquisizione di una lingua straniera e senza l'input non c'è alcuna acquisizione (VanPatten, 2000b: 295). VanPatten cerca di spiegare la differenza tra input e intake accettando l'idea che è impossibile che tutti gli input diventino intake, altrimenti l'acquisizione di LS sarebbe istantanea. Secondo lui, l'intake è il risultato dell'elaborazione dell'input, e questo accade mentre lo studente si concentra sulla forma. VanPatten suggerisce tre definizioni di intake. Secondo la prima definizione, l'intake è il dato incorporato, cioè le informazioni, ciò che lo studente ha ricevuto ed elaborato dall'input attraverso i suoi meccanismi di elaborazione interni. Questa definizione ricorda l'affermazione di Corder, secondo cui l'intake è ciò che raggiunge il sistema interno dello studente, cioè ciò che "entra dentro" (Corder, 1967: 165). Inoltre, VanPatten afferma che l'intake non è un prodotto, ma

definisce l'intake come un processo di incorporazione riuscita di elementi grammaticali nel sistema linguistico in cui ci sono molte fasi o gradi di intake come, ad esempio, l'intake iniziale e l'intake finale (VanPatten, 2000b: 296). Secondo la terza definizione, l'intake è la parte dell'input che viene elaborata dallo studente, ovvero l'intake è il dato linguistico che viene elaborato dall'input e che viene archiviato nella memoria di lavoro per un'ulteriore elaborazione (VanPatten, 2002a: 757; citato da: Reinders, 2010: 59).

Inoltre, Carroll descrive l'input *come uno degli aspetti della SLA che è stato oggetto di più ricerche e teorie* (Carroll, 2001: 1) e *ciò che nessuno contesta è che affinché l'acquisizione avvenga, lo studente deve essere esposto a input di una lingua straniera* (Carroll, 2001: 2). Tuttavia, Carroll sostiene che manca una comune presa di posizione per quanto riguarda la qualità e la quantità di input di cui uno studente ha bisogno. Ancora si sa poco sul tipo di esposizione linguistica effettivamente ricevuta dagli studenti e, di conseguenza, si sa poco su cosa fanno gli studenti con l'input linguistico che ricevono. Secondo Carroll, l'input non è un'informazione fisica (informazioni acustiche o visive), ma piuttosto un'immagine mentale che è disponibile per l'uso dei processori interni. Carroll considera l'intake come un prodotto, ma ritiene che si debba fare una distinzione tra comprensione e intake. L'intake non consiste in un discorso compreso, perché il discorso compreso è *qualcosa che accade come conseguenza di un'analisi riuscita del segnale vocale*. L'intake è una sottocategoria di input o di ciò che viene percepito dallo studente (Carroll, 2001: 10).

Greg definisce l'input come *le informazioni che entrano nel cosiddetto dispositivo di input – output e l'output è la grammatica* (Gregg, 2001: 167).

Oggi, la definizione prevalente è che l'input si riferisce all'ambiente linguistico dello studente, ovvero l'input è ciò che lo studente ha a disposizione per essere percepito o tutto ciò a cui lo studente è esposto e ha l'opportunità di ascoltare o leggere.

3.2. La teoria Input Processing

L'acquisizione della LS non può essere considerata come un processo unico, ma, al contrario, l'acquisizione della lingua straniera è un processo complesso che consiste di più processi diversi che interagiscono tra loro.

Per mostrare più chiaramente la complessità e il modo di funzionamento degli elementi costitutivi del processo di acquisizione di una lingua straniera, VanPatten lo paragona metaforicamente alla struttura e al funzionamento di un edificio. Vale a dire, *comprendere la SLA è come capire come funziona un edificio. Dispone di impianto elettrico, idraulico, fondazioni, armature, impianto di riscaldamento e raffrescamento, ecc. Tutti questi elementi sono necessari e uno solo non è sufficiente per la funzionalità dell'edificio. Coloro che si occupano della costruzione dei componenti edilizi sono specializzati nel settore pertinente, idraulico o elettrico, quindi in SLA alcuni di noi sono interessati alle questioni relative all'input, altri si occupano dell'output, altri agli aspetti generali della lingua e alcuni si concentrano sull'interazione* (VanPatten, 2004: 28).

VanPatten cerca di spiegare uno di questi processi, ovvero il primo processo, il cosiddetto *elaborazione dell'input* (ing. input processing; più avanti nel testo viene utilizzata l'abbreviazione IP). In questo primo percorso, lo studente ha il compito di scoprire le connessioni che si creano tra le forme grammaticali e il loro significato nell'input a cui è esposto. IP si riferisce alla fase che inizia con l'esposizione dello studente all'input e continua fino a quando l'input non viene trasformato in intake (VanPatten, 2004: 5).

VanPatten afferma che l'IP non è una teoria dell'acquisizione di una lingua straniera, perché l'acquisizione consiste in una serie di processi interagenti. L'IP non mira a spiegare i meccanismi responsabili di come gli studenti organizzano gli elementi grammaticali appresi, né come gli studenti producono la lingua obiettivo, o quali fattori influenzano la scioltezza e l'accuratezza dell'output (VanPatten, 2004: 5). Questo modello mira a spiegare in quali condizioni gli studenti possono o non possono associare le forme dell'input al loro significato. Il fatto che questo modello basi i suoi principi sul modo in cui l'input viene elaborato dallo

studente non esclude l'importanza dell'output nell'acquisizione della lingua straniera. VanPatten sottolinea che input e output hanno un ruolo complementare, tuttavia, la fonte primaria di dati linguistici per l'acquisizione della LS rimane l'input a cui è esposto lo studente. È anche importante notare che IP non si riferisce solo all'apprendimento della LS in un contesto istituzionale, ma anche all'apprendimento in contesti naturali (VanPatten, 2004: 6).

Secondo VanPatten, il termine *elaborazione dell'input* è usato per denotare il tentativo dello studente di stabilire connessioni tra forma e significato nell'input a cui è esposto. In altre parole, lo studente crea una serie di connessioni mentali tra la forma e il suo significato, cioè la funzione, e queste connessioni, infatti, rappresentano una relazione tra il significato e il modo in cui si esprime nella lingua. VanPatten sottolinea che l'IP non è la stessa cosa della percezione della forma, cioè la fase in cui lo studente nota una determinata forma. La percezione di una forma si riferisce alla registrazione dei segnali acustici a cui lo studente è esposto. Questa fase si verifica prima che lo studente sia in grado di dare un significato specifico a ciò che ha ascoltato, e talvolta alcuni elementi potrebbero non essere percepiti. Notare si riferisce al processo in cui lo studente registra consapevolmente la forma data, ma ciò non significa che in quel momento stabilisca una connessione tra la forma e il significato, cioè lo studente può notare la forma nell'input senza processarla, cioè senza elaborarla. Quindi, l'elaborazione implica che siano avvenute sia la percezione che la notazione, e queste due fasi non significano che sia stata stabilita una relazione tra forma e significato e/o funzione (VanPatten, 2004: 6). Quindi, il termine *elaborazione* non deve essere interpretato né come *percezione* (ing. perception) né come *osservazione* (ang. noticing).

VanPatten usa il termine intake per indicare quella parte dell'input che è stata elaborata dallo studente nella sua memoria di lavoro e che è stata resa disponibile per le fasi successive dell'elaborazione (ad esempio, per un eventuale trasferimento al sistema linguistico dello studente). L'intake non consiste solo in dati filtrati, ma include anche materiale erroneamente elaborato come, ad esempio, connessioni erroneamente stabilite tra forma e significato. IP non implica i processi di *accomodamento* e *ristrutturazione*, ovvero l'elaborazione dell'input non include l'accettazione della forma nel nuovo sistema dopo aver stabilito il collegamento tra quella forma con il significato determinato, nonché l'integrazione della nuova forma nel sistema (VanPatten, 2004: 7).

Il modello IP non è un modello di acquisizione di una lingua straniera. L'acquisizione consiste in diversi processi che interagiscono tra loro e VanPatten mostra questi processi nella figura seguente:

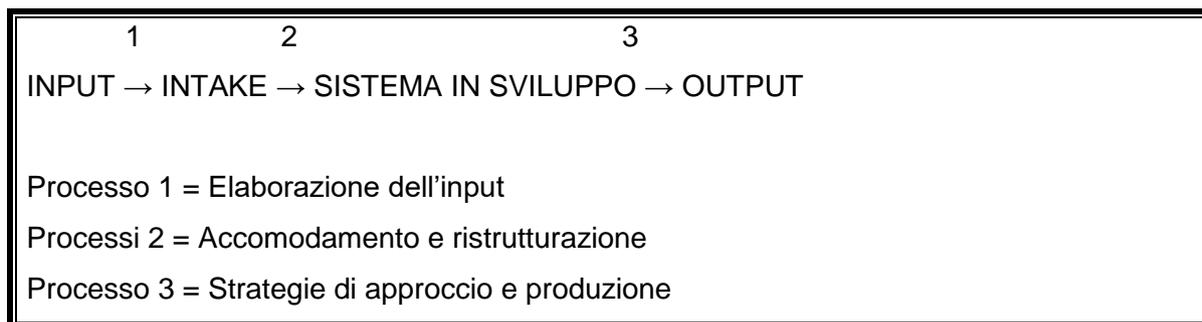


Figura 6: Processi di base nell'acquisizione di una lingua straniera

(VanPatten, 2004: 26)

L'IP è il primo processo nel modello di acquisizione di VanPatten. La seconda fase o il processo 2 prevede una serie di processi di incorporazione dell'intake nel nuovo sistema linguistico. Il processo di accettazione della forma o struttura nel nuovo sistema dopo aver stabilito la relazione tra quella forma o struttura con il significato definito durante la prima fase è chiamato accomodamento e questo processo può essere completo, parziale o non

verificarsi affatto (le ragioni non sono ancora noti) (VanPatten, 2004: 25). La ristrutturazione è il processo di integrazione di una nuova forma o struttura in un sistema che provoca un cambiamento nel sistema stesso. In questo senso IP rende disponibili solo alcuni (non è responsabile della conservazione e dell'organizzazione) dei dati al meccanismo interno dello studente che poi memorizza e organizza questi dati. La fase finale di questo modello, o il processo 3, consiste in un insieme di processi (strategie di accesso e di produzione) che operano sulla base del sistema linguistico acquisito e determinano ciò che è disponibile in un dato momento per essere utilizzato nella produzione della lingua. L'output è il risultato dell'acquisizione e dello sviluppo di processi separati come l'approccio e le strategie di produzione. Quindi l'IP rappresenta una fase iniziale nel processo di acquisizione e non può essere equiparato al processo di acquisizione stesso.

