

BELLEROFONTE

RIVISTA PEDAGOGICA

XIV / 2012

*Direttore*

Giorgio VUOSO  
Sapienza Università di Roma e Università degli Studi Roma Tre

*Codirettrice*

Annette Ruth BERNDT

*Comitato scientifico*

Franco BLEZZA  
Roberto CIPRIANI  
Merete AMANN GAINOTTI

*Collaboratori*

Silvia ABABI	Massimiliano FIORUCCI
Michela ALLEVI	Lorenzo FORTUNATI
Annalisa ALTIERI	Marcella GRANZIERA
Merete Amann GAINOTTI	Odette HASSAN
Annette Ruth BERNDT	Luciano LUCCI
Anacleto BIVONE	Immacolata MESSURI
Vittoria BOSNA	Paola PASCUCCI
Maura CAMERUCCI	Marco PEZZAROSSA
Elena CAPASSO	Carla PIAZZA
Maria Grazia CASADEI	Giovanni ROCCI
Michela CHECCHI	Luisa TASCA
Antonio CRISTODORO	Giuseppe VUOSO
Consiglia DI MARTINO	Mirella ZECCHINI

*Segreteria di redazione*

Francesca GUALBERTI

# Bellerofonte

Rivista pedagogica diretta da Giorgio Vuoso

*a cura di*

Giorgio Vuoso

*Contributi di*

Grazia Angeloni

Annette Ruth Berndt

Franco Blezza

Roberto Cipriani

Merete Amann Gainotti

Marina Geat

Francesca Gualberti

Ornella Martini

Stefania Paluzzi

Marco Piazza

Paola Schiavulli

Giorgio Vuoso

Francoise Weick



Copyright © MMXII  
ARACNE editrice S.r.l.

[www.aracneeditrice.it](http://www.aracneeditrice.it)  
[info@aracneeditrice.it](mailto:info@aracneeditrice.it)

via Raffaele Garofalo, 133/ A-B  
00173 Roma  
(06) 93781065

ISBN 978-88-548-5685-1

*I diritti di traduzione, di memorizzazione elettronica,  
di riproduzione e di adattamento anche parziale,  
con qualsiasi mezzo, sono riservati per tutti i Paesi.*

*Non sono assolutamente consentite le fotocopie  
senza il permesso scritto dell'Editore.*

I edizione: dicembre 2012

# Indice

## SAGGI

- 9 Le lingue straniere nella prospettiva dell'apprendimento lungo tutto l'arco della vita  
*Annette Ruth Berndt*
- 25 Per un agire comunicativo  
*Roberto Cipriani*
- 35 L'esperienza dell'asilo infantile bianco di Mosca (1921–1925)  
*Merete Amann Gainotti*  
*Paola Schiavulli*
- 47 L'interlocuzione pedagogica come forma d'aiuto all'adulto in contesto di coppia  
*Grazia Angeloni*  
*Franco Blezza*  
*Stefania Paluzzi*
- 61 Saggio sull'«Emilio» di Rousseau  
*Giorgio Vuoso*
- 91 Tempi e luoghi nella vita di Jean Jacques Rousseau  
*Merete Amann Gainotti*
- 101 Jean–Jacques Rousseau scrittore. Il valore aggiunto del testo letterario  
*Marina Geat*
- 117 Il borghese selvaggio. Breve excursus sul pensiero politico e sociale di Rousseau  
*Marco Piazza*

129    *Passeggiando con Rousseau. In campagna, leggendo Les confessions*  
          Ornella Martini

139    *La musica nella vita e nell'opera di Jean Jacques Rousseau*  
          Francoise Weick

## RECENSIONI

153    *Il Pedagogista 2007. Una professione dalla storia antica e dalla necessità sociale attuale* di F. Blezza  
          Stefania Paluzzi

157    *Questa Europa è in crisi* di J. Habermas  
          Giorgio Vuoso

161    *Storia dell'astronomia* di G. Leopardi, M. Hack  
          Giorgio Vuoso

167    *Sulla popolar music* di T.W. Adorno  
          Giorgio Vuoso

171    *Cultura e formazione nella società laica: realtà o utopia*  
          di A. Muzi (a cura di)  
          Giorgio Vuoso

175    *In & Out insegnare ad apprendere. Atti del Convegno Internazionale – Università Roma Tre – Roma maggio 2010* di M. Zecchini  
          (a cura di)  
          Francesca Gualberti

189    *Italiane biografia del Novecento* di P. Willson  
          Francesca Gualberti

205    *Un pedagogista nel poliambulatorio. Casi clinici* di F. Blezza  
          Stefania Paluzzi

SAGGI





# Le lingue straniere nella prospettiva dell'apprendimento lungo tutto l'arco della vita

ANNETTE RUTH BERNDT

---

## 1. Contesti della politica dell'istruzione: imparare a vita?

L'idea che l'essere umano sia in grado di imparare per tutto l'arco della sua vita vive da qualche tempo una fase di congiuntura — anche se non è del tutto nuova. Per la prima volta essa comparve nell'antica dottrina formativa della *Paideia* e fu di nuovo adottata durante il periodo della guerra dei trent'anni; in un periodo, dunque, in cui la società era fortemente suddivisa in diversi ceti, e l'accesso all'istruzione era raro e per di più pilotato in maniera altamente selettiva.

