

Giovanni Nimis

Apprendimento implicito/esplicito delle lingue e plurilinguismo alla luce del "Quadro comune europeo di riferimento per le lingue".

Abstract I: In this paper I explore the following issues concerning the foreign language learning/teaching process: implicit and explicit learning/teaching, and teachers/students awareness of teaching/learning strategies, in the light of the *Common European Framework of Reference for Languages*. These issues are seen as lying at the basis of integrated teaching approaches and methods devised to cope with the complexity of foreign language teaching in the post-puberal period.

Abstract II: In questo articolo vengono presi in considerazione i seguenti fattori caratterizzanti il processo di apprendimento/insegnamento di una lingua straniera: apprendimento/insegnamento implicito ed esplicito, nonché consapevolezza degli insegnanti e degli apprendenti riguardo alle strategie di insegnamento/apprendimento, alla luce delle indicazioni fornite dal *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue*. I fattori sopramenzionati vengono intesi come centrali ad approcci e metodi didattici integrati che intendano affrontare la complessità dell'insegnamento di una lingua straniera nel periodo post-puberale.

Uno dei grandi meriti del *Quadro* (2002) (1), oltre a quello noto, di aver fissato chiari descrittori di livelli di competenze, è quello di stimolare nel lettore processi di consapevolezza rispetto alle modalità e finalità dell'apprendimento/insegnamento linguistico. Un altro aspetto interessante di questo importante documento è la particolare rilevanza che in esso viene data alle conoscenze dichiarative possedute e messe in atto da colui che apprende ed usa una lingua. Qui il termine conoscenze non è limitato alle conoscenze metalinguistiche, ma a quelle generali, "del mondo", che influenzano i processi di decodificazione e di uso di un sistema linguistico. A tale proposito risulta

Giovanni Nimis. Apprendimento implicito/esplicito delle lingue e plurilinguismo alla luce del "Quadro comune europeo di riferimento per le lingue".

Le Simplegadi, 2007, 5, 5: 104-113. - ISSN 1824-5226

<http://all.uniud.it/simplegadi>

anche interessante l'accento posto dal *Quadro* sul concetto di plurilinguismo (2). Nelle pagine che seguono ci si focalizzerà sugli aspetti sopramenzionati, cercando di sottolineare come, in età post-puberale, essi diventino centrali nell'insegnamento/apprendimento di una o più lingue straniere. Dal momento che questi aspetti sono fortemente correlati uno all'altro e coinvolgono anche il delicato problema riguardante il dibattito storico sulla divisione tra acquisizione e apprendimento delle lingue, la discussione dell'argomento non seguirà un andamento lineare, ma cercherà di affrontare il problema in forma radiale, partendo da quello che qui viene posto come concetto centrale del processo di apprendimento/insegnamento delle lingue: il plurilinguismo.

Mentre nell'apprendimento della lingua madre ci si confronta con un sistema linguistico solo, nell'apprendimento di una lingua straniera una persona ha a che fare con due lingue. Questa osservazione può sembrare banale, ma molto spesso, nell'insegnamento di una lingua straniera, ci si dimentica che nella mente dell'apprendente convivono due (o più) lingue e che questo fatto, come fa notare Cook (1994), non è di poca rilevanza nell'influenzare sia lo sviluppo che l'uso di tali lingue.

Il dibattito sull'apprendimento esplicito e implicito delle lingue si è spesso soffermato sulla relazione esistente tra le conoscenze di più lingue (3). Esse vengono apprese e rappresentate in forma separata o tra i vari sistemi linguistici esistono delle relazioni costanti che operano anche al di fuori della consapevolezza del soggetto? E ancora, può un insegnante agire a livello strategico e facilitare così l'acquisizione linguistica con modalità di istruzione che facciano leva su: a) le conoscenze (non necessariamente consce) del sistema linguistico acquisito o appreso in lingua madre o in altre lingue, b) le "conoscenze del mondo" e l'apparato concettuale in possesso di un apprendente?

Il *Quadro* pone il concetto di plurilinguismo al centro del suo interesse e accetta l'idea che ci sia una possibilità di interfaccia tra sistemi linguistici codificati nella mente di un soggetto (*Quadro*: 5, 55, 164, 205). Ciononostante, la natura del documento non consente un approfondimento della natura e della dimensione di tale interfaccia. Il *Quadro* non definisce, infatti, se tali relazioni tra le lingue avvengano più a livello lessicale/semantico o a livello morfosintattico.

