**L'APPRENDIMENTO AUTONOMO E LE LINGUE STRANIERE:
STATO DELL'ARTE E NUOVI PERCORSI DI RICERCA**

MARCELLA MENEGALE
Università Ca' Foscari di Venezia

Abstract:

Learner autonomy in foreign language learning has become an important focus for research in the context of educational practice over the last 30 years and it still continues promoting studies on different aspects connected to it, such as student's readiness for autonomy, the development of learning strategies to implement autonomy, student's improvement in motivation through autonomy, and so on.

In the first part, this paper aims at defining what learner autonomy is, considering the contributions of the major experts' to the field. In the second part, it tries to take a step forward proposing a future direction for research, that is investigating the role of learner autonomy in multilingual learning.

Parole chiave: *apprendimento, autonomia, awareness, motivazione*

Introduzione

Questa riflessione parte dall'esigenza, sempre più pressante nella scuola negli ultimi anni, di integrare gli apprendimenti linguistici in più di una lingua straniera e a volte anche della lingua italiana studiata come lingua seconda.

Nel Quadro Comune di Riferimento Europeo leggiamo:

“Chi apprende una lingua straniera o seconda e la relativa cultura non cessa di essere competente nella propria madrelingua e nella cultura ad essa associata. E la nuova competenza non è del tutto indipendente dalla precedente. L'apprendente non acquisisce semplicemente due modi distinti di agire e di comunicare. Chi apprende una lingua diventa plurilingue e sviluppa interculturalità.” (Consiglio d'Europa 2002:55)

Il campo in cui ci si muove è molto ampio e va dai presupposti teorici (i modelli di educazione plurilingue nella realtà multiculturale, il significato di educazione plurilingue, i principi della didattica plurilingue e della didattica multiculturale) alle applicazioni pratiche con cui negli ultimi anni si è cercato di rispondere alla nuova esigenza educativa (i vari progetti di intercomprensione linguistica, *Eveil aux langues*, CLIL).

La mia attenzione si è focalizzata sempre più su ciò che significa “apprendere una lingua” e sugli approcci centrati sui processi di apprendimento: per poter imparare una seconda lingua straniera, ed eventualmente anche una terza, potendo approfittare di “ciò che già so” grazie allo studio della prima lingua straniera, è necessario essere consapevoli delle competenze e strategie adottate per l'apprendimento della prima lingua straniera studiata.

“Ciò che so” si traduce quindi in consapevolezza (awareness), su diversi piani e in diversi ambiti, delle mie conoscenze e competenze, ossia in:

- conoscenza della lingua e conoscenza dei fenomeni linguistici (language awareness);
- abilità e strategie che uso per affrontare problemi nell'apprendimento (learning awareness);
- atteggiamento verso l'apprendimento, ossia il mio impegno, la consapevolezza nell'affrontare lo studio di una lingua, conoscendo i miei punti forti e di criticità (learner awareness).

Il punto di partenza verso lo sviluppo di una competenza plurilingue sta nel riuscire a raggiungere tale consapevolezza. Ovviamente l'insegnante ha un ruolo fondamentale poiché deve guidare lo studente alla (e nella) riflessione metacognitiva e metalinguistica, e per farlo deve promuovere un percorso il cui obiettivo è diventare autonomi e saper gestire il proprio apprendimento.

Nell'ultimo ventennio è affiorata una moltitudine di approcci che mettevano al centro del processo di apprendimento lo studente, e ognuno di essi indicava fra i principali obiettivi il raggiungimento dell'autonomia nell'apprendimento linguistico: *the learner-centred curriculum*, *the negotiated syllabus*, *learner training*, *strategy training*, *the project-based syllabus*, *learner-based teaching* (Benson, Voller 1997) e altri. Il concetto di autonomia, quindi, è supportato da approcci che risaltano il ruolo degli apprendenti in quanto artefici del proprio apprendimento.

Ma qual è il significato di autonomia nell'apprendimento e che cosa implica nel percorso didattico? I principali testi che trattano l'argomento ci forniscono idee diverse, se pur tutte relative all'ambito dell'apprendimento linguistico:

- Boud (1988:23) afferma che la caratteristica principale dell'autonomia in quanto approccio all'apprendimento è che gli studenti si fanno carico di responsabilità significative riguardo al loro apprendimento e al conseguente risultato;

- Little (1991:4), definisce l'autonomia "a capacity for detachment, critical reflection, decision making and independent action";

- Cotterall (1995:195), parla di "extent to which learners demonstrate the ability to use a set of tactics for taking control of their learning";

- Benson (2001:47) scrive che l'autonomia "is a *multidimensional* capacity" che può prendere forme diverse per individui differenti; può anche prendere forme diverse per lo stesso individuo in contesti differenti e in tempi differenti.

Dovendo concentrarmi su una delle tantissime definizioni lette (di cui sopra ho citato solo le principali e le più attinenti alla mia argomentazione), ho voluto scegliere quella di Holec (1981:3), secondo cui l'autonomia è "the ability to take charge of one's own learning", un'abilità non innata ma che va appresa o in modo naturale o (come accade la maggior parte delle volte) tramite un apprendimento formale, in modo sistematico. Alcune domande hanno guidato la mia riflessione: quali sono i passaggi che portano allo sviluppo dell'autonomia? come viene rivisto il ruolo dell'insegnante? quale rapporto esiste tra autonomia e consapevolezza dell'apprendimento? e soprattutto, come sfruttare tale consapevolezza in un contesto multilingue, con l'intento di favorire una competenza plurilingue?