Il teologo, filosofo e pedagogista Jan Amosch Komenský — diventato noto con il nome di *Comenio* — parla in questo periodo di *Panscholia*, una “formazione universale per tutto il genere umano”: “So geht es hier also darum, dass dem ganzen Menschengeschlecht, das Ganze, allumfassend” [. . .]. Omnes, Omnia, omnino “gelehrt werde” (*Pampaedia*, p. 12). Si deve inoltre a Comenio l'aver individuato nell'infanzia una tappa saliente del processo educativo: saranno poi Jean Jacques Rousseau, Maria Montessori e molti altri in seguito a valutare l'infanzia in maniera più dettagliata, anche in un senso più propriamente pedagogico.

Nella sua opera *Pampaedia*, riconsiderata nuovamente negli anni trenta del Novecento, Comenio scrive:

Wie für das ganze Menschengeschlecht die Welt eine Schule ist, vom Anbeginn der Zeit bis zu ihrem Ende, so ist auch für jeden einzelnen Menschen sein ganzes Leben eine Schule, *von der Wiege bis zur Bahre* [corsivo dell'autrice]. Es ist nicht genug, mit Seneca zu sprechen: In keinem Alter ist es

zum Lernen zu spät; wir müssen vielmehr sagen: Jedes Lebensalter ist zum Lernen bestimmt, und keinen anderen Sinn hat alles Menschenleben und alles Streben (ibid., p. 85).

Nell'opera *Pampaedia* Comenio distingue otto differenti scuole, che vengono descritte dettagliatamente nei loro significati e obiettivi in singole trattazioni (cfr. Comenio, p. 11):

- a) la fase prenatale o scuola del grembo
- b) la prima infanzia con la cosiddetta scuola materna
- c) l'età fanciullesca con la scuola di lingua nazionale
- d) il periodo maturo con la prima lingua straniera che per Comenio è la scuola del latino
- e) l'età giovanile con l'università
- f) l'età adulta
- g) l'età senile
- h) la scuola della morte, cioè imparare a morire

Le prime riflessioni andragogiche a favore di un'istruzione in età adulta possono essere perciò attribuite a Comenio, nel momento in cui egli stesso scrive che *la vita intera è una scuola*. In particolare, la penultima scuola sopra citata non è mai stata così attuale come lo è ora, considerando l'espansione demografica in Europa. Si tratta di presupposti gerontologici e geriatrici fondamentali per l'apprendimento in età adulta e di temi trasversali che riguardano l'intero arco della vita, come ad esempio i concetti legati al cosiddetto "invecchiare con successo" (cfr. Baltes/ Kohli/ Sames 1989). La rilevanza della fase prenatale, che sorprenderà i lettori di oggi, fa di Comenio un pensatore moderno. Ciò che Comenio ha inteso per puro interesse teologico — poiché la scuola terrena è per lui unicamente una sorta di preparazione alla vita dopo la morte — ciò che per Comenio è stata quindi solo una visione, è oggi realtà: l'intera vita si presenta come un processo pedagogico, l'essere umano apprende per tutta la durata della sua vita, e alcuni settori delle scienze umane hanno reagito già da molto tempo con nuovi indirizzi di ricerca come quello della *Lifespan Psychology*, la psicologia dell'arco della vita, e con il consolidamento di ambiti dell'apprendimento nella prima infanzia fino alla gerontologia, che oggi giorno sta vivendo un vero e proprio boom.

Applicati alla didattica delle lingue straniere, e in particolare all'insegnamento del tedesco come lingua straniera o lingua seconda, vanno annoverati nell'ambito dell'apprendimento permanente i seguenti concetti: l'acquisizione di una lingua straniera e l'educazione bilingue nei bambini del settore elementare e primario. A questi poi vanno aggiunti l'intero settore scolastico, fortemente improntato su stampo tradizionale, l'educazione degli adulti, ed infine anche concetti legati all'apprendimento di una lingua straniera in età senile, come il nuovo terreno della didattica delle lingue straniere provato dall'introduzione negli anni Novanta del tedesco come lingua seconda, la cosiddetta geragogia delle lingue straniere (cfr. Berndt 2003).

Il *Lifelong Learning* (LLL) è a partire dagli anni Settanta un concetto trainante se si parla di formazione e delle sue riforme su scala mondiale, e soprattutto anche presso gli Stati membri della Comunità Europea, altrimenti detta Unione Europea. Nel contesto internazionale sono apparsi a questo scopo numerose nozioni da parte dell'UNESCO (*Learning to be. The world of education today and tomorrow Faure-Bericht*, 1972; *Agenda für die Zukunft des Lernens im Erwachsenenalter*, 1997), da parte dell'OCSE (*Recurrent Education. A strategy for lifelong learning*, 1973; *Lifelong Learning for all*, 1996), dell'apparato europeo (*Permanent Education. Fundamentals for an integrated Educational Policy*, 1971) e dell'Unione Europea (*Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft*, 1995; *Memorandum über lebenslanges Lernen*, 2000). A livello nazionale è da ricordare in particolare la nozione di *Strategie für lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland*, ideata nel 2004 dalla *Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung* (BLK).