Bialystok (1994), in un saggio in cui tenta di superare la dicotomia tra apprendimento esplicito e implicito, dà un contributo interessante alla risoluzione del problema, rifacendosi a teorie mentaliste (4). Secondo questa autrice esiste una stretta interrelazione a vari livelli tra principi, parametri, conoscenza del mondo, lessico e pragmatica, che gioca a favore di un'interfaccia tra diversi sistemi linguistici e concettuali che convivono nella mente di un apprendente. In questo senso, seppur riferendosi a soggetti monolingui, si esprime anche Chomsky:

"A fuller account of knowledge of language will consider the interactions of grammar and other systems, specifically, the system of conceptual structures and pragmatic competence, and perhaps others, for example,

Giovanni Nimis. Apprendimento implicito/esplicito delle lingue e plurilinguismo alla luce del "Quadro comune europeo di riferimento per le lingue".

Le Simplegadi, 2007, 5, 5: 104-113. - ISSN 1824-5226

<http://all.uniud.it/simplegadi>

systems of knowledge and belief that enter into what we might call 'common sense understanding' of the world. These systems and their interactions also arise from a primitive basis, part of an innate endowment that defines 'the human essence.'" (Chomsky 2005: 92).

La natura di questo articolo non ci permette di entrare in forma dettagliata nel merito del dibattito, spesso controverso, sulle modalità di apprendimento della lingua, ma vale la pena sottolineare come sia la teoria chomskyana della *Universal Grammar* che le nuove scoperte nel campo della neurolinguistica, sebbene nate all'interno di scuole di pensiero e di ricerca profondamente diverse tra loro (5), sembrano dare credito al fatto che l'esposizione all'input possa essere considerata una condizione necessaria per l'acquisizione linguistica. Rimane comunque aperto e oggetto di dibattito il problema se tale condizione sia anche sufficiente (6). Infatti, come fa notare Ellis, N. (1994b), non si è riusciti a dimostrare pienamente se l'acquisizione di una lingua attraverso l'esposizione a un input comprensibile sia realmente implicita e se sia del tutto al di fuori della consapevolezza di un soggetto o se, nella trasformazione e assimilazione dell'input, intervengano invece processi cognitivi di tipo esplicito. Nel modello proposto da R. Ellis (1994), ad esempio, fattori, quali l'attenzione e la capacità di operare confronti tra il sistema di interlingua interiorizzato e gli elementi presenti nell'*input*, giocano un ruolo determinante nell'*intake* linguistico.

D'altro canto, Chomsky (2005, prima edizione in inglese 1980) ipotizza che la "conoscenza" dei principi, dei parametri e delle regole generali che guidano l'acquisizione e l'uso della lingua madre siano inaccessibili alla consapevolezza. Chomsky propone di sostituire il termine "to know", che nell'uso comune implica un certo grado di coscienza, con il verbo "to cognize", suggerendo che quest'ultimo è più appropriato per descrivere una "conoscenza inconscia" delle regole e delle rappresentazioni mentali che sovrintendono e guidano l'acquisizione linguistica attraverso l'interazione con i processi esperienziali che caratterizzano la "crescita" di un sistema linguistico nei bambini.

Seguendo questa riflessione e adattandola, un po' forzatamente rispetto alla teoria originale di Chomsky, all'ambito della glottodidattica, si è tentati di ipotizzare, come hanno fatto Cook (1994) e Rutheford (1994), che, fino a un certo punto, queste conoscenze inconsce e i processi di acquisizione ad esse legate, possano giocare un ruolo anche nell'acquisizione/apprendimento di una lingua straniera.

Questa ipotesi, affiancata dalle indagini effettuate in un campo di ricerca diverso, di tipo empirico, quale quello della neurolinguistica, permetterebbe una armonizzazione di processi e percorsi espliciti ed impliciti nell'insegnamento/apprendimento di una lingua straniera in fase post-puberale, qualora si accetti l'idea che anche in questa fascia di età sia possibile, in una certa misura, apprendere una lingua anche in forma implicita. In sintesi: le caratteristiche psico-fisiche degli apprendenti nella scuola secondaria, ancora dotati di plasticità mentale, rendono plausibili le ipotesi che:

Giovanni Nimis. Apprendimento implicito/esplicito delle lingue e plurilinguismo alla luce del "Quadro comune europeo di riferimento per le lingue".