3.2.1. Principi del modello IP

VanPatten stabilisce i principi della PI tenendo presenti le seguenti affermazioni (VanPatten, 2004: 7):

- Gli studenti si concentrano prima sul significato, cioè cercano di estrarre significato dall'input a cui sono esposti (Faerch & Kasper, 1986; Krashen, 1982);

- Gli studenti devono in qualche modo notare gli elementi nell'input affinché avvenga l'acquisizione (Schmidt, 1990);

- Gli studenti hanno capacità limitate in termini di quantità di informazioni che possono conservare ed elaborare durante la fase di comprensione ed esposizione agli input (Just & Carpenter, 1992).

Il primo principio e quello fondamentale del modello IP è il seguente:

***Principio 1. Superiorità di significato.** Gli studenti prima elaborano l'input per arrivare al significato e solo dopo elaborano la forma.*

Secondo questo principio, lo studente cerca prima di elaborare quella parte dell'input che si riferisce al messaggio ovvero alla finalità comunicativa, non la parte che rimanda alla forma o alla regola grammaticale. Questo principio ci porta alla domanda: "Cos'è che lo studente elabora, soprattutto al livello iniziale di acquisizione della lingua straniera?". Gli studenti di LS sanno che in ciò che viene loro detto, ci sono le cosiddette "parole significative" (ing. "big words") che li aiuteranno a ottenere il significato e i loro meccanismi interni cercano di identificare esattamente quelle parole nell'enunciato. Molti studi dimostrano che la parola, cioè l'elemento lessicale è il primo elemento che viene elaborato per estrarre il significato. Allo stesso tempo, altri elementi, le cosiddette "parole nonsignificative" (ing. "little words"), come, ad esempio, la flessione di nomi o verbi, potrebbero non essere elaborate o saranno elaborate parzialmente dallo studente, perché la memoria di lavoro è impegnata nella ricerca e nell'elaborazione gli elementi lessicali. Tenendo presente questo fatto, VanPatten trae la prima conclusione (a) dal primo principio:

***Principio 1 (a). Superiorità delle parole che portano il significato.** Gli studenti elaborano le parole che portano significato nell'input prima di ogni altra cosa. (VanPatten, 2004: 8).*

Lo studente, quindi, prima individua ed elabora l'elemento lessicale nell'input a cui è esposto per interpretare il significato dell'input, e in questo è aiutato dai segni prosodici, ovvero dal fatto che in molte lingue gli elementi lessicali che portano il significato sono più enfatizzati

rispetto agli altri elementi come, ad esempio, le particelle, i suffissi di declinazione e coniugazione, ecc. Tuttavia, il significato, a parte l'elemento lessicale, può essere determinato anche attraverso l'elemento grammaticale, cioè per molte lingue è caratteristico l'aspetto della ridondanza del significato (ing. redundancy of meaning). In altre parole, all'interno di una frase ci sono diversi indicatori che portano o mostrano lo stesso significato. Ad esempio, una delle regole di base della lingua inglese è che se una frase ha un soggetto di terza persona singolare, il verbo dovrebbe accordare al soggetto, cioè ripetere la stessa informazione attraverso il suffisso di terza persona singolare al presente (VanPatten, 2004: 8).

Ad esempio:

- 1) John (terza persona singolare) talks (terza persona singolare) too much.
- 2) What does (terza persona singolare) John (terza persona singolare) do?
- 3) a) He (terza persona singolare) talks (terza persona singolare) too much.
b) Talk (forma impersonale) too much.
c) Talks (terza persona singolare).

Negli esempi 1), 2) e 3a), la terza persona singolare è contrassegnata due volte - una volta con un pronome o sostantivo e la seconda volta con la forma del verbo. Solo le frasi 3a) e 3b) possono essere considerate una risposta adeguata alla domanda 2) (poiché il verbo è in forma impersonale, può essere usato senza nome o pronome). La risposta 3c) non può essere una risposta adeguata, perché il suffisso -s del verbo non può essere usato da solo in una frase dichiarativa senza essere accompagnato da un sostantivo o un pronome.

VanPatten conclude che se l'elemento lessicale e la forma grammaticale hanno lo stesso significato in una frase, lo studente cerca di elaborare l'elemento lessicale e non grammaticale, cioè per arrivare al significato, lo studente non deve necessariamente elaborare l'elemento grammaticale. Questa è, infatti, la seconda conclusione (b) del primo principio:

***Principio 1 (b). Preferenza del elemento lessicale.** Per ottenere il significato, gli studenti preferiscono gli elementi lessicali alle forme grammaticali, anche se entrambi portano la stessa informazione semantica. (VanPatten, 2004: 9).*

VanPatten trae una terza conclusione (c) dal primo principio, che si basa sull'idea che tutte le forme non sono uguali quando si tratta del significato che esprimono. Alcune forme sono significative e altre no. Nella terza conclusione del primo principio, VanPatten afferma:

***Principio 1 (c).** Gli studenti preferiscono elaborare la morfologia "più significativa" rispetto alla morfologia "meno significativa". (VanPatten, 2004: 10).*

In altre parole, gli studenti preferiscono elaborare quegli elementi nell'input che sono significativi rispetto a quelli che non lo sono. "Significativi" sono quegli elementi che portano significato e non sono ridondanti con elementi lessicali che portano lo stesso significato. Gli elementi "meno significativi" sono quelli che portano significato e sono ridondanti, e gli elementi "insignificanti" sono quelli che non hanno informazioni semantiche. Il termine *significatività* (ing. meaningfulness) usato da VanPatten si riferisce al valore comunicativo della forma, ovvero quanto la forma contribuisce a comprendere il pieno significato di un enunciato (VanPatten, 2004: 10). La conclusione (c) ci porta fuori strada per il fatto che tutte le forme grammaticali non sono elementi morfologici, in quanto esistono anche come flessioni per nomi e verbi. La forma può anche riferirsi all'ordine delle parole in una frase. In secondo luogo, questa conclusione non distingue tra una forma ridondante che è portatrice di significato e una forma (indipendentemente dal fatto che sia ridondante o meno) che non è portatrice di significato. Pertanto, VanPatten rielabora questa conclusione e trae due nuove conclusioni (d) ed (e):

Nuovo Principio 1 (d). **Preferenza per la forma non ridondante.** *Gli studenti preferiscono elaborare la forma grammaticale del significato non ridondante prima di elaborare le forme del significato ridondanti.*

Nuovo Principio 1 (e). **Significativo prima dell'insignificante.** *Gli studenti preferiscono elaborare le forme grammaticali significative rispetto a forme non significative indipendentemente dalla ridondanza. (VanPatten, 2004: 11).*

Quando si considera il fatto che una forma ha diversi livelli di significato o, come dice VanPatten, un diverso valore comunicativo, allora sorge la domanda: "Se gli studenti sono diretti a elaborare il significato di un enunciato, allora come possono elaborare una forma che non contribuisce al significato generale dell'affermazione?". Per rispondere a questa domanda, VanPatten formula la seguente conclusione:

Affinché gli studenti possano elaborare forme non significative, devono essere in grado di elaborare il contenuto informativo o comunicativo senza danneggiare la capacità dello studente di mantenere l'attenzione. (VanPatten, 2004: 11).

Questa conclusione si riferisce alla teoria dell'apprendimento della seconda lingua, secondo la quale una chiara comprensibilità dell'input si traduce in una maggiore acquisizione, ma, tuttavia, in questo caso riformuliamo che con chiara comprensibilità dell'input, è più probabile che la forma stessa sia elaborata con l'input. Questa conclusione rappresenta una generalizzazione delle opinioni di molti studiosi tra cui Blau, Hatch e Long (Blau, 1990; Hatch, 1983; Long, 1985; citato in: VanPatten, 2004: 11) che sottolineano che se allo studente viene offerto un input comprensibile, ciò facilita la comprensione e l'acquisizione della LS, e in questo caso si tratta di una forma o regola grammaticale. Tuttavia, questa conclusione non tiene conto dell'esistenza di una forma ridondante e, allo stesso tempo, significativa che potrebbe essere più difficile da elaborare.