Un'altra questione molto interessante sollevata in precedenti studi sull'apprendimento linguistico (Barnes 1976) e sull'autonomia in tale contesto (Benson, Voller 1997; Little 2005) riguarda il rapporto fra il contesto classe e il contesto extra-classe. Gli studenti sono immersi in un ambiente ricco di stimoli multilingui fonte di apprendimento linguistico "naturale": come sfruttare gli input e l'apprendimento spontaneo che gli studenti ricevono fuori dal contesto classe in vista del raggiungimento della consapevolezza e dell'autonomia nell'apprendimento?

Il mio contributo cercherà di esplorare i quesiti sopra proposti aprendo spiragli di riflessione e di ricerca scientifica.

1. Che cosa significa "apprendimento autonomo"?

L'apprendimento autonomo avviene nel momento in cui lo studente accetta di essere responsabile di ciò che impara, condividendo in modo più o meno indipendente le decisioni che riguardano il suo percorso di apprendimento, in altre parole, il suo curriculum personale di studio.

Little (1995) suggerisce che chi riesce ad accettare la responsabilità del proprio apprendimento è maggiormente predisposto al raggiungimento degli obiettivi e quindi a mantenere alta la propria motivazione.

Sono molti i termini che si intrecciano e a volte si sovrappongono nel concetto di autonomia dell'apprendimento: *autonomia*, *indipendenza*, *responsabilità*, *motivazione* e altri ancora¹.

Partiamo dai primi due termini, *autonomia* e *indipendenza*, la cui distinzione è da decenni motivo di dibattiti e approfondimenti non solo di carattere strettamente linguistico, ma anche filosofico, storico, politico e culturale (Benson, Voller 1997).

¹ I termini di *autonomia* e *indipendenza* verranno trattati di seguito mentre per gli altri si rimanda al paragrafo 1.1.

In questa sede appoggerò la decisione di molti colleghi che utilizzano i due termini in modo interscambiabile poiché entrambi si riferiscono ad un processo di apprendimento auto-regolamentato. *Autonomia* e *indipendenza* indicano l'uno l'obiettivo del percorso educativo e l'altro il processo attraverso il quale tale obiettivo può essere raggiunto.

L'interesse verso l'autonomia nel panorama educativo si è sviluppato a partire dagli anni Ottanta del secolo scorso: inizialmente l'autonomia era associata agli apprendenti adulti e il metodo più adatto per favorirla sembrava essere tramite l'uso di sistemi di auto-apprendimento. In realtà, pur potendo a ragione considerare alcuni di questi spazi educativi dei veri e propri ambienti di apprendimento autonomo (purché abbiano caratteristiche ben precise: Sheerin 1997; Sturtridge 1997), esistono anche altri modi per promuovere l'autonomia negli apprendenti, con percorsi da realizzare in classe. Così, negli anni successivi, con il diffondersi di teorie che promuovevano la centralità dello studente e la necessità di spingerlo ad essere autonomo nella costruzione del proprio sapere, il concetto di "*apprendimento autonomo*" o "*indipendente*" è entrato a fare parte di molti curricula scolastici e di libri di testo per ogni età, sebbene in realtà il ruolo dello studente sia rimasto pressoché invariato. Little (2005) tenta di motivare questa contraddizione spiegando che, se da un lato gli insegnanti sono da sempre abituati a gestire in modo totale e assoluto la classe, il curriculum, gli obiettivi e le modalità per raggiungerli, e si trovano in difficoltà nell'assumere un ruolo diverso (di "facilitatore", "risorsa", consigliere") lasciando più spazio agli studenti, d'altro lato gli studenti stessi sono abituati ad avere un ruolo passivo e spesso ritengono sia più semplice e comodo per loro mantenere tale stato. Little cita alcuni studi psicologici relativi allo sviluppo cognitivo² in base ai quali sin da piccoli i bambini hanno l'istinto di essere indipendenti e autonomi, di decidere ciò che vogliono fare, di negoziare continuamente significati e comportamenti con i genitori. Questo indica che anche nell'ambiente scolastico sarebbero in grado di entrare in modo più consapevole, critico e responsabile nel processo di apprendimento e negli aspetti didattici che ne caratterizzano il percorso educativo. L'apprendente che può decidere che cosa fare e come farlo è più interessato e coinvolto nel percorso. Le teorie derivate dal costruttivismo affermano che la conoscenza si costruisce unendo a ciò che già si conosce nuove idee, informazioni ed esperienze. Non è un insieme di verità universali ma piuttosto una somma di ipotesi continuamente soggette a revisioni e adattamenti. L'insegnamento scolastico però non rispetta tali principi perché continua a tradursi in modelli trasmissivi che poco spazio lasciano alla formulazione autonoma di ipotesi e alla costruzione di una propria conoscenza.

Un altro ostacolo alla promozione dell'autonomia, secondo Esch (1997), deriva dagli approcci all'apprendimento linguistico che suggeriscono di modellare la didattica sulle differenze individuali dei discenti e quindi sulle difficoltà e bisogni di ognuno. Più utile invece sarebbe anche lavorare su ciò che essi hanno in comune, per poterli abituare ad affrontare insieme problematiche condivise, lasciando loro il modo di scoprire successivamente e singolarmente le strategie e gli stili più adatti alle proprie caratteristiche cognitive. Inoltre, l'espandersi delle nuove tecnologie e dell'uso che di esse si può fare per l'auto-apprendimento o l'apprendimento a distanza ha portato ad una libertà generale, risultante in situazioni di individualità e isolamento, entrambe irrilevanti in un corretto modello di autonomia.