Le Simplegadi, 2007, 5, 5: 104-113. - ISSN 1824-5226

<http://all.uniud.it/simplegadi>

- a) anche in questa fascia di età post-puberale sia possibile acquisire lingua in forma implicita,
- b) che tale acquisizione possa essere affiancata e supportata da modalità di apprendimento/insegnamento esplicito, come suggerito dal modello di Ellis R. (1994),
- c) che le ipotesi "a" e "b" non siano in contraddizione l'una con l'altra, ma si armonizzino per andare incontro a caratteristiche intrinseche dei discenti, legate alla loro fase di sviluppo e crescita psico-cognitiva.

Tentare di costruire teorie dell'acquisizione/apprendimento basate sulla tesi che ipotizza un'interfaccia (Ellis, R. 1994) o un'integrazione tra sistemi e modelli impliciti ed espliciti nell'apprendimento di una lingua (Bialystok 1990, 1994; Cook 1994, 2002; Paradis 1994) può essere di grande utilità pratica nella scelta e nell'implementazione di approcci, metodi e tecniche atti a facilitare la crescita/apprendimento di una o più lingue straniere in un soggetto. Tali teorie, inoltre, presentano il vantaggio di permettere un libero gioco dei diversi stili cognitivi dei discenti e salvaguardano dai rischi di applicazione di metodi riduzionistici, quale quello grammaticale tout court, che possono limitare la crescita e lo sviluppo della competenza linguistica nei discenti, proprio perché non tengono conto delle interrelazioni esistenti fra vari sistemi linguistici e cognitivi che rendono possibile un'acquisizione/apprendimento organico della lingua.

Anche un'analisi dei processi della memoria sembra indirizzare verso una visione complessa dell'acquisizione linguistica, che coinvolge vari sottosistemi di tipo cognitivo, procedurale ed emozionale (Baddeley 1998, Cardona 2001, Fabbro 1996). Come faceva già notare Earl Stevick (1976), l'elemento linguistico, per fissarsi e integrarsi nella memoria a lungo termine, necessita di una rielaborazione cognitiva che coinvolge strati profondi della personalità, compreso il livello emotivo. Questo è particolarmente vero per la memorizzazione dei sostantivi (memoria dichiarativa), mentre molti neurolinguisti ritengono che la morfosintassi, specie le parole di classe chiusa, la pronuncia e la prosodia si fissino a livello della memoria procedurale (7).

Ora, se la memoria può essere definita come un meccanismo di sopravvivenza e di adattamento all'ambiente, ne deriva che l'essere umano, a causa della complessità che lo caratterizza, apprende, usa e crea lingua non solo per comunicare messaggi più o meno semplici con i suoi simili, ma anche e soprattutto prima per comprendere sé e il mondo che lo circonda e poi per riflettere sulla propria esperienza. L'insegnamento di una o più lingue straniere in fase adolescenziale non può non tener conto di questo aspetto e deve attuarsi in pieno accordo con le esigenze cognitive ed intellettuali degli allievi. Ne consegue che un modello che descrive l'apprendimento di una lingua come processo integrato che coinvolge le conoscenze dichiarative, la capacità di concettualizzazione, parametri linguistici preesistenti (in forma innata - U.G. - o in forma acquisita tramite l'apprendimento della lingua madre o l'apprendimento pregresso di altre lingue), nonché la capacità di acquisizione implicita, risulta

Giovanni Nimis. Apprendimento implicito/esplicito delle lingue e plurilinguismo alla luce del "Quadro comune europeo di riferimento per le lingue".

Le Simplegadi, 2007, 5, 5: 104-113. - ISSN 1824-5226

<http://all.uniud.it/simplegadi>

funzionale e appropriato all'insegnamento/apprendimento linguistico nella scuola superiore.

In questo senso sembra esprimersi anche il *Quadro* quando sottolinea che "l'approccio plurilingue mette l'accento sull'integrazione: cioè, man mano che l'esperienza linguistica di un individuo si estende dal linguaggio domestico del suo contesto culturale a quello più ampio della società e poi alle lingue di altri popoli [...], queste lingue e queste culture non vengono classificate in compartimenti mentali rigidamente separati; anzi, conoscenze ed esperienze linguistiche contribuiscono a formare la competenza comunicativa, in cui le lingue stabiliscono rapporti reciproci e interagiscono." (*Quadro*: 5).