Dall'osservazione sulle nozioni legate all'apprendimento permanente degli anni Settanta e Ottanta colpiscono all'occhio immediatamente due principali caratteristiche: innanzitutto viene puntato maggiormente il gruppo dei discenti adulti, e in secondo luogo l'emancipazione personale dell'individuo occupa una posizione centrale.

Per tutto l'arco della vita dovrebbero essere costantemente offerte a tutti gli individui possibilità di formazione come base della realizzazione personale e di una adesione ugualitaria alla comunità.

L'obiettivo del diritto individuale alla formazione si modifica progressivamente nel corso degli anni Novanta nella condizione di dovere individuale alla formazione. Secondo le indicazioni della Commissio-

ne Europea riportate nel documento del 2001 *Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen* gli europei dovrebbero “alles lernen während des gesamten Lebens, das der Verbesserung von Wissen, Qualifikationen und Kompetenzen dient und im Rahmen einer persönlichen bürgerschaftlichen, sozialen bzw. beschäftigungsbezogenen Perspektive erfolgt” (p. 17).

Una definizione simile si trova nel report del gruppo di autori che si sono occupati delle questioni legate allo sviluppo globale della cosiddetta *Weltbank*:

Lifelong learning is an attitude. It provides an opportunity to adopt an ideal, not an ideology. Lifelong learning relates as strongly to citizenship education as to utilitarian education geared to market-oriented, market-driven development. (World Bank 2003, p. 109).

In corrispondenza delle tendenze verso uno spostamento dei contenuti, a partire dagli anni Novanta la teoria dell'apprendimento permanente viene estesa all'intero ciclo della vita, e integra aspetti di apprendimento formali, non formali e informali: “A Lifelong Learning framework encompasses learning throughout the life cycle, from early childhood to retirement. It includes formal, nonformal, and informal education and training” (Op. cit., p. 3).

In ogni modo tutte le concezioni legate all'apprendimento permanente hanno conosciuto anche molte critiche all'inizio. Sullo sfondo di un'idea dell'apprendimento connotata in maniera negativa e correlata a un atteggiamento difensivo degli individui discenti ci si è chiesto se gli individui fossero pronti in realtà a esporsi per tutta la vita a situazioni di apprendimento. Inoltre queste situazioni — soprattutto in contesti formali — sono sempre legate a un controllo sociale che cresce di pari passo con la frequenza con cui queste situazioni si pongono agli individui. Si teme anche che i governi, delegando le responsabilità da discenti agli stessi cittadini, possano sottrarsi al loro dovere di predisporre loro possibilità di formazione:

Lifelong learning is a way of abdicating responsibility, of avoiding hard choices by putting learning on the open market. If the learner as consumer doesn't decide to take advantage of available opportunities, then it is his or her fault. It is easier to blame the victim than overcome structural or psycho-cultural barriers to participation. (Boshier 1998, p. 9)

I critici dell'apprendimento permanente si ritrovano nella tradizione di Ivan Illich, che con la sua opera *Deschooling Society* del 1971 condannava lo stretto legame da lui presupposto tra potere statale e educazione, tanto da esser considerato come uno dei primi ideatori dell'apprendimento autonomo — già Comenio menzionava il concetto di *autoprassi*, l'apprendimento fai-da-te — proponendo i cosiddetti "learning webs" come gruppi di lavoro tematici (cfr. Illich, p. 19 e p. 72ff).

Attualmente il filosofo Konrad Paul Liessmann per esempio, con il suo saggio *Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft* (2006), avvicinandosi al lavoro di Theodor W. Adorno, *Theorie der Halbbildung* (1959), segue le fila dei critici all'apprendimento permanente. In questo modo Liessmann ipotizza al posto di una *comunità del sapere*, che è un concetto frequentemente associato alla filosofia dell'apprendimento permanente, una pressoché dominante *comunità della disinformazione*, in cui l'atteggiamento di una disponibilità all'apprendimento permanente sia solo simulato, e in cui non vengono trasmessi contenuti coerenti, bensì solo disparate informazioni, che non possono essere considerate genuine quanto il sapere:

Wissen ist eine mit Bedeutung versehene Information. [. . .]. Es gehört zu den Paradoxa der Wissensgesellschaft, dass sie jedes Ziel des Erkennens, die Wahrheit oder zumindest eine verbindliche Einsicht, nicht erreichen darf. In dieser Gesellschaft lernt niemand mehr, um etwas zu wissen, sondern um des Lernens selbst willen. Denn alles Wissen, so das Credo der Wissensgesellschaft, veraltet rasch und verliert seinen Wert (Op. cit., p. 26f.).