Per tracciare questo modello ci vengono in aiuto i tre principi che favoriscono un apprendimento efficace della lingua straniera citati da Little (2001) e

² In Little 2005; Salmon 1998; Deci 1996; Trevarthen 1998

che, in base a quanto detto fino ad ora, rientrano nel quadro dell'apprendimento autonomo:

1) il principio del coinvolgimento dell'apprendente, tramite la sua diretta partecipazione alla scelta delle attività e dei materiali da utilizzare, della condivisione di responsabilità sui risultati e della complicità nel gestire la lezione;

2) il principio in base al quale l'apprendente riflette criticamente sul proprio apprendimento (questa riflessione si realizza in classe seguendo fasi successive: prima con un confronto tra studenti e insegnanti, poi tra gruppi di studenti e infine diventerà un ragionamento mentale che l'apprendente farà tra sé e sé, quando avrà sviluppato un grado di autonomia sia cognitiva che linguistica tale da non aver bisogno dell'aiuto di altri);

3) il principio dell'uso della lingua straniera in classe come basilare in vista di un'assoluta integrazione tra autonomia dell'apprendimento e miglioramento delle competenze nella lingua target.

Il timore degli insegnanti che giudicano gli studenti non in grado di poter usare la lingua straniera per organizzare e riflettere sul proprio processo di apprendimento è stata confutata da diverse esperienze pubblicate nell'ultimo decennio e che dimostrano come, supportando adeguatamente i discenti, l'insegnante può favorire uno scambio comunicativo anche su aspetti prettamente metacognitivi e metalinguistici. Il seguente paragrafo tratterà in modo specifico proprio il concetto di autonomia legata all'apprendimento delle lingue straniere in classe.

1.1 Apprendimento autonomo, motivazione e strategie

Il profilo dell'apprendente autonomo (Breen, Mann 1997) sembra essere caratterizzato da una forte attitudine e interesse verso ciò che deve apprendere, dal desiderio (intrinseco o strumentale) di imparare una lingua e da una buona considerazione di sé e delle proprie capacità; inoltre, egli deve essere in grado di riflettere criticamente sul proprio processo di apprendimento dimostrandosi sempre propositivo verso il cambiamento; il suo successo non dipenderà dal contesto e dalle scelte educative imposte, ma sarà piuttosto capace lui stesso di sfruttare l'ambiente e le risorse a disposizione per progredire nei propri obiettivi, autoregolamentando i propri comportamenti, le proprie scelte..

La motivazione, si sa, gioca un ruolo fondamentale nell'acquisizione della lingua straniera. Dörnyei (1998:117) scrive che la motivazione fornisce la spinta principale ad iniziare ad imparare la lingua e, successivamente, essa rappresenta "the driving force to sustain the long and often tedious learning process". La motivazione è costituita da un insieme di aspetti quali ad esempio:

- fattori che gli studenti ritengono legati all'esecuzione positiva o negativa di un compito (*attribution theory*³): l'apprendente autonomo è colui che attribuisce al proprio impegno e alle strategie usate il successo o fallimento di un compito (Dickinson 1995:174);

- le probabilità di riuscita che gli studenti percepiscono avere (*self-efficacy*⁴): l'apprendente autonomo ha un concetto di sé piuttosto forte e questo lo porta a gestire in modo efficace lo studio (Breed, Mann 1997:134);

- il valore che gli studenti assegnano agli obiettivi dell'apprendimento (*goal theory*⁵): l'apprendente autonomo sa distinguere gli obiettivi appropriati al suo

³ Per uno studio approfondito si veda Williams, Burden (1997).

⁴ Per uno studio approfondito si veda Bandura (1986).

successo sia scolastico che extra-scolastico (Torrano, Montalvo, Gonzales Torres 2004:12)

Questi ed altri elementi (come l'*attitudine*, che riguarda delle qualità "stabili" proprie allo studente e permette di fare previsioni su traguardi cognitivi e sull'apporto motivazionale) influenzano lo sviluppo dell'apprendimento autonomo o autoregolato (*self-regulated learning*) attraverso l'uso, da parte dello studente, di strategie cognitive e metacognitive per affrontare e progredire nello studio (nel nostro caso) della lingua straniera. Il legame tra motivazione e strategie, oggetto di molti studi di psicologia motivazionale, ha dato origine alla creazione di diversi strumenti introspettivi (principalmente questionari) con cui lo studente può misurare la sua motivazione e il grado di autoregolamentazione del suo apprendimento in classe⁶.

Tuttavia, la motivazione non è da ricercarsi solo all'interno dell'apprendente in quanto individuo, ma anche nella società che lo circonda e nel sistema culturale in cui interagisce. Questo aspetto, di grande rilevanza per la teoria socio-culturale di derivazione vygotskiana, sottolinea il fatto che la motivazione, nonostante le strategie utilizzate dall'insegnante per farla accrescere, è regolata da elementi esterni alla classe, e "solo in condizioni che prevedono autonomia e rendono i processi d'apprendimento stimolanti e significativi, gli studenti possono essere portati ad interiorizzare obiettivi e principi impostati dalla società, a vedere la motivazione come un qualcosa che viene da loro stessi e quindi a considerarsi responsabili della sua regolamentazione" (Ushioda 2007:24).

Sembra quindi chiaro come un ruolo fondamentale sia giocato dall'apprendente stesso e dalla sua volontà a raggiungere l'autonomia, anche se è stato visto (Ryan 1997) come persino in casi dove mancava una forte motivazione si sia riusciti a raggiungere eccellenti risultati di autonomia grazie ad un percorso guidato da parte dell'insegnante. Il paragrafo successivo esplorerà proprio il ruolo dell'insegnante nel raggiungimento dell'autonomia da parte dell'apprendente.