Se, come insiste giustamente Fabbro (2004), per un bambino è facile acquisire una lingua in forma spontanea, senza chiedersi molti perché, solo per il piacere di giocare con la lingua e di scoprire il mondo, nell'adolescente questo processo "spontaneo" viene spesso frenato dalla tendenza tipica del periodo post-puberale a chiedersi il perché delle cose, a cercare di risolvere problemi complessi, a usare il linguaggio per esprimere il proprio pensiero in modo sempre più concettuale e articolato. Questo mutamento nei confronti del mondo e di sé coinvolge anche l'apprendimento e l'uso di una lingua. La linearità del processo di acquisizione ed uso, sia della lingua madre che della lingua straniera che caratterizza i primi stadi della "filiera dell'apprendimento" (8) fino all'età puberale, sembra subire un cambiamento drammatico e l'acquisizione implicita della lingua viene contaminata, per così dire, da processi cognitivi di ordine superiore che coinvolgono, in forma più o meno esplicita, elementi di attenzione, deduzione, inferenza, comparazione, controllo. È come se i discenti scoprissero un mondo nuovo: il mondo dei concetti, del calcolo, del *problem solving*. Le conoscenze dichiarative attirano notevolmente la loro attenzione e così anche i tipi di apprendimento più formali (tale tendenza è ulteriormente rafforzata dal contesto formale di apprendimento, che fino ad ora nella scuola ha privilegiato le conoscenze rispetto alle competenze), a scapito delle abilità procedurali che, al contrario delle prime, sembrano non coinvolgere attività cognitive di ordine superiore. Dall'acquisizione linguistica in forma implicita si può correre il rischio di spostarsi esageratamente verso il versante dell'apprendimento esplicito, fino, talvolta, a scivolare nell'ingannevole idea che un approccio deduttivo grammaticale possa imbrigliare la complessità della lingua e fornire una risposta adeguata alle esigenze di chiarezza dei discenti. Il *Quadro*, ancora una volta, ci giunge in aiuto per uscire da questo potenziale paradosso, invitando sia chi insegna che chi apprende una lingua ad avviarsi lungo un percorso di consapevolezza che conduca ad una visione globale, tale da permettere uno sguardo d'insieme al processo di apprendimento/insegnamento, di tipo sia implicito che esplicito, della lingua intesa come un sistema complesso.

Alla luce della riflessione condotta fin qui, si suggerisce, come pista di lavoro da parte di un insegnante, un'analisi degli aspetti che possono venire ancora appresi in forma implicita e di quegli aspetti che, al contrario, possono o devono essere portati sotto un controllo esplicito, nonché una riflessione

Giovanni Nimis. Apprendimento implicito/esplicito delle lingue e plurilinguismo alla luce del "Quadro comune europeo di riferimento per le lingue".

Le Simplegadi, 2007, 5, 5: 104-113. - ISSN 1824-5226

<http://all.uniud.it/simplegadi>

riguardo al ruolo che istruzioni esplicite possono avere nel facilitare percorsi di apprendimento implicito. Ritengo che la semplice consapevolezza di queste problematiche da parte di un insegnante, possa influenzare fortemente la sua didattica in termini di chiarezza e di risultati. Alcune delle azioni pratiche a livello didattico, a solo titolo di esempio, potrebbero rientrare in queste tipologie di azione:

- facilitazione dell'interfaccia tra le lingue, facendo ad esempio notare le affinità linguistiche tra lingua madre e le altre lingue oggetto di apprendimento;
- favorire percorsi di apprendimento implicito con l'applicazione di approcci, metodi e tecniche didattiche appropriate (approccio comunicativo, Task-Based Learning, esposizione a input comprensibile, attività olistiche atte a creare ambienti di apprendimento sereni, lavoro su "zone prossimali di sviluppo" ecc.);
- costruzione di mappe linguistico-concettuali per analizzare i sistemi linguistici oggetto di apprendimento/acquisizione (in questo tipo di attività inserirei anche lo studio della grammatica, intesa come analisi di un sistema linguistico e non in termini prescrittivi);
- lettura e analisi di contesti d'uso della lingua;
- creazione, tramite strumenti adeguati (test, liste di indicatori, portfolio ecc) di attività di autovalutazione delle competenze e di riflessione riguardo ai mezzi e modi per migliorarle;
- invito alla consapevolezza, tramite esercizi adeguati, del ruolo che la "conoscenza del mondo" gioca nella comprensione e nell'uso delle lingue attraverso processi *top-down*.