L'ammonimento di Liessmann riguardo a uno scarso indice di contenuti nella trasmissione del sapere culmina in una frase come questa: "Lehrer lernen, wie man lernt zu lehren, lebenslang zu lernen" (Op. cit., p.36). Egli critica la contingenza della trasmissione di informazioni al giorno d'oggi e con questa la sua ricezione: "Ständiges Lernen wird zu einer Notwendigkeit, genauer, zu einem Zwang, aber niemand weiß genau, was eigentlich wozu gelernt werden soll" (Op. cit., p. 33).

La sua critica all'educazione fece riuscire Liessmann nell'intento di affinare — insieme a una sensibilizzazione per la tendenza alla "sloganziazione" di concetti legati all'istruzione — anche lo sguardo per la necessità di contenuti significativi nell'ambito dei processi d'apprendimento nel corso della vita intera.

Complessivamente si può osservare nella cornice dell'uso globale dei concetti legati all'istruzione una "sloganizzazione", anche in riferimento alla teoria dell'apprendimento permanente, che appare per lo più nel contesto delle parole chiave *Wissensgesellschaft* ovvero *Cognitive Society*.

Lo studioso di cultura Max Fuchs spiega così la funzione degli slogan nel suo libro *Leitformeln und Slogans in der Kulturpolitik* (2011):

Leitformeln und Slogans als Deutungsmuster strukturieren die individuelle und kollektive Wahrnehmung der Welt und legen bestimmte, damit kompatible Handlungen nahe. Deutungsmuster ermöglichen und strukturieren nicht nur die Welt-Wahrnehmung: Sie tun dies in einer werteorientierten Weise. Das heißt, es geht um die Entwicklung bestimmter Weltbilder. [...] Die Frage nach Slogans und Leitformeln in der Kulturpolitik sind also eng verbunden mit Fragen der Macht (Fuchs 2011, p. 53).

La formula dell'apprendimento permanente ha ottenuto e ottiene tuttora attraverso i meccanismi rappresentati da Fuchs un'accettazione su scala mondiale e, proprio per questo dovrebbe essere messa in discussione l'interpretazione sulle istituzioni responsabili per l'educazione con i relativi contenuti.

## **2. Le lingue straniere nella prospettiva dell'apprendimento permanente: sfumature e conclusioni**

Particolarmente nei più recenti documenti della politica europea dell'istruzione le nozioni dell'apprendimento permanente conoscono una sempre più crescente precisione nei contenuti. Così le comunità europee hanno pubblicato nel 2007 un documento centrale dal titolo *Schlüsselkompetenzen für Lebenslanges Lernen. Ein Europäischer Referenzrahmen*. Il concetto, soggetto a interpretazioni, della *competenza chiave* viene così definito:

Kompetenzen sind hier definiert als eine Kombination aus Wissen, Fähigkeiten und Einstellungen, die an den jeweiligen Kontext angepasst sind. Schlüsselkompetenzen sind diejenigen Kompetenzen, die alle Menschen für ihre persönliche Entfaltung, soziale Integration, Bürgersinn und Beschäftigung benötigen (ibid., p. 3).

Complessivamente vengono distinti otto ambiti di competenze chiave dell'apprendimento permanente che „alle als gleich bedeutend betrachtet“ werden und sich teils überschneiden (ibid., p. 2):

- a) competenza nella madrelingua
- b) competenza nelle lingue straniere
- c) competenza matematica e competenza di base in scienza e tecnologia
- d) competenza digitale
- e) imparare ad imparare
- f) competenze sociali e civiche
- g) spirito di iniziativa e imprenditorialità
- h) consapevolezza ed espressione culturale

La competenza nelle lingue straniere nel presente contesto (fattori pluriculturali e plurilinguistici sono integrati nel suddetto documento in annotazioni) viene spiegata in maniera molto generale come segue:

Die fremdsprachliche Kompetenz erfordert im Wesentlichen dieselben Fähigkeiten wie die muttersprachliche Kompetenz: Sie beruht auf der Fähigkeit, Konzepte, Gedanken, Gefühle, Tatsachen und Meinungen sowohl mündlich als auch schriftlich in einer angemessenen Zahl gesellschaftlicher und kultureller Kontexte — allgemeine und berufliche Bildung, Arbeit, Zuhause und Freizeit — entsprechend den eigenen Wünschen oder Bedürfnissen ausdrücken und interpretieren zu können (Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben). Fremdsprachliche Kompetenz erfordert außerdem Fähigkeiten wie Vermittlungsfähigkeit und interkulturelles Verständnis. Der Grad der Beherrschung einer Fremdsprache variiert innerhalb dieser vier Dimensionen [...] und innerhalb der verschiedenen Sprachen sowie je nach dem gesellschaftlichen und kulturellen Hintergrund, dem Umfeld und den Bedürfnissen und/oder Interessen des Einzelnen (ibid., p. 5).

Ciò che suona irritante è che l'apprendimento delle lingue straniere viene rappresentato a volte come base dell'apprendimento permanente, altre volte anche come parte integrante e persino scopo di esso. Che entrambi gli approcci siano esatti viene giustificato dal fatto che le lingue straniere sono sia loro stesse oggetto di studio, sia hanno la funzione mediatrice di poter accedere ad altri oggetti di studio, in un senso più ampio. Entrambi i preconcetti sono quindi indistintamente collegati tra loro. L'apprendimento delle lingue straniere richiede

comunque a sua volta determinate qualifiche essenziali (cfr. Berndt 2005).