Questa conclusione non rappresenta un principio nel vero senso della parola ed è derivata da tutte le conclusioni precedentemente citate, quindi VanPatten la riformula come una nuova conclusione (f), ovvero:

Principio 1 (f). **Disponibilità di risorse.** *Affinché gli studenti siano in grado di elaborare forme grammaticali ridondanti e anche prive di significato, è importante che l'elaborazione del significato completo della frase non esaurisca completamente tutte le risorse di elaborazione disponibili. (VanPatten, 2004: 11).*

Il livello di competenza e la capacità dello studente di accedere ad elementi lessicali già incorporati nel sistema linguistico in via di sviluppo contribuiscono alla disponibilità delle risorse. Se durante il processo di comprensione dell'input non ci sono difficoltà nell'individuare gli elementi lessicali, in linea di principio le risorse non sarebbero gravate come sarebbe normalmente il caso in una fase precedente dell'apprendimento. Allo stesso tempo, la riconoscibilità delle parole nell'input è di grande importanza, il che significa semplicemente che minore è il numero di parole sconosciute nell'input, minore è la necessità di elaborare parole sconosciute, che di conseguenza lascia spazio alle risorse di essere indirizzate all'elaborazione della forma grammaticale (VanPatten, 2004: 12).

Un altro fattore da considerare è che se lo studente conosce il lessico di una frase, sarà in grado di capire la frase più facilmente, perché avrà più tempo a disposizione per prestare attenzione agli elementi grammaticali.

Tenendo conto della ricerca condotta sulla posizione degli elementi formali all'interno della frase, nonché dei risultati che mostrano che a seconda della posizione nella frase alcuni elementi sono più visibili rispetto ad altri elementi, VanPatten formula la seguente conclusione:

Nuovo principio 1 (g). Posizione nella frase. Gli studenti cercano di elaborare i termini che si trovano nella posizione iniziale della frase prima dei termini che si trovano alla fine o nel mezzo della frase. (VanPatten, 2004: 13).

Vale a dire, l'elemento che si trova all'inizio della frase è più evidente rispetto all'elemento che si trova alla fine della frase, che, a sua volta, è più evidente rispetto agli elementi che si trovano nel mezzo della frase. Quindi, gli elementi che si trovano nella posizione iniziale della frase vengono elaborati per primi.

La ricerca sul modo in cui vengono elaborate le frasi mostra che gli studenti assegnano una funzione di soggetto al primo sostantivo o pronome che incontrano all'interno della frase. VanPatten definisce questa "abitudine" degli studenti nel secondo principio:

Principio 2. Primo sostantivo. Gli studenti elaborano il primo sostantivo o pronome che incontrano in una frase come soggetto. (VanPatten, 2004: 15).

Questa "abitudine" a volte porta gli studenti a interpretare erroneamente il significato di una frase. Ad esempio, spesso gli studenti fraintendono la frase: "John makes Mark clean the room." e alla domanda: "Who cleans the room?", rispondono "John" (VanPatten, 2004: 16).

Questo principio ha una serie di conseguenze in diverse lingue, ovvero la diversa struttura sintattica delle frasi porta a un'interpretazione errata dell'input, e quindi a una acquisizione più lenta della LS. Ma i risultati di alcune ricerche mostrano come, in alcuni casi, l'influenza di questo principio possa essere ridotta. Ad esempio, la frase "The cow was kicked by the horse." è spesso intesa dagli studenti come "The cow kicked the horse.". Questo errore può essere corretto grazie alla semantica lessicale. Ad esempio, nella frase "The fence was kicked by the horse.", la componente lessicale-semantica del verbo indica che il soggetto della frase sarà una creatura con le gambe, eliminando così ogni possibilità di equivoco (VanPatten, 2004: 16). VanPatten definisce questa conclusione come:

Principio 2 (a). Semantica lessicale. Per comprendere una frase, gli studenti si affidano alla semantica lessicale piuttosto che all'ordine delle parole nella frase quando ci sono le condizioni per questo. (VanPatten, 2004: 17).

L'altro modo in cui l'influenza del principio 2 può essere ridotta riguarda il grado di probabilità quando un sostantivo può essere oggetto rispetto ad un altro sostantivo nella frase. Ad esempio, se l'input contiene i sostantivi "man", "dog" e il verbo "bite", lo studente saprà esattamente qual è il soggetto nella frase dato che in realtà è più probabile che il cane morda. Inoltre, gli studenti capiranno correttamente la frase "The farmer was kicked by the horse." tenendo conto delle conoscenze generali o di ciò che sta effettivamente accadendo. VanPatten definisce questa conclusione come:

Principio 2 (b). Grado di probabilità. Per comprendere una frase, gli studenti si affidano alla probabilità che qualcosa esista piuttosto che all'ordine delle parole nella frase quando ci sono le condizioni per questo. (VanPatten, 2004: 17).

VanPatten e Houston (VanPatten & Houston, 1998; citato in: VanPatten, 2004: 17) conducono ricerche per determinare se la presenza di alcune informazioni inserite nella frase ridurrebbe l'influenza del principio 2, cioè se le possibili interpretazioni di una affermazione potrebbero essere limitate. I ricercatori danno agli studenti frasi identiche, ma in una delle due frasi sono inserite informazioni contestuali che hanno lo scopo di aiutare gli studenti a interpretare correttamente la frase. Ad esempio, se gli studenti devono interpretare il

significato delle seguenti frasi in cui è sottolineata la struttura target:

1. Gloria contó a su amiga que la atacó Ramón en casa.
2. Roberto está en el hospital porque lo atacó María con un cuchillo.

È chiaro che lo studente troverà più facile il significato corretto della seconda frase perché l'informazione contestuale iniziale che Roberto si trova in ospedale suggerisce allo studente che a Roberto è successo qualcosa. Queste informazioni incorporate aiutano lo studente a identificare correttamente chi compie l'azione nella frase target ovvero quella sottolineata e rifiutare il significato "Roberto è in ospedale perché ha aggredito Maria con un coltello" perché non ha senso in questo contesto. Mentre, d'altra parte, nella prima frase, l'informazione iniziale che *Gloria ha detto alla sua amiga* non offre allo studente informazioni che lo aiuteranno a capire correttamente il resto della frase, cioè lo studente può interpretare la frase in due modi: o *Gloria ha attaccato Ramon* o *Ramon ha attaccato Gloria*. I risultati della ricerca mostrano chiaramente che gli studenti evitano il principio 2 se le informazioni contestuali presenti nella frase limitano il significato possibile. Pertanto, VanPatten aggiunge una terza conclusione a questo principio:

*Principio 2 (c). **Contesto limitato.** È meno probabile che gli studenti ricorrono al Principio 2 se il contesto precedente vincola l'interpretazione della frase.* (VanPatten, 2004: 18).

Dobbiamo ricordare che i principi che abbiamo analizzato prima non agiscono isolatamente, ma spesso alcuni di essi influenzano insieme o talvolta un principio precede un altro. Va anche notato che molteplici fattori influenzano la fase di elaborazione dell'input e che un unico principio da solo non può spiegare perché una particolare forma possa essere "difficile" da elaborare.

3.3. L'approccio Processing Instruction

L'insegnamento della grammatica con elaborazione degli input (ing. processing instruction; da ora in poi nel testo viene utilizzata l'abbreviazione PI) è un nuovo approccio pedagogico basato sull'ipotesi degli input di Krashen. Secondo VanPatten, si tratta di un insegnamento della grammatica basato sugli input, che è in linea con le teorie dell'acquisizione della lingua straniera e dell'insegnamento comunicativo della LS, e che mira a influenzare l'attenzione degli studenti verso i dati nell'input. VanPatten ritiene che la semplice esposizione all'input non sia sufficiente per acquisire con successo la LS e quindi è necessario insegnare agli studenti come elaborare l'input per acquisire meglio la grammatica. PI mira a incoraggiare gli studenti a riconoscere la forma grammaticale nell'input (VanPatten, 2002a: 764).

VanPatten e Cadierno consigliano agli insegnanti invece di cercare di cambiare il modo in cui gli studenti producono i risultati, di concentrare l'insegnamento sul cambiamento del modo in cui gli studenti elaborano gli input. Secondo loro, è più probabile che l'input diventi intake se l'insegnamento cambia il modo in cui l'input viene percepito ed elaborato dallo studente (VanPatten & Cadierno, 1993: 227).

PI è un insegnamento esplicito e un tipo di *focus sulla forma* (ing. Focus on Form; da ora in poi nel testo si usa l'abbreviazione FonF) che consiste nel coinvolgere gli studenti in attività che vengono modificate in modo da rendere più evidenti alcune forme linguistiche. In PI, agli studenti viene prima fornita una spiegazione esplicita delle strategie di elaborazione e della corretta strategia della lingua target. Quindi vengono date loro attività che sono

focalizzate sul significato e che sono basate sull'input, e sono chiamate *attività con input strutturati*. Il loro scopo principale è distrarre gli studenti dalla produzione della forma obiettivo.