Uno dei nodi della glottodidattica è quello di stabilire dove si debba indirizzare l'attenzione critica dei discenti. Alcuni metodi, quale quello grammaticale-traduttivo, ad esempio, guidano l'attenzione e l'analisi degli allievi sulla forma della lingua. Questo stimola e favorisce processi di apprendimento che coinvolgono la memoria esplicita, non quella implicita. Per favorire processi impliciti negli adolescenti è necessario spostare il *focus* dell'attenzione sul messaggio e sui concetti, distogliendo gli allievi dalla forma in fase di acquisizione. Gli aspetti legati alla forma (riflessione metalinguistica) possono venire analizzati in seguito, come avviene nel metodo TBL (*Task-Based Learning*) (Willis 1996).

Un altro modo per facilitare processi di apprendimento implicito in adolescenti e adulti, è quello di condividere, assieme agli allievi, un certo grado di consapevolezza riguardo alla possibilità di acquisire una lingua straniera in forma implicita. Al bisogno di chiarezza e razionalità insito in molti adolescenti ed adulti, si può dare risposta fornendo loro validi strumenti per monitorare i propri progressi a media-lunga scadenza. Dato che l'apprendimento implicito è un processo lento e graduale, nella maggior parte dei casi gli allievi non si rendono conto dei loro progressi. I livelli di competenza descritti nel *Quadro* possono svolgere questo compito. Gli allievi, tramite test di autovalutazione, il portfolio delle lingue (PEL) (*Quadro*: 25, 213) e altri strumenti, possono venire

Giovanni Nimis. Apprendimento implicito/esplicito delle lingue e plurilinguismo alla luce del "Quadro comune europeo di riferimento per le lingue".

Le Simplegadi, 2007, 5, 5: 104-113. - ISSN 1824-5226

<http://all.uniud.it/simplegadi>

istruiti esplicitamente a gestire, in forma metacognitiva, processi di acquisizione implicita, attuati anche tramite azioni di autoistruzione (lettura di testi di difficoltà graduata, ascolti, utilizzo di materiale multimediale ecc.).

Considerato che, come accennato sopra, in età post-puberale gli allievi vengono attratti dalle conoscenze dichiarative, un insegnante, come avviene nel CLIL - *Content and Language Integrated Learning* - (Coonan 2002, Serragiotto 2003) può stimolare la motivazione ad apprendere nozioni e concetti direttamente tramite l'utilizzo della lingua. In questo modo l'allievo pratica e apprende implicitamente la lingua, mosso dalla motivazione di soddisfare esigenze di tipo cognitivo e culturale. Se gli argomenti oggetto di studio vengono discussi in classe, ci sarà l'opportunità di rendere più "vivo" ed emozionante questo tipo di apprendimento. Maggiore è la motivazione, maggiore sarà il coinvolgimento emotivo che, come fa notare Paradis (1994), gioca un ruolo fondamentale nell'acquisizione linguistica, tramite il coinvolgimento del sistema limbico.

In conclusione possiamo affermare che approcci e metodi tesi allo sviluppo negli apprendenti di reali competenze linguistico-comunicative, si devono basare su una visione globale, non riduzionistica, del processo di apprendimento/insegnamento; in tale visione tutto è collegato con tutto ma, allo stesso tempo, essa non giustifica una mancanza di chiarezza analitica riguardo ai vari processi coinvolti, ma piuttosto la favorisce, mentre attua e promuove, come suggerito dal *Quadro* (9), la necessaria consapevolezza, in un'ottica sistemica, della complessità del fenomeno.

NOTE:

1. Council of Europe. 2002. *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*. Milano: R.C.S. Scuola, La Nuova Italia-Oxford. Da questo momento, per indicarlo si userà la dicitura *Quadro*.
2. Il *Quadro* distingue nettamente il plurilinguismo dal multilinguismo, dove nel primo caso si contempla una integrazione e una relazione tra le lingue, nel secondo, al contrario, un semplice accostamento (*Quadro*: 5). Sempre secondo il *Quadro*, inoltre, una persona che apprende una seconda lingua diviene automaticamente plurilingue (*Quadro*: 55).
3. Per una esauriente carrellata sulle teorie riguardanti l'apprendimento implicito ed esplicito, si veda Ellis, N.C. (a cura di). 1994a.
4. Per una esauriente carrellata sulle teorie riguardanti l'apprendimento implicito ed esplicito, si veda Ellis, N.C. (a cura di). 1994a.
5. L'autrice si riferisce particolarmente al lavoro di Chomsky. Per una visione aggiornata del pensiero di Noam Chomsky, si veda Chomsky, N. 2002.
6. Se Chomsky ipotizza l'esistenza, all'interno della mente, di una FL (*Faculty of Language*) contenente i principi generali del sistema di rappresentazione e di costruzione della lingua (teoria innatista o

Giovanni Nimis. Apprendimento implicito/esplicito delle lingue e plurilinguismo alla luce del "Quadro comune europeo di riferimento per le lingue".