I concetti della “competenza nella madrelingua” e “imparare ad imparare”, nominati sopra nella lista della Comunità Europea, appartengono a questa considerazione e soddisfano il propagandato legame tra le cosiddette competenze singole. La sconfitta concreta dell’interdipendenza tra la competenza nell’imparare ad imparare in generale e in specifico nelle lingue straniere diventa palese in numerosi concetti legati al cosiddetto apprendimento linguistico autonomo, nel quale c’è da chiedersi quanto effettivamente un discente possa imparare autonomamente e che cosa implichi il concetto in maniera concreta (cfr. Schmenk 2008).

Che madrelingua e non appartengano al senso di una promozione bilingue viene discusso nell’ambito del settore della cosiddetta *Promozione linguistica settoriale* (cfr. Ahrenholz, ed. 2010), attualmente di grande interesse. Anche qui si sta lavorando alla realizzazione di un quadro di riferimento per l’insegnamento scolastico del tedesco come lingua seconda (cfr. Council of Europe: *Languages of Schooling* e Vollmer/ Thürmann 2010). Il cosiddetto *Modello di Kieler* (cfr. Alpetauer 2010) ha già evidenziato nella fase precedente l’efficacia di una promozione nella lingua madre e seconda, e già Cummins (1982) aveva formulato la funzione chiave della lingua madre e seconda per lo sviluppo cognitivo nell’età infantile attraverso le cosiddette *ipotesi del livello soglia e ipotesi dell’interdipendenza*.

Insegnanti di lingua, ricercatori linguistici e studiosi della didattica delle lingue straniere hanno sviluppato negli ultimi decenni numerose analisi e nozioni per diversi gruppi di discenti delle lingue straniere, nelle diverse fasce di età. Rimane da chiedersi perché ora la visione trasversale dello studio delle lingue straniere nella prospettiva dell’apprendimento permanente sia importante, e quali compiti e contenuti del campo di ricerca dell’apprendimento permanente in materia di lingue straniere siano da tracciare in futuro (cfr. Berndt, in preparazione). È da ricordare che alcuni concetti della didattica, dell’insegnamento e della ricerca delle lingue straniere appoggiano il prolungamento del tempo dedicato all’apprendimento: in particolare, tutti gli approcci didattici plurilinguistici, che apprezzano i progressi linguistici, che si sviluppano attraverso anni di studio — e talvolta anche decenni. Anche l’esigua bibliografia sulla dimenticanza della lingua si basa sulla



visione longitudinale dei processi di apprendimento e dimenticanza linguistica (cfr. de Bot/Stoessel 2000). Oltre a ciò Rüdiger Grotjahn e Torsten Schlak (2010, in preparazione) hanno compilato attraverso continue pubblicazioni in lingua tedesca dagli ultimi anni fino a oggi i singoli risultati delle ricerche internazionali legate al cosiddetto *fattore età* (cfr. anche Grotjahn/Schlak/ Berndt 2010).

Insegnanti di lingua, ricercatori linguistici e studiosi della didattica delle lingue straniere costituiscono settori scientificamente ibridi che si scambiano, modificano e sintetizzano i loro metodi di ricerca e le cognizioni da diverse scienze di riferimento. Una considerevole crescita di pubblicazioni sul tema dell'apprendimento permanente è da osservare attualmente nell'ambito della scienza della psicologia. Apparvero infatti uno a poca distanza dall'altro due manuali in lingua inglese sul tema dell'apprendimento permanente, che ad ogni modo integrano anche conoscenze da altre discipline come per esempio la sociologia: *The Routledge International Handbook of Lifelong Learning* (Jarvis, ed. 2009) e *The Oxford Handbook of Lifelong Learning* (London, ed. 2011).

Come prima antologia che in maniera specifica presenta già nel titolo l'apprendimento linguistico nella prospettiva sia dell'apprendimento permanente della lingua madre e straniera, sia nell'aspetto bilingue, è da nominare la pubblicazione *Language Development over the Lifespan* dell'editore Kees de Bot e Robert W. Schrauf dell'anno 2009. Essa si riferisce esplicitamente ai risultati della ricerca delle discipline in ambito psicologico: “[...] we lay out the rudiments of a lifespan approach to language development, taken largely from the advances made in lifespan development by our sister discipline of psychology” (ibid., p. 2 e cfr. anche Berndt 2001, p. 2).