Secondo VanPatten, la differenza tra insegnamento grammaticale tradizionale e PI consiste nel fatto che l'insegnamento tradizionale rappresenta un *insegnamento esplicito incentrato sulle forme* (ing. Focus on Forms; più avanti nel testo viene utilizzata l'abbreviazione FonFS), ovvero VanPatten lo definisce come *insegnamento che si concentra sulla manipolazione dell'output e che include una spiegazione della struttura obiettivo, seguita da esercizi di output con la struttura obiettivo* (VanPatten, 2000a: 54). L'obiettivo dell'insegnamento grammaticale tradizionale è produrre frasi con la forma grammaticale target, mentre l'obiettivo del PI è cambiare il modo in cui gli studenti assistono ed elaborano l'input, tenendo presente che l'acquisizione di LS è un processo dipendente dall'input che si verifica quando gli studenti sono esposti a input significativi (VanPatten, 1996). Come sottolinea Wong, *PI incoraggia gli studenti a lasciar andare le strategie inefficaci che usano per elaborare gli input e sostituirli con altri migliori al fine di stabilire connessioni accurate tra forma e significato* (Wong, 2004: 35).

Secondo VanPatten, *è importante sottolineare che la PI non è solo un altro tipo di approccio nell'insegnamento delle lingue straniere basato sulla comprensione ovvero sul significato, ma PI è un tipo di insegnamento "focalizzato sulla forma" che funge da complemento agli approcci comunicativi esistenti* (VanPatten, 2000a: 52).

PI non mira ad aiutare gli studenti ad assorbire nuove informazioni grammaticali, ma il suo scopo è apportare modifiche agli strumenti cognitivi con cui gli studenti filtrano ciò che è necessario e ciò che non è necessario nell'input, tenendo conto della comprensione e dell'acquisizione. In altre parole, PI mira prima a modificare i meccanismi di elaborazione relativi ad alcune strutture grammaticali e poi a richiamare l'attenzione su forme e flessioni, che miglioreranno la comprensione e quindi l'acquisizione della lingua straniera.

3.3.1. Le caratteristiche principali dell'approccio Processing Instruction

La caratteristica più importante del PI è l'uso di un tipo speciale di input in modo che gli studenti evitino strategie di elaborazione inadeguate, e un'altra caratteristica importante di PI è che durante l'istruzione lo studente non produce mai la forma obiettivo.

Secondo VanPatten, le tre caratteristiche principali del PI sono:

1. Agli studenti viene spiegata la forma grammaticale;
2. Gli studenti vengono avvertiti dei problemi che possono incontrare, in particolare quelli che sono conseguenza delle differenze tra le grammatiche di LS e L1, ovvero gli studenti vengono informati sulle strategie/principi del PI che possono influire negativamente alla comprensione;
3. Gli studenti fanno esercizi tramite cui hanno bisogno di comprendere la struttura con lo scopo di capire il significato. Gli studenti sono incoraggiati ad elaborare la forma/struttura attraverso *esercizi/attività con input strutturato* (ing. structured input activities; più avanti nel testo viene utilizzata la sigla SIA), ma va detto che gli studenti non producono la forma/struttura durante le attività con input strutturato (VanPatten, 2002a: 764).

3.3.2. Attività con input strutturato

Gran parte del materiale didattico ancora utilizzato nell'insegnamento delle lingue straniere è ricco di attività volte a produrre la forma obiettivo, e gli studenti creano una serie

di esercizi senza capirne il significato. VanPatten critica questo modo di lavorare e sottolinea che nella PI gli studenti elaborano l'input per dargli un senso e le attività utilizzate sono progettate per focalizzare l'attenzione degli studenti sulla connessione tra forma e significato (VanPatten, 1996). È anche importante sottolineare che questi esercizi non devono essere paragonati a nessun tipo di attività basata sulla comprensione o sull'interpretazione di input. In altre parole, se un'attività non richiede allo studente di produrre la forma target, non significa automaticamente che l'attività è SIA. Affinché un'attività possa essere definita SIA, deve guidare lo studente a cambiare le sue strategie di elaborazione degli input. Nella denominazione *attività con input strutturato*, il termine *input* viene utilizzato per indicare il fatto che gli studenti si concentrano attivamente sull'elaborazione dell'input e non sulla produzione della lingua come output, mentre il termine *input strutturato* sottolinea che non si tratta di input spontaneo (Wong, 2004: 37).

Quando si vuole creare SIA, è necessario rispettare alcune regole.

Innanzitutto, quando si inizia con la creazione di SIA, la cosa più importante è determinare il motivo per cui gli studenti hanno difficoltà nell'elaborazione di una forma nell'input, ovvero è necessario identificare la strategia che utilizzano e che li porta a elaborare in modo errato la forma fornita. In altre parole, è necessario determinare quale principio IP sia la causa dell'errata interpretazione dell'input. Se il motivo che causa difficoltà nell'elaborazione dell'input non è determinato, non esistono condizioni per la creazione di una SIA. Quando il problema è determinato, è possibile cominciare a creare una SIA, ma si dovrebbe tenere conto del fatto che l'input in queste attività dovrebbe essere strutturato in modo tale da evitare che l'attenzione dello studente sia diretta ad altre forme (Wong, 2004: 37).

Le attività con input strutturato rappresentano un insieme di frasi di input accuratamente predisposte che, in combinazione con l'obbligo di svolgere l'esercizio, ovvero con le informazioni che gli studenti devono estrarre dall'input dato, mirano a causare il fallimento dei meccanismi di elaborazione utilizzati dal studente nell'interpretazione della frase, per consentire allo studente di diventare consapevole di tale fallimento e incoraggiare lo studente ad impiegare una strategia di elaborazione che non porti al fallimento. Questi esercizi consentono agli studenti di collegare forma e significato aumentando il valore comunicativo della struttura target o rendendola più percepibile acusticamente.

Durante le SIA gli studenti ricevono feedback se la loro elaborazione non è corretta. Si rendono conto che ciò che pensavano di aver capito non corrisponde al significato e quindi i loro meccanismi interni sono letteralmente costretti ad abbandonare la strategia inappropriata e ad applicarne una nuova. Un tale meccanismo adattato e riorganizzato riceverà ulteriormente dati da acquisire più accurate e corretti (VanPatten & Fernández, 2004: 277).

3.3.2.1. Linee guida per la creazione di attività con input strutturato

Quando si creano attività con input strutturato, è necessario seguire le seguenti istruzioni:

1. Le strutture devono essere presentate una per una, non contemporaneamente.

Nella creazione della SIA il docente deve prima fare attenzione a presentare le strutture una alla volta e non contemporaneamente. Al fine di massimizzare la quantità di materiale appreso, l'obiettivo dell'insegnamento dovrebbe essere solo una forma e/o una funzione. Come sottolineano Lee & VanPatten (1995), dovrebbe essere presentata una sola regola grammaticale alla volta, perché è più facile focalizzare l'attenzione su una cosa piuttosto che su più cose contemporaneamente. Considerando che le capacità di elaborazione delle informazioni degli studenti sono limitate, occorre prestare attenzione a non sovraccaricarli con troppe descrizioni e spiegazioni delle regole. Quindi, presentando una regola e scomponendo i paradigmi, aumentano le possibilità che gli studenti prestino maggiore attenzione alle forme di cui hanno bisogno per l'intake (Lee & VanPatten, 1995; citato da: Wong, 2004: 38).

2. Il significato dovrebbe essere sempre in primo piano.

Quando si crea una SIA, il focus dell'attenzione deve essere sempre sul significato. Se lo studente non è esposto a input significativi ovvero a input che porta un messaggio da annotare, l'acquisizione non avverrà. Se lo studente può completare l'esercizio senza prestare attenzione al significato dell'input, allora non si tratta di SIA (Wong, 2004: 38).

3. Si dovrebbe iniziare con le frasi e passare al discorso connesso.

Come accennato in precedenza, le capacità di elaborazione delle informazioni degli studenti sono limitate, soprattutto a livello principiante, quindi quando si insegna la grammatica utilizzando SIA, è importante introdurre la regola attraverso esercizi a livello di frase. In questo modo, gli studenti avranno maggiori opportunità di prestare attenzione alla regola grammaticale target, perché è più facile per loro elaborare una breve frase che un discorso correlato, per esempio un racconto (Wong, 2004: 38).

4. Dovrebbero essere utilizzati sia input scritti che orali.

Wong consiglia di utilizzare input scritto e orale durante la creazione di SIA, tenendo presente che tutti gli studenti hanno bisogno di input orale, ma alcuni studenti preferiscono "vedere" l'input (Wong, 2004: 40).

5. Gli studenti dovrebbero essere istruiti a fare costantemente qualcosa con l'input.

Oltre alla necessità che le SIA siano create secondo l'insegnamento comunicativo di LS, lo studente dovrebbe essere anche incoraggiato a prestare attenzione all'input, cioè lo studente deve avere qualche motivo per prestare attenzione all'input, perché dopo gli verrà chiesto di produrre qualche esercizio (Wong, 2004: 41).

6. Devono essere prese in considerazione le strategie di elaborazione impiegate dallo studente.

Conforme allo scopo del PI, occorre prestare attenzione alle strategie di elaborazione utilizzate dagli studenti. Se un'attività non è progettata per impedire allo studente di utilizzare strategie inefficaci, allora non è SIA. Pertanto, è molto importante identificare le strategie "sbagliate" prima di iniziare a creare una SIA. Ad esempio, se lo studente si basa sul principio 1 (b) nell'interpretazione del tempo verbale in una frase, allora le SIA dovrebbero essere create in modo tale che lo studente sia incoraggiato a prestare attenzione alla forma grammaticale e non all'elemento lessicale (avverbi di tempo) per comprendere correttamente il tempo verbale (Wong, 2004: 42).

3.3.2.2. Tipi di attività con input strutturato

In PI vengono applicati due tipi di attività di input strutturato. VanPatten distingue tra SIA referenziali ed SIA emotive.