Le Simplegadi, 2007, 5, 5: 104-113. - ISSN 1824-5226

<http://all.uniud.it/simplegadi>

mentalista) e propone un approccio di tipo "galileiano", che prevede un ampio margine di astrazione e idealizzazione, i neurolinguisti si limitano principalmente ad una analisi dei fenomeni fisici della relazione tra lingua e cervello come appaiono attraverso i dati che emergono da un'analisi sperimentale e clinica. Chomsky (2002) sottolinea come lo studio del linguaggio dal punto di vista delle neuroscienze (rapporto lingua/cervello) debba integrarsi con una teoria linguistica di più ampio respiro.

7. È noto che Krashen, fin dagli anni '80, elaborò una teoria dell'acquisizione linguistica, basata sull'input comprensibile, senza ammettere possibilità di interfaccia tra apprendimento implicito ed esplicito. Si veda anche Krashen, S.D. 1994.
8. Si veda: Paradis, M. 1994: 393-419. Fabbro, F. 1996, 2004. Aglioti e Fabbro 2006.
9. Il termine è tratto da: Mezzadri, M. 2004.

BIBLIOGRAFIA:

- Aglioti, S. M. e Fabbro, F. 2006. *Neuropsicologia del linguaggio*. Bologna: il Mulino.
- Almacolle, F., Missio, V., Zanini, L. 2005. *Sviluppo delle competenze: prepararsi al futuro. Metamorfosi, un programma per il potenziamento delle abilità cognitive-emotive*. Milano: Franco Angeli.
- Anderson, J. R. 2000 (2nd ed.). *Learning and Memory: an Integrated Approach*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.
- Baddeley, A. 1998. *Your Memory. A User's Guide*. London: Prion.
- Balboni, P. E. 2002. *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: UTET Libreria.
- Bialystok, E. 1994. *Representation and Ways of Knowing: Three Issues in Second Language Acquisition*. In Ellis, N. C. (a cura di): 549-569.
- Bialystok, E. 1990. *Un modello teorico dell'apprendimento di una seconda lingua*. In Giunchi, P. (a cura di): 45-59.
- Bortoluzzi, M. 2004. *Sharing Reflection and Awareness: Learning to Teach English as a Foreign Language*. Udine: Forum.
- Cardona, M. 2001. *Il Ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue. Una prospettiva glottodidattica*. Torino: UTET Libreria.
- Chomsky, N. 2005 (prima edizione in inglese 1980). *Rules and Representations*. New York: Columbia University Press.
- Chomsky, N. 1986. *Knowledge of Language. Its Nature, Origin and Use*. New York: Praeger Publishers.
- Chomsky, N. 2002. *New Horizons in the Study of Language and Mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Claxton, G. 1998. *Il cervello lepre e la mente tartaruga. Pensare di meno per capire di più*. Milano: Arnoldo Mondadori Editore.

Giovanni Nimis. Apprendimento implicito/esplicito delle lingue e plurilinguismo alla luce del "Quadro comune europeo di riferimento per le lingue".