Nella presente antologia de Guerrero adatta, per esempio, secondo un approccio sociolinguistico, la teoria di acquisizione della lingua madre di Vygotski *Speech for Thinking* in un primo momento all'intero arco della vita e poi all'acquisizione di una lingua straniera, che può avvenire in diverse fasce d'età e comprende le seguenti fasi: “[...] use of private speech, the internalization of private speech as inner speech, concept formation, and metalinguistic, mental management of speech” (ibid. p. 9). Lowie, Verspoor e de Bot tentano di riorganizzare secondo una prospettiva dinamica (*Dynamic Systems Perspective Theory, DST*) i numerosi risultati scientifici a disposizione e osservano che i fattori di

apprendimento individuali (motivazione, atteggiamenti, ecc.) sono fortemente interdipendenti e, se osservati in relazione a fasi relativamente lunghe della vita, non si sviluppano minimamente in modo lineare: “[...] factors previously identified in the SLA literature that likely interact during second language development in a dynamic and not-linear way” (ibid. p. 10, cfr. Berndt 2002). Inoltre si rimanda ai meccanismi, allo stesso modo efficaci per tutta l’arco della vita, della variabilità intra- e interindividuale nell’acquisizione di una lingua straniera.

Kohnert (2009) prova ad adattare i meccanismi di perdita della lingua madre in individui bilingui nell’arco della vita, ai fenomeni di perdita della lingua seconda attraverso il cosiddetto *MOM framework*, presupponendo i tre ambiti di ricerca “means, opportunities, motive”:

*Means* include linguistic knowledge, but also perception and memory capacity. *Opportunities* refer to possible contacts with, and use of, the language. *Motive* refers to social-emotional aspects of language use and language learning (ibid. p. 10).

Kohnert inaugura così un nuovo campo di ricerca che prospetta anche risultati sui fenomeni di perdita linguistica in relazione al bilinguismo infantile. A riguardo va menzionato anche uno studio di Bialystok (2009) nel quale la studiosa dimostra che individui da sempre bilingui che usano entrambe le lingue in modo più o meno costante dispongono in entrambe le lingue di un patrimonio lessicale inferiore rispetto agli individui monolingui. Inoltre il bilinguismo per tutto l’arco della vita da un lato porta evidentemente a competenze linguistiche inferiori (*linguistic ability*), dall’altro rafforza le categorie cognitive basilari di elaborazione delle informazioni (*executive control*) (Bialystok 2009, p. 53).

Schrauf (2009) nell’antologia sopra menzionata rimanda alla mancanza di metodi di ricerca adeguati per l’esame dell’apprendimento di una lingua straniera nell’arco di tutta la vita. Dunque esistono numerosi disegni di studio sull’invecchiamento cognitivo in soggetti monolingui che devono essere adattati ai fenomeni del plurilinguismo. Studi di lunga durata in merito restano ancora in sospeso:

Currently, longitudinal studies of multilingualism are rare, and cross-sectional studies show that overall age differences are similar for monolinguals and multilinguals, as are patterns of development (ibid. p. 13).

Schrauf sostiene, in appoggio ai disegni di studio della psicologia dell'arco della vita, i disegni sequenziali, una combinazione di studi longitudinali e trasversali attraverso i quali diventa possibile una auspicabile differenziazione degli effetti di invecchiamento, dei fenomeni relativi alle analisi di coorte e al momento di misura (cfr. Berndt 2003, p. 117 e sgg.).

La memoria di lavoro è uno dei meccanismi basilari nell'acquisizione di una lingua straniera e Kemper (2009) appura, in relazione ai numerosi corpora di ricerca, una forte variabilità intra-individuale e un calo di rendimento legato all'invecchiamento – anche queste conoscenze che devono essere integrate negli studi sull'apprendimento di una lingua straniera lungo tutto l'arco della vita (cfr. Berndt 2003, p. 138 e sgg.).

### **3. Prospettive di ricerca**

I pochi approcci di ricerca tedeschi alla raccolta per tutto l'arco della vita di aspetti dell'acquisizione di una lingua straniera sono apparsi finora nel contesto dell'apprendimento di una lingua straniera in età avanzata (*Fremdsprachengeragogik*) (cfr. Berndt 2003), dove con l'aggiornamento dei processi ontogenetici nel corso dell'invecchiamento degli adulti si cerca di comprendere le disposizioni individuali all'apprendimento di una lingua in età avanzata (a partire dai 60 anni) attraverso esperienze di apprendimento di una lingua — e non solo — in fasce d'età precedenti, dunque in una visione retrospettiva (cfr. Berndt 2001, 1 e Berndt 2001, 2). Le nozioni basilari della psicologia dell'arco della vita sono già integrate. Le prospettive di ricerca, così come già menzionate da Bot/Schrauf (2009) e dagli studiosi dell'antologia citati in precedenza, restano le stesse: prima di tutto occorre indicare la creazione di una metodologia valida nella quale sia integrato il grande numero di disparati esiti di ricerca sul fattore età e sulla cui base possano essere rilevati nuovi dati collegabili attraverso disegni coerenti. Oltretutto gli studi relazionali — in particolar modo gli esiti della psicologia dell'arco della vita — dovrebbero a loro volta essere aggiornati ai risultati più attuali e rapportati all'apprendimento delle lingue straniere.

Un campo non ancora menzionato finora riguarda il rilevamento di *biografie di apprendimento linguistico* come strumento di cognizione degli studi sulla persona. A seguito di un paradigma di ricerca quantitativo gli studiosi dell'apprendimento linguistico si servono di diversi tipi di interviste narrative e di questionari — metodi rifiutati dalle scienze sociali — per raccogliere biografie di apprendimento linguistico (cfr. Flick 2010). In particolar modo l'accesso qualitativo tramite interviste si potrebbe allargare con processi alternativi come interviste di gruppo, ecc.