Le attività referenziali richiedono che lo studente presti attenzione alla forma obiettivo per arrivare al significato. Si tratta di domande a cui gli studenti rispondono scegliendo una risposta corretta o errata e in questo modo l'insegnante può verificare se lo studente ha fatto il collegamento corretto tra forma e significato.

Le attività emotive non offrono allo studente una risposta sì o no, ma gli richiedono di esprimere un'opinione, convinzione o altro tipo di risposta emotiva riguardo alle informazioni contenute nell'input e relative al mondo reale (Wong, 2004: 43).

Poiché le attività referenziali consentono all'insegnante di determinare se lo studente si sta concentrando sulla forma grammaticale per arrivare al significato, Wong e VanPatten consigliano di iniziare con due o tre attività referenziali e poi di passare alle attività emotive (Wong & VanPatten, 2003). Le attività emotive mirano a rafforzare le connessioni tra forma e significato offrendo agli studenti di vedere o ascoltare la forma target utilizzata in un contesto significativo. Il fatto che gli studenti siano chiamati ad esprimere la loro opinione significa che l'insegnamento è conforme al principio importante dell'approccio comunicativo, cioè che lo studente è al centro dell'attenzione (Wong, 2004: 45).

3.3.2.3. Il ruolo delle attività con input strutturato e delle spiegazioni esplicite all'interno di PI

Nella disciplina SLA sono stati condotti numerosi studi per determinare il ruolo delle spiegazioni esplicite nella classe di lingua straniera. La maggior parte di questi studi arriva alla conclusione che i gruppi che ricevono informazioni esplicite mostrano risultati migliori rispetto ai gruppi che praticano solo la struttura obiettivo.

VanPatten e Oikkenon (VanPatten & Oikkenon, 1996) cercano di trovare una risposta alla domanda: "Queste affermazioni possono essere considerate come una conclusione generale che si riferisce anche a PI?".

A tal fine, conducono una ricerca a cui partecipano tre gruppi. Un gruppo è esposto a PI, il secondo gruppo riceve solo SIA dal pacchetto di materiali PI e il terzo gruppo riceve solo informazioni esplicite senza attività di input strutturato. I ricercatori si sono posti l'obiettivo di rispondere alla seguente domanda: "Quale componente del PI è dovuto al successo ottenuto sui test di comprensione e sui test di produzione – se è l'informazione esplicita, SIA o una combinazione di entrambi?". 17 studenti partecipanti alla ricerca seguono PI, 20 studenti lavorano solo SIA e 22 studenti sono esposti solo a informazioni esplicite. La procedura di ricerca utilizza materiali della ricerca di VanPatten e Cadierno (VanPatten & Cadierno, 1993), e la strategia "sbagliata" o il problema di elaborazione dell'input è il principio 2 così come l'ordine delle parole nella frase, mentre la struttura target sono i pronomi diretti oggetto in lingua spagnola.

Gli studenti del gruppo PI ricevono gli stessi materiali dalla ricerca di VanPatten e Cadierno. Nel gruppo SIA, gli studenti ricevono solo attività con input strutturato, ovvero l'insegnante inizia la lezione con la prima attività con immagini. Vale a dire, gli studenti devono determinare quale immagine corrisponde alla frase che sentono, ma l'insegnante non dice loro cosa stanno imparando e non dà loro una spiegazione esplicita. Se lo studente sceglie un'immagine sbagliata, l'insegnante dice semplicemente che la scelta è sbagliata e che l'altra immagine era corretta, ma non ci sono informazioni esplicite come feedback. Nel gruppo "esplicito", gli studenti ricevono solo una spiegazione esplicita ed esempi. Poiché l'insegnamento per il gruppo PI e SIA dura diversi giorni, nel terzo gruppo l'informazione esplicita viene ripetuta ogni giorno. Le informazioni esplicite sono definite dai ricercatori come una spiegazione delle caratteristiche linguistiche offerte dall'insegnante, dal materiale didattico o da qualche altro tipo di fonte esterna (VanPatten & Oikkenon, 1996).

Dopo l'analisi dei risultati, si conclude che il gruppo PI e il gruppo SIA ottengono lo stesso successo nel test di comprensione, mentre il gruppo "esplicito" non ottiene successo. Nel test di produzione, il successo è evidente in tutti e tre i gruppi. Vale a dire, i risultati sono diversi nel gruppo PI e nel gruppo "esplicito", mentre nel gruppo PI e nel gruppo SIA i risultati sono gli stessi. I risultati tra il gruppo SIA e il gruppo "esplicito" non sono significativamente differenti, sebbene il gruppo SIA abbia punteggi migliori. In breve, gli autori presentano i risultati del test di produzione come segue: $PI = SIA$, $PI > EI$ e $SIA = EI$ e concludono che non sono necessarie informazioni esplicite per il successo di PI. Ciò significa che in PI sono sufficienti solo le SIA e la componente esplicita non contribuisce al successo.

Questa conclusione mette in dubbio i risultati ottenuti da altri studi. Tuttavia, VanPatten e Oikkenon ritengono che la differenza nei risultati sia dovuta alle diverse attività utilizzate negli studi. Vale a dire, concludono che quando le SIA vengono create correttamente non sono necessarie informazioni esplicite e che le informazioni esplicite non sono una componente obbligatoria del PI. In altre parole, il fatto che gli studenti ricevono o non ricevono spiegazioni esplicite non influisce sul risultato (VanPatten & Oikkenon, 1996).

Altri ricercatori, invece, stanno cercando di determinare se la conclusione di VanPatten e Oikkenon possa applicarsi anche ad altre forme linguistiche, e soprattutto a forme con poco significato o valore comunicativo ovvero forme che non comunicano nuove informazioni. Uno di questi studi è condotto da Wong. Lei vuole determinare se gli studenti possono padroneggiare tali forme che non hanno significato senza informazioni esplicite e quindi ottenere dati aggiuntivi a sostegno della tesi che l'informazione esplicita non è necessaria in

PI (Wong, 2004). Una struttura obiettivo nella sua ricerca è una struttura che provoca un cambiamento nell'uso dell'articolo in francese, a seconda che l'enunciato sia negativo o affermativo. Nelle semplici frasi affermative che mostrano che qualcosasi possiede, viene utilizzato l'articolo indeterminativo. Per esempio:

- *Marie a un chat.* Maria ha un gatto.
- *Bill a un oiseau.* Bill ha un uccello.

Quando queste affermazioni sono negative (indicate da *ne... pas* prima e dopo la forma del verbo "avere") si usa *de* prima di nomi che iniziano con una consonante o *d'* prima di nomi che iniziano con una vocale. Per esempio:

- *Marie n'a pas de chat.* Maria non ha un gatto.
La frase *Marie n'a pas un chat* non è corretta.
- *Bill n'a pas d'oiseau.* Bill non ha un uccello.
La frase *Bill n'a pas un oiseau* non è corretta.

Seguendo il principio 1 (b), gli studenti cercano di arrivare al significato della negazione facendo affidamento su *ne...pas* invece di *de* o *d'* e quindi non riescono ad apprendere la distinzione tra *un(e)* e *de*. La forma *de/d'* può essere caratterizzata come una forma che non ha un valore semantico intrinseco, cioè non ha significato di per sé. La negazione si esprime con *ne...pas*, cioè con una parola che porta significato. L'utilizzo di *un/une* o *de/d'* non fornisce alcuna nuova informazione. Lo scopo del PI in questo caso sarebbe incoraggiare lo studente a prestare attenzione alla distinzione *de/un* per determinare se la frase è negativa o affermativa. In questa ricerca, Wong ottiene gli stessi risultati di VanPatten e Oikonen e conclude che il successo ottenuto è dovuto all'applicazione di SIA opportunamente create, e non alla spiegazione esplicita. Ciò indica il fatto che il tipo di input ricevuto dagli studenti può avere un impatto sul modo in cui elaborano l'input. Se l'input nelle attività è strutturato secondo le strategie di elaborazione utilizzate dagli studenti, allora aumentano le possibilità per una connessione più facile tra la forma ed il significato (Wong, 2004: 203).

Benati cerca anche di trovare una risposta alle domande: "Le informazioni esplicite hanno un ruolo significativo nel PI?"; "Perché ci sono differenze nelle conclusioni della ricerca condotta?"; "Perché la ricerca di VanPatten e Oikonen da sola dimostra che non sono necessarie informazioni esplicite?"; "I risultati di questa ricerca sono solo una pura coincidenza?" e "Le informazioni esplicite del PI non sono necessarie a causa dell'effetto SIA?" (Benati, 2004).

Benati si basa sulla posizione di Carroll secondo cui *lo scopo del PI è coerente con le affermazioni di quei ricercatori che affermano che l'acquisizione è un processo di apprendimento basato su un errore precedente* (Carroll, 1999). Pertanto, affinché avvenga l'acquisizione della lingua straniera, i meccanismi di elaborazione dell'input devono determinare che l'analisi individuale di ogni elemento di una data frase non fornisce allo studente le informazioni corrette, e quindi devono essere trovate strategie alternative per arrivare a un'interpretazione di successo. Quando queste nuove strategie porteranno al successo, sostituiranno le strategie fallite o "sbagliate". PI è progettato per causare insuccesso nell'interpretazione del significato inducendo i meccanismi di elaborazione a ripensare e iniziare a riadattarsi per arrivare al significato (Benati, 2004: 212).