2. Insegnare ad apprendere autonomamente: un ossimoro o una necessità?

Pochi sono coloro che riescono ad imparare una lingua da sé, senza l'aiuto di un insegnante o di una guida perchè l'apprendimento autonomo è un processo lungo e complesso.

Nunan (1997:192) parte dalla convinzione che l'autonomia sia un traguardo essenziale per poter diventare "*effective language user*" e che il discente deve percorrere diversi stadi successivi prima di poter abilmente decidere del proprio apprendimento e agire indipendentemente dalla classe, dall'insegnante e dai libri di testo. In questo percorso ciò che gli può risultare più utile è una guida da parte dell'insegnante che lo aiuti ad accrescere la propria consapevolezza sia sui contenuti (dai temi che vengono trattati alle norme linguistiche approfondite al sillabo del corso, in una parola, "cosa" viene appreso) che sul processo di apprendimento (la metodologia adottata, il tipo di attività proposte, quindi "come" si apprenderanno i contenuti). Poiché i testi didattici che prevedono un'attenzione reale allo sviluppo

⁵ Per uno studio approfondito si veda Dweck (1986) e Nicholls (1984).

⁶ Tra i più famosi vi è il questionario MSLQ - Motivated Strategies for Learning Questionnaire (Pintrich et al. 1993).

dell'autonomia sono rari, solitamente l'insegnante deve adattare il materiale con cui lavora in classe, spesso selezionando contenuti da altre fonti.

Sempre Nunan (1995) descrive cinque livelli di realizzazione dell'autonomia, proponendone delle esemplificazioni attuabili in classe.

1) Si parte dal livello di "consapevolezza" che richiede all'apprendente di riflettere sugli obiettivi educativi da perseguire e sul materiale che si sta utilizzando così da identificare le proprie preferenze rispetto a stili o strategie diverse. Sembra un passaggio scontato ma spesso non è affrontato né dagli insegnanti né dai libri, né all'inizio dell'unità né tanto meno durante il suo svolgimento.

2) Successivamente si passa al livello di "interessamento", inteso come coinvolgimento nella selezione di alcuni obiettivi o attività all'interno di una gamma di alternative proposte dall'insegnante. La scelta avverrà in base agli interessi dell'apprendente e a ciò che egli ritiene più vicino al suo modo di imparare. L'importanza non risiede tanto in *che cosa* egli sceglierà, ma nel fatto che gli viene data la possibilità e la *responsabilità di scegliere*.

3) Il terzo livello è quello dell'"intervento", in cui il discente viene incoraggiato a partecipare attivamente al processo di apprendimento, adattando e modificando obiettivi e contenuti del syllabo, ovviamente sapendone specificare le ragioni e valutandone le conseguenze.

4) Il passaggio seguente è quello della "realizzazione" di nuovi obiettivi e attività basati sulle proprie necessità e preferenze strategiche. Lo studente può svolgere la prima fase di questo stadio in gruppo così da confrontarsi con altri discenti e affrontare il percorso con più sicurezza; in un secondo momento, sarà in grado di creare da solo nuovi materiali didattici.

5) Infine, l'ultimo livello è quello del "trasferimento delle conoscenze", in cui l'autonomia è talmente alta che l'apprendente può proseguire il suo percorso indipendentemente dalla classe e dall'insegnante, sfruttando le risorse linguistiche che ritrova anche nell'ambiente esterno: gli input spontanei raccolti al di fuori della classe vengono finalmente relazionati all'apprendimento formale.

Nunan sottolinea più volte che il miglior modo per promuovere l'autonomia è quello di inserire piccoli passaggi come quelli sopra descritti all'interno del normale percorso curricolare. Solo in questo modo l'apprendente potrà fare esperienza di tecniche e strategie e riflettere su di esse, aumentando la propria consapevolezza di quelli che sono i suoi punti di forza e di debolezza. Egli suggerisce a tale proposito l'utilizzo di attività e materiali caratterizzati da livelli crescenti di indipendenza nell'esecuzione e uno sviluppo progressivo dello spazio di negoziazione da parte degli studenti. Di fondamentale importanza sono le risorse linguistiche che si trovano *fuori* dall'ambiente scolastico e che, pur facenti parte della conoscenza per quanto non consapevole degli studenti, non vengono sfruttate al fine del processo educativo. Questo aspetto verrà trattato nel paragrafo 4.

Anche Esch (1997) insiste sulla necessità di guidare l'apprendente verso un percorso di autonomia nell'acquisizione linguistica sostenendolo nella sua capacità di prendersi carico del proprio apprendimento. La studiosa sostiene che si è diffusa un'interpretazione erronea relativamente all'apprendimento autonomo e che "in realtà non esistono *abilità* di apprendimento linguistico autonomo che possono essere insegnate" (1997: 165): promuovere l'autonomia non significa ridurre il tutto a una serie di tecniche per praticare le abilità di apprendimento linguistico atte a dare dimostrazione di "comportamenti autonomi"; per sostenere l'apprendimento autonomo è necessario partire da aspetti che sottostanno a tale principio, a cominciare ad esempio dal ruolo dell'insegnante e dello studente in termini di controllo e gestione dei diversi momenti didattici.