Dagli anni 90 si fa per esempio uso del *Programma di ricerca delle teorie soggettive (Forschungsprogramm Subjektive Theorien)* che prevede fasi di convalida per dati elaborati tramite intervista per rendere attendibili i risultati (cfr. Scheele/Groeben 1998, Grotjahn 1998, Berndt 2010). Un approccio per il rilevamento di biografie linguistiche con la trasposizione figurativa è di Krumm (2003); dovrebbero essere sviluppati anche proprio gli accessi per rilevare biografie linguistiche che comprendono elementi non linguistici, per esempio attraverso trasposizioni ludiche e rappresentative. Complessivamente esiste una moltitudine di disegni di studio adattati dalle scienze relazionali che dovrebbero tuttavia essere elaborati in una *teoria coerente per il rilevamento di dati di biografie linguistiche*. Inoltre occorre mettere più in luce particolari maniere di acquisizione di una lingua straniera: ad esempio l'apprendimento incidentale, che risulta efficace solo se si prendono in considerazione fasi più lunghe di apprendimento poiché l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita avviene anche in contesti informali.

L'uso inflazionario del nome *apprendimento per tutto l'arco della vita* si è presentato in seguito a studi nazionali e internazionali e a sviluppi contenutivi nelle scienze di riferimento, in particolare nella psicologia e nella ricerca su insegnamento e apprendimento delle lingue straniere. Affinché il concetto di *apprendimento della lingua straniera per lungo tutto l'arco della vita (FremdSprachen LebensLang Lernen FSL<sub>3</sub>)* non resti una semplice formula vuota devono essere trovati metodi di ricerca adeguati per poter rilevare nuovi dati, collegare la grande quantità di quelli già a disposizione e sintetizzarli in costrutti attendibili.

Un risultato pratico della ricerca dell'apprendimento per tutto l'arco della vita mirato all'insegnamento potrebbe essere un *processo della didattica delle lingue straniere dinamico e conforme all'età*, nel quale si tenga conto del fattore individuale dell'età.

## Riferimenti bibliografici

- ADORNO T.W., *Theorie der Halbbildung*, Frankfurt a.M. 1959.
- AHRENHOLZ B., (Hg.) *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache*, Tübingen 2010.
- APELTAUER E., *Das Kieler Modell: Sprachliche Frühförderung von Kindern mit Migrationshintergrund*, in: Bernt Ahrenholz, (Hg.), *Deutsch als Zweitsprache, Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*, Freiburg im Breisgau 2007, S. III–135.
- BALTES MARGRET M., KOHLI M., SAMES K. (Hg.), *Erfolgreiches Altern. Bedingungen und Variation*. Bern Stuttgart, Toronto 1989.
- BERNDT A., *Deutsch als Fremdsprache*, pp. 258.
- , *Die Perspektive lebenslangen Fremdsprachenlernens: Lern- und Lehrerführungen und ihr Reflex auf das Fremdsprachenlernen im Alter*, in: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 2 (2001), S. 115–123.
- , *Fremdsprachengeragogik: Ontogenetische Grundlagen des Sprachenlernens im Alter*, in *Neusprachliche Mitteilungen* 2 (2001), S. 77–85.
- , *Motivation ist nicht statisch — Motivation ändert sich*, in *Fremdsprache Deutsch* 26 (2002), S. 12–16.
- , *Sprachenlernen im Alter. Eine empirische Studie zur Fremdsprachengeragogik*, München 2003.
- , *Schlüsselqualifikationen lebenslangen Fremdsprachenlernens*, in *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 34 (2005), S. 83–92.
- , *Subjektive (Lerner) Theorien*, in Hans-Jürgen Krumm, Christian Fandrych, Britta Hufeisen, Claudia Riemer (Hg.), *Deutsch als Fremdsprache, Ein internationales Handbuch*, Berlin–New York 2010, S. 895–900.
- , (Hg.) *Fremdsprachen lebenslang lernen. FSL3*, Frankfurt a.M. – Berlin – Bern – Brüssel – New York – Oxford – Wien (in Vorbereitung).
- BIALYSTOK E., *Effects on Bilingualism on Cognitive and Linguistic Performance across the Lifespan*, in Ingrid Gogolin/Ursula Neumann (Hg.), *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy*, Wiesbaden 2009, S. 53–68.
- BOSHIER R., *Edgar Faure after 25 years. Down but not out*, in John Holford, Colin Griffin, Peter Jarvis (Hg.), *International Perspectives on lifelong learning*, London 1998, S. 3–20.