Benati vuole dimostrare se le conclusioni di VanPatten e Oikonen verranno riaffermate se si ha una strategia di elaborazione diversa dal *principio 2*, una diversa forma obiettivo e una diversa lingua straniera, e vuole anche determinare se ci sono effetti a lungo termine del PI. Nella sua ricerca, la strategia di elaborazione è il principio 2 (a), ovvero, per arrivare al significato, gli studenti fanno affidamento sugli elementi lessicali e non sui marcatori grammaticali. Benati sottolinea che se questa ricerca non riafferma le conclusioni di VanPatten e Oikonen, allora si considererà che i loro risultati non possono essere generalizzati, mentre se si ottengono gli stessi risultati, allora abbiamo davvero la prova che

solo SIA può causare cambiamenti della conoscenza e/o successo degli studenti.

Benati si propone di rispondere alle seguenti domande: "La sola applicazione della SIA può migliorare la comprensione e la produzione allo stesso modo del PI completo?"; "Le informazioni esplicite da sole causano un miglioramento delle prestazioni?" e "Le prestazioni migliorate in termini di comprensione e produzione verranno mantenute dopo un mese?".

Benati ha formato tre gruppi con studenti che studiavano l'italiano nel secondo semestre presso l'Università di Greenwich. Partecipano alla ricerca 14 studenti che seguono PI, 12 studenti che fanno solo SIA e 12 studenti che ricevono solo informazioni esplicite. Gli studenti frequentano due volte per tre ore ciascuna, per un totale di sei ore di insegnamento.

Benati sceglie il Futuro semplice in italiano come struttura target perché la strategia di elaborazione è diversa da quella della ricerca di VanPatten e Oikenon. Secondo VanPatten (VanPatten, 1996) gli studenti preferiscono elaborare elementi lessicali piuttosto che elementi grammaticali per arrivare al significato.

Nel gruppo che segue PI, prima vengono fornite informazioni esplicite sulla struttura target, poi vengono fornite informazioni esplicite sulla strategia "sbagliata", ovvero il problema di elaborazione, e infine gli studenti fanno SIA. Le forme del futuro sono presentate separatamente, rispetto alle forme del tempo presente, e viene evidenziato l'accento durante la pronuncia, nonché il fatto che sebbene gli avverbi del tempo mostrino quando avviene l'azione del verbo, non sono sempre presenti nell'input. Pertanto, è molto importante che gli studenti riconoscano il futuro senza fare affidamento sugli avverbi. Vengono utilizzate attività referenziali in cui gli studenti devono determinare, a livello di frase, il momento in cui è avvenuta l'azione e il soggetto nella frase, nonché attività emotive in cui gli studenti rispondono con opinioni, conclusioni, ecc. Il tempo dell'azione mostra solo la fine della forma del verbo in modo che gli studenti prestino attenzione ai marcatori grammaticali. L'input è strutturato in modo tale che la forma grammaticale porti il significato e lo studente debba prestare attenzione ad esso per svolgere l'esercizio. Durante la lezione, gli studenti non producono la forma. Nel gruppo che svolge solo SIA, gli studenti ricevono lo stesso tipo e quantità di SIA del gruppo PI, tranne per il fatto che non ricevono una spiegazione esplicita del futuro in italiano. Le lezioni iniziano immediatamente con SIA. Poiché le attività referenziali consistono nella scelta di una risposta corretta o errata, agli studenti viene detto se la risposta è errata, ma non viene spiegato perché. Inoltre, non sono tenuti a produrre la struttura obiettivo. Nel gruppo che riceve solo informazioni esplicite, la spiegazione esplicita è la stessa del gruppo PI. Questo gruppo non svolge attività SIA e neanche altri esercizi.

I risultati del test di comprensione dimostrano che il gruppo SIA mostra un successo simile al gruppo PI, mentre il gruppo "esplicito" non mostra alcun successo. Il test di produzione mostra gli stessi risultati. Alla terza domanda sperimentale: "Questo successo si manterrà dopo un mese?" si ottengono gli stessi risultati del primo posttest (Benati, 2004: 220).

Benati conclude che il successo ottenuto nel test di comprensione e quello di produzione è dovuto all'applicazione delle SIA. Sebbene i risultati mostrino che l'informazione esplicita non ha alcun ruolo significativo, il gruppo "esplicito" mostra comunque risultati migliorati, ma significativamente al di sotto del livello degli altri due gruppi. E questa ricerca mostra che la conclusione dello studio di VanPatten e Oikenon può valere anche per un'altra regola ovvero un'altra struttura obiettivo, in un'altra lingua romanza e che ha un effetto duraturo. Benati conclude che forse un'informazione esplicita è necessaria per alcuni, ma non necessaria per tutti i tipi di insegnamento (Benati, 2004: 221).

Riferimenti bibliografici

1. Alanen, R. (1995). Input enhancement and rule presentation in second language acquisition. In Schmidt, R. (Ed.), *Attention and awareness in foreign language learning*. Honolulu, HI: University of Hawaii Press, 259-302.
2. Ausubel, D. P. (1968). *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York: Holt Rinehart & Winston.
3. Azmi Adel, M., & Abu, H. (2008). The effects of deductive and inductive approaches of teaching on Jordanian university students' use of the passive and active voice in English. *College Student Journal*, 42(2), 545-553.
4. Baars, B. J. (1988). *A cognitive theory of consciousness*. Cambridge: Cambridge University Press.
5. Balboni, P. E. (2008). *Fare educazione linguistica*. Novara: UTET
6. Banfi, E., & Bernini, G. (2003). Il verbo. In Ramat, A. G. *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*. Roma: Carocci, 70-115.
7. Benati, A. (2004). The effects of structured input and explicit information on the acquisition of Italian future tense. In VanPatten, B. (Ed.), *Processing Instruction: Theory, Research, and Commentary*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 207-255.
8. Bialystok, E. (1994). Representation and ways of knowing: Three issues in second language acquisition. In Ellis, N. C. *Implicit and explicit language learning*. London: Academic Press, 549-569.
9. Birdsong, D. (2006). Age and second language acquisition and processing: A selective overview. In Gullberg, M., & Indefrey, P. (Eds.), *The cognitive neuroscience of second language acquisition*. Malden, MA: Blackwell Publishing, 9-49.
10. Blau, E. K. (1990). The effect of syntax, speed and pauses on listening comprehension. *TESOL Quarterly*, 24, 746-753.
11. Boulouffe, J. (1987). Intake as the locus of equilibration in language learning. *Language Learning*, 36(3), 245-276.
12. Brown, H. D. (1980). *Principles of Language Learning and Teaching*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc.
13. Campbell, R., & Wales, R. (1970). The study of language acquisition. In Lyons, J. (Ed.), *New horizons in linguistics*. Harmondsworth: Penguin.
14. Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1-47.
15. Carroll, D. W. (1986). *Psychology of Language*. Monterey, CA: Brooks/Cole.
16. Carroll, S. (2001). *Input and evidence. The raw material of second language acquisition*. Amsterdam: John Benjamins.
17. Chaudron, C. (1983). Simplification of Input: Topic Reinstatements and their Effects on LS Learners' Recognition and Recall. *TESOL Quarterly*, 17(3), 437-458.
18. Chaudron, C. (1985). Intake: on models and methods for discovering learners' processing of input. *Studies in Second Language Acquisition*, 7(1), 1-14.
19. Chini, M. (2005). *Che cos'è la linguistica acquisizionale*. Roma: Carocci.
20. Chomsky, N. (1965). *Aspects of a theory of syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
21. Cleeremans, A., Destrebecqz, A., & Boyer, M. (1998). Implicit learning: news from the front. *Trends in Cognitive Sciences*, 2(10), 406-416.
22. Corder, S. P. (1967). The significance of learner's errors. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5, 161-169.
23. DeKeyser, R. M. (1995). Learning second language grammar rules: An experiment with a miniature linguistic system. *Studies in Second Language Acquisition*, 17, 379-410.
24. DeKeyser, R. M. (2003). Implicit and explicit learning. In Doughty, C. J., & Long, M. H. (Eds.), *The handbook of second language acquisition*. Oxford: Blackwell, 313-348.
25. Dienes, Z., & Perner, J. (1999). A theory of implicit and explicit knowledge. *Behavioural and Brain Sciences*, 22, 735-808.