L'insegnante può aiutare l'apprendente perseguendo obiettivi relativi al processo cognitivo congiuntamente ad obiettivi relativi all'apprendimento linguistico. Cotterall (2006) riporta alcuni studi che dimostrano l'importanza della comunicazione in classe da parte dell'insegnante. Da quasi un secolo i dati raccolti da numerosi ricercatori confermano che il tempo di parola del docente domina la lezione e lo studente ha di conseguenza poco spazio per interagire, anche per il fatto che le rare domande che gli vengono poste sono di tipo dimostrativo (Menegale 2008) e non richiedono particolari sforzi cognitivi. Queste premesse ovviamente contrastano con una possibile crescita di autonomia degli apprendenti che dovrebbero invece essere continuamente stimolati a partecipare attivamente e a riflettere su quanto fanno. Cotterall (2006:21) confronta alcuni esempi di input lanciati dall'insegnante⁷ per far comprendere quanto accada più di frequente di chiedere agli studenti di *fare qualcosa* piuttosto che chiedere loro di riflettere su *come* lo faranno o su *che cosa* hanno già fatto. Al contrario, per intraprendere un percorso verso l'autonomia nell'apprendimento è necessario fare attenzione sia alle attività che vengono proposte in classe, sia al modo in cui vengono presentate, compresa l'esplicitazione degli obiettivi da perseguire. Cotterall sostiene che è compito dell'insegnante creare le condizioni affinché gli studenti possano costruire la propria autonomia misurabile in termini di abilità di sapersi fissare degli obiettivi, di utilizzare strategie adatte e saper valutare i risultati. Per poter raggiungere queste finalità, discutere insieme del processo dell'apprendimento è un passaggio fondamentale perché gli studenti possano esserne consapevoli e comprendere le conseguenze delle loro decisioni.

E' dunque necessario un lungo percorso per poter ottenere risultati soddisfacenti in termini di autonomia. Nonostante i limiti posti dal curriculum nazionale, insegnanti e studenti potranno negoziare le modalità con le quali raggiungere gli obiettivi indicati.

Concludendo questa breve riflessione sullo sviluppo dell'autonomia nell'apprendimento linguistico è possibile dunque sottolineare quanto esso sia direttamente legato alla capacità dell'insegnante di introdurla adeguatamente nel percorso scolastico. Purtroppo si è visto negli anni come questo sia reso difficile dal fatto che gli insegnanti stessi non hanno esperienza di apprendimento autonomo e, oltretutto, generalmente non hanno la preparazione per produrre e gestire le molte varietà linguistiche necessarie allo sviluppo di una classe autonoma di lingua straniera.

3. L'apprendimento autonomo e le lingue straniere

E' fondamentale tenere presente che l'apprendimento linguistico è diverso da qualsiasi altro tipo di apprendimento disciplinare poiché implica l'uso del linguaggio stesso per parlare e descrivere la propria esperienza di apprendimento. Citando Riley (1994), il linguaggio rappresenta un potente veicolo di trasmissione culturale di rappresentazioni sulla lingua, sull'apprendimento e sulle situazioni in cui si realizza, e questo rappresenta una difficoltà nel percorso verso l'autonomia poiché ci si ritrova spesso schiacciati dalle proprie convinzioni. Così, nel mondo occidentale accade ad esempio di associare i concetti di grammatica e di regole alla

⁷ **Teacher A:** Now turn to page 135 and complete exercise 2.

Teacher B: If you don't finish your writing before the end of class, you will have to do it for homework.

Teacher C: What will you remember about today's class that might help you speak more fluently in the future?

lingua scritta con l'idea inesatta che la lingua orale non debba invece sottostare a nessuna norma.

Anche Little (2005) sottolinea come il linguaggio costituisca il mezzo e lo strumento attraverso il quale viene costruito il sapere perchè è proprio grazie al costante contatto con la società tramite continue interazioni linguistiche che aumentiamo le nostre conoscenze. Dunque, il linguaggio è strettamente legato all'apprendimento autonomo e viceversa. Il linguaggio è inoltre lo strumento con cui descriviamo (mentalmente e non) i processi metacognitivi e metalinguistici che accompagnano il nostro percorso di apprendimento. Relativamente alla lingua straniera, l'uso del linguaggio deve essere significativo così che lo studente non sia concentrato solo sull'apprendimento della lingua stessa nei suoi aspetti formali ma sia anche in grado di pensare alla lingua straniera, parlare della lingua straniera, descrivere il processo di apprendimento, e perché questo avvenga è necessario che in classe si utilizzi sempre e solo la lingua straniera come veicolo di informazioni. L'insegnante deve coinvolgere continuamente i discenti nella valutazione dei progressi che stanno compiendo sia individualmente che come classe, e tale riflessione deve essere fatta usando la lingua straniera. L'autovalutazione è un passaggio fondamentale nel processo di acquisizione dell'autonomia poiché senza di essa l'apprendente non può pianificare o monitorare il proprio processo cognitivo.

L'uso della lingua straniera all'interno del percorso di autonomia e di progressione linguistica può essere favorito tramite l'esercizio delle abilità produttive. La metodologia basata sul compito, che privilegia il lavoro a gruppi, la soluzione di un problema e la presentazione di un prodotto riassuntivo che descriva i risultati raggiunti, si dimostra un'ottima applicazione didattica in vista dello sviluppo dell'autonomia sopra auspicata. Anche il diario ("journal", "logbook") si è rivelato essere uno strumento particolarmente valido per aiutare l'apprendente nella sua riflessione metacognitiva.