- DE BOT K., SCHRAUF R.W. (Hg.), *Language development over the lifespan*, New York–London 2009.
- DE BOT K., STOESSEL S., *In search of yesterday's words: reactivating a long-forgotten language*, in *Applied Linguistics* 21 (2000), S. 333–353.
- COMENIUS J.A., *Pampaedia. Allerziehung*, in deutscher Übersetzung hg. von Klaus Schaller, Sankt Augustin 1991.
- COUNCIL OF EUROPE, *Languages of Schooling*, URL: [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Schoollang\\_EN.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Schoollang_EN.asp) Letzter Abruf 2011-11-19. (Archiviert von WebCite® unter <http://www.webcitation.org/63SazxoTg>).
- CUMMINS J., *Die Schwellenniveau — und Interdependenz-Hypothese: Erklärungen zum Erfolg zweisprachiger Erziehung*, in James Swift (Hg.), *Bilinguale und multikulturelle Erziehung*, Würzburg 1982, S. 34–43.
- EUROPÄISCHE GEMEINSCHAFTEN (Hg.), *Schlüsselkompetenzen für Lebenslanges Lernen. Ein Europäischer Referenzrahmen*, (Erstmals erschienen im Anhang der Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 18. Dezember 2006 zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen, 2006/962/EG), Luxemburg 2007.
- , (Hg.), *Ein Europäischer Raum des Lebenslangen Lernens*, (Mitteilung der Europäischen Kommission vom 21. November 2001 [KOM(2001) 678 endg]), Luxemburg 2002.
- FLICK U. (Hg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*, Reinbek 2010.
- FUCHS M., *Leitformeln und Slogans in der Kulturpolitik*, Wiesbaden 2011.
- GROTJAHN R., *Subjektive Theorien in der Fremdsprachenforschung: Methodologische Grundlagen und Perspektiven*, in: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 27 (1998), S. 33–59.
- GROTJAHN R., SCHLAK T., BERNDT A. (Hg.), *Der Faktor Alter beim Spracherwerb [Themenschwerpunkt]*, *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online]* 15 (2010), URL: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de>.
- GROTJAHN R., SCHLAK T., *Alter*, in Hans-Jürgen Krumm, Christian Fandrych, Britta Hufeisen, Claudia Riemer (Hg.), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*, Berlin–New York 2010, S. 867–876.
- GROTJAHN R., SCHLAK T., *Der Altersfaktor*, in Annette Berndt (Hg.), *Fremdsprachen lebenslang lernen, FSL3*, Frankfurt a.M. – Berlin – Bern – Brüssel – New York – Oxford – Wien (in Vorbereitung).
- DE GUERRERO M.C.M., *Lifespan Development of the L2 as an Intellectualization Process: An Ontogenetic Sociocultural Theory Perspective*, in Kees de Bot,

- Robert W. Schrauf (Hg.), *Language development over the lifespan*, New York – London 2009, S. 107–124.
- HAGER P.J., *Concepts and definitions of Lifelong Learning*, in Manuel London (Hg.), *The Oxford Handbook of Lifelong Learning*, Oxford 2011, S. 12–25.
- ILLICH I., *Deschooling Society*, New York 1971.
- JARVIS P. (Hg.), *The Routledge International Handbook of Lifelong Learning*, London – New York 2009.
- KEMPER S., *The Role of Working Memory in Language Development Over the Lifespan*, in Kees de Bot/Robert W. Schrauf (Hg.), *Language development over the lifespan*, New York – London 2009, S. 271–287.
- KOHNERT K., *Bilinguals with Primary Language Impairment*, in Kees de Bot – Robert W. Schrauf (Hg.), *Language Development over the Lifespan*, New York – London 2009, S. 146–170.
- KRUMM H.J., “Mein Bauch ist italienisch...” *Kinder sprechen über Sprachen*, *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online] 8 (2003), URL: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-08-2-33/beitrag/Krumm1.htm>, Letzter Abruf 2011-11-19, (Archiviert von WebCite® unter <http://www.webcitation.org/63SdeYK3a>).
- LIESSMANN K.P., *Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft*, Wien 2006.
- LONDON M. (Hg.), *The Oxford Handbook of Lifelong Learning*, Oxford 2011.
- LOWIE W., VERSPOOR M., DE BOT K., *A Dynamic View of Second Language Across the Lifespan*, in Kees de Bot, Robert W. Schrauf (Hg.), *Language development over the lifespan*, New York – London 2009 S. 125–145.
- SCHEELE B., GROEBEN N., *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Theoretische und methodologische Grundzüge in ihrer Relevanz für den Fremdsprachenunterricht*, in *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 27 (1998), S. 12–32.
- SCHMENK B., *Lernerautonomie. Karriere und Sloganisierung des Autonomiebegriffs*, Tübingen 2008.
- SCHRAUF R.W., *Longitudinal Designs in Studies of Multilingualism*, in Kees de Bot, Robert W. Schrauf (Hg.), *Language development over the lifespan*, New York – London 2009, S. 245–270.
- VOLLMER J., THÜRMAN E., *Zur Sprachlichkeit des Fachlernens. Modellierung eines Referenzrahmens für Deutsch als Zweitsprache*, in Bernt Ahrenholz

(Hg.), *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache*, Tübingen 2010, S. 107–133.

WORLD BANK *Lifelong Learning in the Global Knowledge Economy: Challenges for developing countries*, Washington D.C. 2003.

Annette Ruth Berndt  
Ruhr-Universität Bochum