26. Dikro, O., & Todorov, C. (1987). Enciklopedijski rečnik nauka o jeziku. Beograd: Prosveta.
27. Doughty, C. (1991). Second language instruction does make a difference: Evidence from an empirical study on SL relativization. *Studies in Second Language Acquisition*, 13, 431-469.
28. Doughty, C., & Varela, E. (1998). Communicative Focus on Form. In Doughty C., & Williams, J. (Eds.), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 114-138.
29. Đorđević, R. (1987). Uvod u kontrastiranje jezika. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
30. Ellis, N. C. (1993). Rules and Instances in Foreign Language Learning: Interactions of Explicit and Implicit Knowledge. *European Journal of Cognitive Psychology*, 5, 289-318.
31. Ellis, N. C. (1994). *Implicit and explicit language learning*. London: Academic Press.
32. Ellis, N. C. (2002). Frequency effects in language acquisition: A review with implications for theories of implicit and explicit language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 24, 143-188.
33. Ellis, N. C. (2005). At the interface: Dynamic interactions of explicit and implicit knowledge. *Studies in Second Language Acquisition*, 27, 305-352.
34. Ellis, N. C. (2008). Implicit and Explicit Knowledge about Language. In Cenoz, J., & Hornberger, N. H. (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education*, 2nd edition, Volume 6, Knowledge about Language, 1-13.
35. Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
36. Erlam, R. (2003). The effects of deductive and inductive instruction on the acquisition of direct object pronouns in French as a second language. *The Modern Language Journal*, 87(2), 242-260.
37. Faerch, C., & Kasper, G. (1986). The role of comprehension in second language learning. *Applied Linguistics*, 7, 257-274.
38. Fotos, S., & Ellis, R. (1991). Communicating about grammar: A task-based approach. *TESOL Quarterly*, 25, 605-628.
39. Frantzen, D. (1995). The effects of grammar supplementation on written accuracy in an intermediate Spanish content. *Modern Language Journal*, 79, 34-39.
40. Gass, S. M. (1997). *Input, interaction, and the second language learner*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
41. Gass, S., & Selinker, L. (2008). *Second language acquisition: An introductory course*. (3rd edition.) Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
42. Goss, K., Gilbert, P., & Allan, S. (1994). An exploration of shame measures. I: The 'other as shamer scale'. *Personality and Individual Differences*, 17, 713-717.
43. Gregg, K. R. (1984). Krashen's monitor and Occam's razor. *Applied Linguistics*, 5, 79-100.
44. Gregg, K. R. (2001). Learnability and second language acquisition theory. In Robinson, P. (Ed.), *Cognition and second language instruction*. Cambridge: Cambridge University Press, 152-182.
45. Guiora, A. (1972). The effects of experimentally induced changes in ego status on pronunciation ability in second language: an exploratory study. *Comprehensive Psychiatry*, 13, 421-428.
46. Hammond, R. (1988). Accuracy versus communicative competence: the acquisition of grammar in the second language classroom. *Hispania*, 74, 408-417.
47. Harley, B., & Swain, M. (1984). The interlanguage of immersion students and its implications for second language teaching. In Davies, A., Criper, C., & Howatt, A. (Eds.), *Interlanguage*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 291-311.
48. Hatch, E. (1983). Simplified input and second language acquisition. In Andersen, R.W. (Ed.), *Pidginization and creolization as language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 64-88.

49. Heeffer, L. (2010). What's grammar got to do with it? Students' and teachers' beliefs about the role of grammar and error correction in the EFL classroom in Flanders. M.A. thesis, Universiteit Gent.
50. Herron, C., & Tomasello, M. (1992). Acquiring grammatical structures by guided induction. *French Review*, 65, 708-718.
51. Housen, A., & Pierrard, M. (2006). Investigating instructed second language acquisition. In Housen, A., & Pierrard, M. (Eds.). *Investigations in instructed second language acquisition*. Berlin: Mouten de Gruyter, 1-27.
52. Hulstijn, J. H. (2002). Towards a unified account of the representation, processing and acquisition of second language knowledge. *Second Language Research*, 18, 193-223.
53. Hulstijn, J. H. (2003). Incidental and intentional learning. In Doughty, C., & Long, M. (Eds.), *Handbook of second language acquisition*. Oxford: Blackwell, 349-381.
54. Hulstijn, J. H. (2005). Theoretical and empirical issues in the study of implicit and explicit second language learning: Introduction. *Studies in Second Language Acquisition*, 27, 129-140.
55. Hulstijn, J. H., & de Graaff, R. (1994). Under what conditions does explicit knowledge of a second language facilitate the acquisition of implicit knowledge? A research proposal. *AILA Review*, 11, 97-112.
56. James, C., & Garrett, P. P. (1992). *Language awareness in the classroom*. London: Longman.
57. Just, M. A., & Carpenter, P. A. (1992). A capacity theory of comprehension: Individual differences in working memory. *Psychological Review*, 99, 122-149.
58. Kitic, S. (2000). Komparativna studija usvojenosti reda reči u engleskom jeziku kod srpskih i mađarskih učenika. <http://rss.archives.ceu.hu/archive/00001117/01/123.pdf>.
59. Klapper, J., & Rees, J. (2003). Reviewing the case for explicit grammar instruction in the university foreign language learning context. *Language Teaching Research*, 7(3), 285-314.
60. Krashen, S. (1977). The Monitor Model for adult second language performance. In Burt M., Dulay, H., & Finocchiaro, M. *Viewpoints on English as a second language*. Regents: New York, 152-161.
61. Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press.
62. Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
63. Krashen, S. (1983). *Second language acquisition and second lanugage learning*. Oxford: Pergamon.
64. Krashen, S. (1985). *The input hypothesis. Issues and implications*. London: Longman.
65. Krashen, S. (1994). The input hypothesis and its rivals. In Ellis, N. (Ed.), *Implicit and explicit learning of language*. London: Academic Press, 45-77.
66. Krashen, S. (2003). *Explorations in language acquisition and use: The Taipei lectures*. Portsmouth, NH: Heinemann.
67. Krashen, S., & Terrell, T. (1984). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon Press.
68. Kumaravadivelu, B. (1994). Intake factors and intake processes in adult language learning. *Applied Language Learning*, 5(1), 33-71.
69. Lantolf, J. P. (2000). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press.
70. Lapkin, S., Hart, D., & Swain, M. (1991). Early and Middle French immersion programs: French language outcomes. *Canadian Modern Language Review*, 48, 11-40.
71. Larsen-Freeman, D. (1991). Consensus and divergence on the content, role, and process of teaching grammar. In Alatis, J. E. (Ed.), *Georgetown University Round Table on Language and Linguistics*. Washington D.C.: Georgetown University Press, 260-272.
72. Leeman, J., Arteagoitia, I., Fridman, B., & Doughty, C. (1995). Intergrating attention to form with meaning: Focus on form in content-based Spanish instruction. In Schmidt,

- R. (Ed.), *Attention and awareness in foreign language learning*. Honolulu: University of Hawai'i Press, 217-259.
73. Leow, R. P. (1993). To simplify or not to simplify: A look at intake. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 333-355.
 74. Lightbown, P., & Spada, N. (1990). Focus on form and corrective feedback in communicative language teaching: Effects on second language learning. *SSLA*, 12(4), 429-448.
 75. Logan, G. D., Taylor, S. E., & Etherton, J. L. (1996). Attention in the Acquisition and Expression of Automaticity. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 22, 620-638.
 76. Long, M. H. (1985). Input and second language acquisition theory. In Gass, S. M., & Madden, C. (Eds.), *Input in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 377-393.
 77. Macaro, E., & Masterman, L. (2006). Does intensive grammar instruction make all the difference. *Language Teaching Research*, 10(3), 297-327.
 78. McLaughlin, B. (1989). *Theories of Second-Language Learning*. London: Edward Arnold.
 79. Meknil, D. (1981). Stvaranje jezika. In Ignjatović-Savić, N. *Razvoj govora kod deteta*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 61-72.
 80. Nassaji, H., & Fotos, S. (2004). Current developments in research on the teaching of grammar. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 126-145.
 81. Norris, J. M., & Ortega, L. (2000). Effectiveness of LS instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning*, 50(3), 417-528.
 82. Nunan, D. (1998). Teaching grammar in context. *ELT Journal*, 52(2), 101-109.
 83. Ommagio, A. C. (1986). *Teaching language in context: Proficiency-oriented instruction*. Boston: Heinle & Heinle.
 84. Ortega, L. (2009). *Understanding second language acquisition*. London: Hodder.
 85. Oxford, R. L. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle & Heinle.
 86. Pallotti, G. (1998). *La seconda lingua*. Milano: Bompiani.
 87. Pallotti, G. (2001). *La seconda lingua*. Milano: Bompiani.
 88. Palmer, H. (1922). *The Principles of Language-Study*. London: Harrap. Reissued in the series *Language and Language Learning* (1964). London: Oxford University Press.
 89. Pienemann, M. (1984). Psychological constraints on the teachability of languages. *Studies in Second Language Acquisition*, 6, 186-214.
 90. Pienemann, M. (1988). Determining the influence of instruction on LS speech processing. *AILA Review*, 5, 40-72.
 91. Pienemann, M. (1999). *Language, processing and second language development: Processability theory*. Amsterdam: Benjamins.
 92. Politzer, R. L. (1961). *Teaching French: An Introduction to Applied Linguistics*. Boston: Guin & Co.
 93. Porcelli, G. (2013). *Principi di glottodidattica*. Brescia: Editrice La Scuola.
 94. Ramat, A. G. (2003). *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*. Roma: Carocci.
 95. Rast, R. (2008). *Foreign Language Input: Initial Processing*. *Second LANGUAGE Acquisition*, 28, Dublin: Editor David Singleton, Trinity College.
 96. Reber, A. S. (1967). Implicit Learning of Artificial Grammars. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 6, 855-863.
 97. Reber, A. S. (1993). *Implicit learning and tacit knowledge: An essay on the cognitive unconscious*. New York, NY: Oxford University Press.
 98. Reinders, H. (2010). *The effects of Task Type and Instructions on Second Language Acquisition*, Cambridge Scholars Publishing: Newcastle.
 99. Richards, J. C., Platt, J. T., & Weber, H. (1990). *Longman Dictionary of Applied Linguistics*. Harlow, Essex, England: Longman.