In particolare, Lacey (2007) racconta che la sua esperienza di "insegnante di una classe autonoma" è iniziata proprio con l'introduzione del *logbook* tra i suoi studenti. Nonostante i timori iniziali, è stata loro concessa la possibilità di decidere sugli argomenti da trattare e i task da risolvere durante le sue lezioni di lingua straniera. Dopo i primi mesi in cui sembrava regnare il disordine e una mancanza di fondo dei contenuti (quelli "tradizionali", perlomeno), ha iniziato a vedere i primi risultati e capire i progressi che stavano compiendo gli studenti. Il *logbook* si è dimostrato uno strumento indispensabile in cui annotavano ciò che facevano, i motivi delle loro scelte, le loro osservazioni sul processo di apprendimento, le difficoltà e i miglioramenti. Il *logbook*, infatti, oltre ad aiutare l'apprendente ad essere consapevole di questi aspetti e progredire nella riflessione metacognitiva, permette all'insegnante di monitorare il processo di apprendimento ed agire di conseguenza, proponendo un adeguato sostegno. E' uno strumento accettato dagli studenti poiché serve a testimoniare ciò che fanno, visto che viene data loro la responsabilità di decidere come ritengono sia meglio procedere nel corso. Inoltre, esso raccoglie osservazioni che non riguardano solo ciò che viene fatto in classe ma anche durante il tempo libero e nella vita privata. E' quindi uno strumento "ponte" tra la vita scolastica e quella extra-scolastica.

4. "School knowledge" versus "action knowledge"

Barnes (1976) propone una distinzione tra la conoscenza scolastica ("*school knowledge*") quella che si apprende a scuola ma che appartiene ad altri e che verrà in grande parte scordata successivamente, e la conoscenza reale ("*action*

knowledge”) quella che invece entra nell’esperienza di vita dello studente, il quale se ne appropria poiché parte integrante della sua realtà. Seguendo ciò che sostiene Barnes, l’insegnante dovrebbe fungere da supporto allo studente mentre egli costruisce il suo sapere in modo involontario e inconscio, esplorando, interpretando e intervenendo direttamente nel proprio processo di apprendimento. Tali circostanze aiuterebbero il discente ad assumere un ruolo attivo e sempre più autonomo nel processo di apprendimento e di crescita di consapevolezza linguistica. Secondo Crabbe (1991) l’insegnante dovrebbe associare le attività che vengono proposte in classe (“*public domain*”) a quelle cui lo studente ha esperienza nel contesto extra-scolastico (“*private domain*”). Per fare questo, innanzitutto dovrebbe fornire spiegazioni chiare sugli obiettivi dei compiti assegnati e sui risultati attesi e cercare di proporre contenuti che siano rilevanti ai bisogni dell’apprendente. Questo favorirebbe negli studenti la conoscenza delle caratteristiche dei compiti necessari ad integrare in modo autonomo il loro repertorio cognitivo con nuove attività utili non tanto allo sviluppo della competenza linguistica richiesta dall’insegnante, quanto a quella legata al “*private domain*”.

Se fino a qualche decennio fa, infatti, la vicinanza fisica al Paese di lingua straniera era un requisito fondamentale per poter accedere ad input linguistici reali e spontanei, negli ultimi tempi la globalizzazione della comunicazione ha permesso una continua e costante circolazione di testi, scritti e orali, provenienti da tutte le parti del mondo e che spesso sono entrati a far parte della cultura del Paese “ospite” nella loro integrità linguistica e culturale. Ogni tipo di testo in lingua straniera, rappresentando una fonte di informazioni circa la struttura e l’uso del linguaggio, può essere sfruttato per l’apprendimento autonomo. Guardando alla realtà dei nostri tempi, gli studenti sono immersi in un ambiente ricco di stimoli multilingui: a parte città come Venezia in cui l’ambiente fornisce “naturalmente” una pluralità di codici in diverse lingua straniera vista la presenza di molti turisti, in moltissima parte del mondo, e comunque nella quasi totalità del contesto italiano, gli studenti hanno accesso ai media e soprattutto al computer. L’uso della rete web e di video games li introduce in un mondo stimolante e in cui sono a contatto con altre lingue. Pensiamo al semplice gesto di “scaricare” una canzone: si è costretti ad utilizzare un software in lingua inglese e a comprendere i passaggi che vengono indicati; pensiamo anche ai video games ormai principale interesse dei ragazzi, che inseriscono il gioco in un contesto molto preciso e sviluppano la storia fornendo man mano testi orali e testi scritti a completamento e supporto dell’esecuzione del gioco in sé. Il ragazzo, immerso in queste attività, ascolta i dialoghi tra i personaggi e le presentazioni delle missioni, legge testi più o meno lunghi che gli spiegano i nuovi oggetti a sua disposizione: e in tutto questo, sta usando la lingua straniera. La usa in modo autonomo, con una spinta motivazionale lampante. Spesso, oltre all’uso di abilità ricettive utilizza anche la produzione -soprattutto scritta- poiché entra in chat a tema, magari proprio per parlare del video game, delle difficoltà incontrate, dei punti più divertenti o dei problemi di risoluzione grafica, ecc. Potrebbe definirsi un ambiente virtuale, una *community*, in cui la lingua straniera (in questo caso si tratta principalmente della lingua inglese) diventa in effetti una lingua veicolare, una lingua seconda.