Le Simplegadi, 2007, 5, 5: 104-113. - ISSN 1824-5226

<http://all.uniud.it/simplegadi>

- Coonan, C. M. 2002. *La lingua straniera veicolare*. Torino: UTET Libreria.
- Council of Europe. 2002. *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*. Milano: R.C.S. Scuola, La Nuova Italia-Oxford.
- Cook, V. J. 1994. *The Metaphor of Access to Universal Grammar in L2 Learning*. In Ellis, N. C. (a cura di): 477-502.
- Cook, V. J. (a cura di). 2002. *Portraits of the L2 User*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Danesi, M. 1998. *Il cervello in aula! Neurolinguistica e didattica delle lingue*. Perugia: Guerra Edizioni.
- Ellis, N. C. (a cura di). 1994a. *Implicit and Explicit Learning of Languages*. London: Academic Press.
- Ellis, N. 1994b. *Implicit and Explicit Language Learning – An Overview*. In Ellis, N. C. (a cura di): 1-31.
- Ellis, R. 1994. *A Theory of Instructed Second Language Acquisition*. In Ellis, N. C. (a cura di): 79-114.
- Fabbro, F. 1996. *Il Cervello Bilingue*. Roma: Ubaldini Astrolabio.
- Fabbro, F. 2004. *Neuropedagogia delle lingue, come insegnare le lingue ai bambini*. Roma: Ubaldini Astrolabio.
- Fabbro, F. (a cura di). 2002. *Advances in the Neurolinguistics of Bilingualism. Essays in Honor of Michel Paradis*. Udine: Forum.
- Giunchi, P. (a cura di). 1990. *Grammatica esplicita e grammatica implicita*. Bologna: Zanichelli.
- Krashen, S. D. 1994. *The Input Hypothesis and its Rivals*. In Ellis, N. C. (a cura di): 45-77.
- Lieury, A. 1996. *La Memoria alla base dell'apprendimento*. Milano: il Saggiatore.
- Mezzadri, M. 2004. *Il Quadro comune europeo a disposizione della classe. Un percorso verso l'eccellenza*. Perugia: Guerra Edizioni.
- Nimis, G. 2006. *Il "QCERL" per una gestione razionale della complessità*. Lend, lingua e nuova didattica, anno XXXV/3: 20-26.
- Paradis, M. 1994. *Neurolinguistic Aspects of Implicit and Explicit Memory: Implications for Bilingualism and SLA*. In Ellis, N. C. (a cura di): 393-419.
- Richards, J. C. and Rodgers, T. S. 2001. *Approaches and Methods in Language Teaching*. New York: Cambridge University Press.
- Rutheford, W. 1994. *SLA: Universal Grammar and Language Learnability*. In Ellis, N. C. (a cura di): 503-522.
- Scovel, T. 1998. *Psycholinguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Serragiotto, G. 2003. *C.L.I.L. Apprendere insieme una lingua e contenuti non linguistici*. Perugia: Guerra Edizioni.
- Stevick, E. W. 1976. *Memory Meaning & Method. Some Psychological Perspectives on Language Learning*. Boston: Heinle and Heinle Publishers.
- Stevick, E. W. 1980. *Teaching Languages: A Way and Ways*. Boston: Heinle and Heinle Publishers.

Giovanni Nimis. Apprendimento implicito/esplicito delle lingue e plurilinguismo alla luce del "Quadro comune europeo di riferimento per le lingue".

Le Simplegadi, 2007, 5, 5: 104-113. - ISSN 1824-5226

<http://all.uniud.it/simplegadi>

Taeschner, T. (a cura di). 2002. *L'insegnante magica. La lingua straniera nella Scuola dell'infanzia: risultati del progetto "Le avventure di Hocus e Lotus"*. Roma: Edizioni Borla.

Titone, R. (a cura di). 1996. *La personalità bilingue*. Milano: Studi Bompiani.

Travaglini, C. 2007. *Latin through English, English through Latin*. Lend, lingua e nuova didattica. Anno XXXVI/3: 30-40.

Willis, J. 1996. *A Framework for Task-Based Learning*. Harlow: Longman.

Yule, G. 1997. *Introduzione alla linguistica*. Bologna: Società editrice il Mulino.

Vygotskij, L. S. 2003. (Prima edizione russa 1934). *Pensiero e Linguaggio*. Bari: Editori Laterza.

WEBLIOGRAFIA:

PEL -Portfolio Europeo delle Lingue

Luciano Mariani website: www.learningpaths.cjb.net

MIUR: www.istruzione.it/argomenti/portfolio/index.shtml

Giovanni Nimis si è laureato in Lingue e Letterature Straniere presso l'Università di Udine, insegna lingua e civiltà inglese al liceo scientifico. Si interessa di didattica, linguistica, letteratura, musica e alpinismo.

giovanni.nimis@libero.it

Giovanni Nimis. Apprendimento implicito/esplicito delle lingue e plurilinguismo alla luce del "Quadro comune europeo di riferimento per le lingue".

Le Simplegadi, 2007, 5, 5: 104-113. - ISSN 1824-5226

<http://all.uniud.it/simplegadi>