100. Ricucci, M. (2015). L'apprendimento delle lingue classiche nella prospettiva della Second Language Acquisition. Tesi di dottorato di ricerca. Università degli studi di Udine.
101. Rivers, W. (1972). *Speaking in Many Tongues*. Rowley, MA: Newbury House
102. Rivers, W. (1983). Intervju sa Wilgom Rivers. *Strani Jezici*, Zagreb, 3(4), 232-243.
103. Robinson, P. (1996). Learning simple and complex second language rules under implicit, incidental, enhanced and instructed conditions. *Studies in Second Language Acquisition*, 18(1), 27-67.
104. Rogers, C. (1951). *Client Centered Therapy*. Boston: Houghton Mifflin Company.
105. Roehr, K. (2008). Linguistic and Metalinguistic Categories in Second Language Learning. *Cognitive Linguistics*, 19, 67-106.
106. Rothman, J. (2008). Aspect Selection in Adult LS Spanish and the Competing Systems Hypothesis: When Pedagogical and Linguistic Rules Conflict. *Languages in Contrast*, 8, 74-106.
107. Schmidt, R. (1983). Interaction, acculturation and acquisition of communicative competence. In Wolfson, N., & Judd, E. (Eds.), *Sociolinguistics and Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 137-174.
108. Schmidt, R. (1990). The Role of Consciousness in Second Language Learning. *Applied Linguistics*, 11, 129-158.
109. Schmidt, R. (1993). Consciousness, learning and interlanguage pragmatics. In Kasper, G., & Blum-Kulka, S. (Eds.), *Interlanguage pragmatics*. Oxford University Press, 21-42.
110. Schmidt, R. (1994). Implicit learning and the cognitive unconscious: Of artificial grammars and SLA. In Ellis, N. C. (Ed.), *Implicit and explicit learning of languages*. London: Academic Press, 165-209.
111. Schmidt, R. (2001). Attention. In Robinson, P. (Ed.), *Cognition and second language instruction*. Cambridge: Cambridge University Press, 3-32.
112. Schmidt, R. (2010). Attention, awareness, and individual differences in language learning. In Chan, W. M., Chi, S., Cin, K. N., Istanto, J., Nagami, M., Sew, J. W., Suthiwan, T., & Walker, I. *Proceedings of CLaSIC 2010*. Singapore, December 2-4, Singapore: National University of Singapore, Centre for Language Studies, 721-737.
113. Selinker, L. (1984). Current issues in interlanguage: an attempted critical summary. In Davies, A., Cripser, C., & Howatt, A. P. R., (Eds.), *Interlanguage*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
114. Scott, V. M. (1989). An Empirical Study of Explicit and Implicit Teaching Strategies in French. *Modern Language Journal*, 73, 14-21.
115. Sharwood Smith, M. (1981). Consciousness-raising and the second language learner. *Applied Linguistics*, 2, 159-169.
116. Sharwood Smith, M. (1993). Input enhancement in instructed. SLA: theoretical bases. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 165-179.
117. Sheen, Y., & Ellis, R. (2011). Corrective feedback in language teaching. In Hinkel, E. (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning*. Volume II. New York and London: Routledge, 593-610.
118. Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University.
119. Skinner, B. F. (1957). *Verbal behaviour*. New York: Appleton-Century-Crofts.
120. Spada, N., & Lightbown, P. (1999). Instruction, first language influence and developmental readiness in second language acquisition. *The Modern Language Journal*, 18(1), 1-22.
121. Stern, H. H. (1983). *Fundamental concepts of language teaching*. London: Oxford University Press.
122. Swain, M. (1985). Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In Gass, S., & Madden, C. (Eds.), *Input in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 235-253.
123. Swain, M. (1991). French immersion and its offshots: getting two for one. In Freed,

- B. (Ed.), *Foreign Language Acquisition: Research and the Classroom*. Lexington, MA: Heath, 91-103.
124. Swain, M., & Lapkin, S. (1989). Canadian immersion and adult second language teaching – What's the connection. *Modern Language Journal*, 73, 150-159.
 125. Takimoto, M. (2008). The effects of deductive and inductive instruction on the development of language learner's pragmatic competence. *The Modern Language Journal*, 92(3), 369-386.
 126. Terrell, T. (1986). Acquisition in the natural approach: The binding/access framework'. *The Modern Language Journal*, 70, 213-227.
 127. Terrell, T. (1991). The Role of Grammar Instruction in a Communicative Approach. *The Modern Language Journal*, 75(1), 52-63.
 128. Thornbury, S. (1999). *How to teach grammar*. Harlow: Pearson Longman.
 129. Titone, R. (1987). *La glottodidattica oggi*. Milano: Oxford Institutes.
 130. Tode, T. (2007). Durability problems with explicit instruction in an EFL context: the learning of the English copula 'be' before and after the introduction of the auxiliary 'be'. *Language Teaching Research*, 11(1), 11-30.
 131. Tomasello, M. (1998). *The new psychology of language: Cognitive and functional approaches to language structure*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
 132. Tomasello, M., & Herron, C. (1989). Feedback for language transfer errors: the garden path technique. *Studies in Second Language acquisition*, 11, 385-395.
 133. VanPatten, B. (1994). Cognitive aspects of input processing in second language acquisition. In Heshemipour, P., Maldonado, I., & Van Naerssen, M. (Eds.), *Festschrift for Tracy David Terrell*. New York: McGraw-Hill.
 134. VanPatten, B. (1996). *Input processing and grammar instruction: Theory and research*. Norwood, NJ: Ablex.
 135. VanPatten, B. (2000a). Processing instruction as form-meaning connections: Issues in theory and research. In Lee, J. F., & Valdman, A. (Eds.), *Form and Meaning: Multiple Perspectives*. Boston, MA: Heinle and Heinle, 43-68.
 136. VanPatten, B. (2000b). Thirty years of input (or intake, the neglected sibling). In Swierzbin, B., Morris, F., Anderson, M., Klee, C., & Tarone, E. (Eds.), *Social and cognitive factors in second language acquisition*. Somerville, MA: Cascadilla Press, 287-311.
 137. VanPatten, B. (2002a). Processing instruction: An update. *Language Learning*, 52, 755-803.
 138. VanPatten, B. (2004). *Processing instruction: Theory, research and commentary*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
 139. VanPatten, B., & Cadierno, T. (1993). Explicit instruction and input processing. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 225-243.
 140. VanPatten, B., & Houston, T. (1998). Contextual effects in processing LS input sentences. *Spanish Applied Linguistics*, 2, 53-70.
 141. VanPatten, B., & Oikennon, S. (1996). Explanation vs. structured input in processing instruction. *Studies in Second Language Acquisition*, 18, 495-510.
 142. VanPatten, B., & Williams, J. (2007). *Theories in Second Language Acquisition: An Introduction*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
 143. White, L., Spada, N., Lightbown, P., & Ranta, L. (1991). Input enhancement and LS question formation. *Applied Linguistics*, 12, 416-432.
 144. Williams, J. N. (2009). Implicit learning in second language acquisition. In Ritchie, W. C., & Bhatia, T. K. (Eds.), *The new handbook of second language acquisition*. Bingley: Emerald Press, 319-353.
 145. Williams, J., & Evans, J. (1998). Which kind of focus and on which kind of forms? In Doughty, C., & Williams, J. (Eds.), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 139-155.
 146. Wong, W. (2004). The nature of processing instruction. In VanPatten, B. (Ed.), *Processing Instruction: Theory, Research, and Commentary*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 33-63.

147. Wong, W., & VanPatten, B. (2003). The evidence is IN: Drills are out. *Foreign Language Annals*, 36(3), 403-423.
148. Zhang, R. (2015). Measuring university-level LS learners implicit and explicit linguistic knowledge. *Studies in Second Language Acquisition*, 37(3), 457-486.

БИОГРАФСКИ ПОДАТОЦИ



ВЕСНА КОЦЕВА Е РОДЕНА ВО КОЧАНИ, 1981 ГОДИНА. СТУДИИТЕ ПО ИТАЛИЈАНСКИ ЈАЗИК И КНИЖЕВНОСТ И ПОСТДИПЛОМСКИТЕ СТУДИИ ОД ОБЛАСТА НА ИТАЛИЈАНСКАТА ЛИНГВИСТИКА ГИ ЗАВРШУВА НА ФИЛОЛОШКИОТ ФАКУЛТЕТ „БЛАЖЕ КОНЕСКИ“ ВО СКОПЈЕ. НА ИСТИОТ ФАКУЛТЕТ ВО 2017 Г. ЈА БРАНИ ДОКТОРСКАТА ДИСЕРТАЦИЈА НА ТЕМА „ИМПЛИЦИТНО ПОУЧУВАЊЕ НА ГРАМАТИКАТА НА ИТАЛИЈАНСКИОТ ЈАЗИК КАКО СТРАНСКИ ПРЕКУ ИМПЛЕМЕНТАЦИЈА НА АКТИВНОСТИ ЗА ОБРАБОТКА НА ИНПУТ“.

КОЦЕВА ИМА ОБЈАВЕНО ТРУДОВИ ОД ОБЛАСТА НА МЕТОДИКАТА НА НАСТАВАТА ПО СТРАНСКИ ЈАЗИК И РОМАНИСТИКАТА ВО ГОЛЕМ БРОЈ ДОМАШНИ И МЕЃУНАРОДНИ СПИСАНИЈА. ОД 2008 ГОДИНА Е ВРАБОТЕНА НА ФИЛОЛОШКИОТ ФАКУЛТЕТ ПРИ УНИВЕРЗИТЕТОТ „ГОЦЕ ДЕЛЧЕВ“ ВО ШТИП.

(ISBN (978-608-244-937-1))