Teo (2008) descrive una ricerca che tenta di collegare il mondo *fuori* dalla classe con quello *dentro* la classe, e viceversa, sfruttando le esperienze della vita reale (“*action knowledge*”) e le pre-conoscenze derivate dallo studio (“*school knowledge*”). In base ai risultati ottenuti, lo studioso deduce che il collegamento tra i due mondi non solo aumenta il livello di motivazione e coinvolgimento degli studenti ma trasforma ciò che viene fatto in classe in qualcosa di più significativo e

intellettualmente stimolante. Quella di appena citata è solo una delle numerose sperimentazioni realizzate sulle strategie possibili per incoraggiare i discenti ad intraprendere un percorso verso l'autonomia attraverso le conoscenze che si apprendono in classe e fuori dalla classe. Tuttavia, essendo queste sperimentazioni spesso svolte in un contesto "favorevole" in quanto il target è rappresentato da studenti universitari interessati ad imparare la lingua straniera che, per la maggior parte, si offrono volontari impegnandosi ovviamente a rispettare il percorso proposto, i risultati potrebbero non corrispondere pienamente a quella che è la realtà scolastica. Ryan (1997), al contrario, propone uno studio basato su una esperienza avvenuta in Giappone con studenti di ingegneria nell'ultimo anno di studio formale dell'inglese ("general English" e non microlingua) come lingua straniera. L'obiettivo del suo corso sperimentale era quello di rendere autonomi ed indipendenti gli studenti partecipanti in relazione all'apprendimento della lingua inglese, nel caso avessero avuto necessità di riprendere la lingua in futuro, per studio o per lavoro. La riflessione su come sfruttare i materiali in lingua che ci circondano per aumentare la conoscenza e uso della stessa, anche in ambienti o contesti non motivanti dal punto di vista del bisogno immediato, ha portato lo studioso a ricercare metodi per rendere consapevoli gli studenti della ricchezza di risorse linguistiche che esistono e della possibilità di un loro impiego proficuo.

5. Un nuovo percorso di ricerca

Poiché molte sperimentazioni sono state fatte per capire come inserire percorsi che portassero il discente verso l'autonomia nel proprio processo di apprendimento (Esch 1997; Little 2007; Guilloteaux, Dorney 2008) passando per raccolte di dati su quali siano le strategie più utilizzate dagli apprendenti (Chamot 2005; Wachob 2006), su quale sia la percezione sull'uso e l'efficacia di tali strategie da parte degli studenti e degli insegnanti (Griffiths 2007) e su come si possa sfruttare la lingua straniera presente fuori dalla classe per lo studio della lingua straniera in classe (Pickard 1996; Ryan 1997; Gao 2009), sarebbe interessante fare un passo ulteriore, andando ad investigare in che modo sia possibile portare gli studenti ad acquisire un'autonomia da poter sfruttare per un apprendimento plurilingue.

"Autonomy in language learning and autonomy in language use are the two coins of the sides of the same coin." (Little 2007:26)

Partendo da questa affermazione, e dalle ricerche significative attuate precedentemente da altri studiosi, si cercherà dunque di rispondere alla seguente domanda: come sfruttare un percorso educativo che guidi il discente all'autonomia per attivare una consapevolezza atta a favorire la competenza plurilingue?

Il progetto di ricerca che sto attuando partirà dalla raccolta dati di tipo quantitativo, tramite un questionario destinato agli insegnanti ed uno destinato agli studenti. Ci si concentrerà sulle scuole secondarie di primo e secondo grado. La riflessione verterà su diversi punti: 1) come sia considerata e vissuta l'autonomia nell'apprendimento, 2) quali siano le connessioni tra ciò che viene appreso in classe e gli input in lingua straniera presenti fuori dalla classe, 3) l'analisi di curricula

plurilingui implementati in alcune scuole⁸, 4) il confronto tra il grado di autonomia sviluppato da studenti che studiano più lingue straniere e quelli che studiano una sola lingua straniera. Ovviamente, potranno essere oggetto di approfondimento anche altri elementi inattesi che risultassero dalla raccolta dati.

Riferimenti bibliografici

Bandura A., 1986, *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*, New York, Prentice-Hall, Englewood Cliffs.

Barnes D., 1976, *From Communication to Curriculum*, Harmondsworth, Penguin.

Benson P., 2001, *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*, London, Longman.

Benson P., Voller P., (a cura di), 1997, *Autonomy and Independence in Language Learning*, London and New York, Longman.

Bertocchi D., Quartapelle F., (a cura di), 2001, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, Consiglio d'Europa, traduzione italiana, Milano, La Nuova Italia.

Boud D., (eds), 1988, *Developing Student Autonomy in Learning*, Kogan Press, New York.

Breen M. P., Mann S., 1997, "Shooting Arrows at the Sun: Perspectives on a Pedagogy for Autonomy", in Benson P., Voller P., (eds), *Autonomy & Independence in Language Learning*, London and New York, Longman, pp.132-149.

Chamot A.U., 2005, "Language Learning Strategy Instruction: Current Issues and Research", *Annual Review of Applied Linguistics*, 25, pp.112-130.

Ciel Language Support Network, 2000, "Integrating independent learning with the curriculum", <http://www.llas.ac.uk/resources/gpg/1400> (ultima visita 14 febbraio 2009)

Consiglio d'Europa, 2002, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, Traduzione di Franca Quartapelle e Daniela Bertocchi, Milano, La Nuova Italia Oxford.

Cotterall S., 1995, "Readiness for Autonomy: Investigating Learner Beliefs", *System*, 23, 2.

Cotterall S., 2006, "Using Teacher Talk to Foster learner Autonomy", *The Language Teacher*, 30, 7, pp.21-24.

Crabbe D., 1991, "Bringing Evaluation and Methodology Closer Together", in Anivan S., (a cura di), *Testing and Programme Evaluation*, Singapore, SEAMEO Regional Language Centre, pp. 84-90.

Curci A.M., Dell'Ascenza C., 2003, "Dal capitolo 5 del Quadro: Le competenze di chi apprende e usa la lingua. Alcune considerazioni in merito alla didattica del plurilinguismo", *Materiali elaborati per il corso di aggiornamento in servizio "Quale grammatica per un curriculum plurilingue?"*, Aprilia, Scuola Media Statale "Gramsci".

⁸ Anche il Consiglio d'Europa insiste sull'esigenza che "i curricoli scolastici comprendano degli spazi per l'esplicitazione e il progressivo sviluppo di una "consapevolezza di apprendimento". L'introduzione di un'educazione linguistica generale può aiutare gli apprendenti ad attivare un controllo metacognitivo sulle proprie competenze e strategie, che vengono così correlate con eventuali competenze e strategie di altro tipo e con le attività linguistiche utilizzate per i compiti richiesti all'interno di domini specifici" (2002:212).

Dörnyei Z., 1998, "Motivation in Second and Foreign Language Learning", *Language Teaching*, 31, pp.117-35.

Dickinson L., 1992, *Learner Autonomy 2: Learner Training for Language Learning*, Dublin, Authentik.

Dickinson L., 1995, "Autonomy and Motivation: a Literature Review", *System*, 23, 2, pp. 165-174.

Dweck C.S., 1986, "Motivational Processes Affecting Learning", *American Psychologist*, 41, pp.1040-1048.

Ellis G., Sinclair B., 1989, *Learning to Learn English: A Course in Learner Training*, Cambridge, Cambridge University Press.

Esch E., 1997, "Learner Training for Autonomous Language Learning", in Benson P., Voller P., (eds), *Autonomy & Independence in Language Learning*, London and New York, Longman, pp.164-175.

Gao X., 2009, "The 'English Corner' as an Out-of-Class Learning Activity", *ELT Journal*, 63, 1, pp. 60 - 67.

Griffiths C., 2007, "Language Learning Strategies: Students and Teachers' Perceptions", *ELT Journal*, 61,2, pp. 91-99.

Guilloteaux M.J., Dorney Z., 2008, "Motivating Language Learners: a Classroom-Orientated Investigation of the Effects of Motivational Strategies on Student Motivation", *TESOL Quarterly*, 42, 1, pp. 55-77.

Holec H., 1981, *Autonomy and Foreign Language Learning*, Oxford, Pergamon.

Lacey F., 2007, "Autonomy, never never never!", *Independence*, 42, 4-8. www.learnerautonomy.org/lacey.pdf (ultima visita 10 novembre 2008)

Little D., 1991, *Learner Autonomy 1: Definitions, Issues and Problems*, Dublin, Authentik.

Little D., 1995, "Learning as Dialogue: The Dependence of Learner Autonomy on Teacher Autonomy", *System*, 23, 2, pp.175-181.

Little D., 2001, "We're All in It Together: Exploring the Interdependence of Teacher and Learner Autonomy", presented at *Autonomy 2000*, University of Helsinki Language Centre, <http://coyote.miyazaki-mu.ac.jp/learnerdev/LLE/8.2/littleE.html>

(ultima visita 10 novembre 2008)

Little D., 2005, "The Common European Framework and the European Language Portfolio: Involving Learners and their Judgments in the Assessment Process", *Language Testing*, 22, 3, pp.321-336.

Little D., 2007, "Language Learner Autonomy: Some Fundamental Considerations Revisited", *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1, 1, pp.14-29.

Menegale M., 2008, "Tipi di domande utilizzate durante la lezione frontale partecipata e output degli studenti", in Coonan C. M., (a cura di), *La produzione orale in ambito CLIL*, sezione monografica di *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 39, 1-2.

Nicholls J.G., 1984, "Conceptions of Ability and Achievement Motivation", in Ames R. e Ames C. (eds), *Research on Motivation and Education: Student Motivation*, San Diego, Academic Press, vol. 1, pp.39-73.

Nunan D., 1988, *The Learner-Centred Curriculum*, Cambridge University Press, Cambridge.

Nunan D., 1997, "Designing and Adapting Materials to Encourage Learner Autonomy", in Benson P., Voller P., (eds), *Autonomy & Independence in Language Learning*, Longman, London and New York, pp.192-203.

Pickard N., 1996, "Out-of-Class Language Learning Strategies", *ELT Journal*, 50, 2, pp.150-159.

Riley P., 1994, "Aspects of Learner Discourse. Why Listening to Learners is so Important", in Esch E.M., (eds), *Self-Access and the Adult Learner*, London, CILT, pp.7-18.

Ryan S.M., 1997, "Preparing Learners for Independence: Resources beyond the Classroom", in Benson P., Voller P., (eds), *Autonomy & Independence in Language Learning*, London and New York, Longman, pp.215-224.

Sheerin S., 1997, "An Exploration of the Relationship between Self-access and Independent Learning", in Benson P., Voller P., (eds), *Autonomy & Independence in Language Learning*, London and New York, Longman, pp.54-65.

Schunk D.H., Zimmerman B.J., 1998, *Self-Regulated Learning: From Teaching to Self-Reflective Practice*, New York, Guilford.

Sturtridge G., 1997, "Teaching and Language Learning in Self-Access Centres: Changing Roles?", in Benson P., Voller P., (eds), *Autonomy & Independence in Language Learning*, London and New York, Longman, pp.66-78.

Teo P., 2008, "Outside In / Inside Out: Bridging the Gap in Literacy Education in Singapore Classroom", *Language and Education*, 22, 6, pp.411-431.

Torrano Montalvo F., Gonzales Torres M.C., 2004, "Self-Regulated Learning: Current and Future Decision", *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2, 1, pp.1-34.

Ushioda E., 2007, "Motivation, Autonomy and Sociocultural Theory", in Benson P. (eds), *Learner Autonomy 8: Teacher and Learner Perspectives*, Dublin, Authentik, pp. 5-24.

Wachob P., 2006, "Methods and Materials for Motivation and Learner Autonomy", *Reflections on English Language Teaching*, 5, 1, pp.93-122.

Williams M., Burden R.L., 1997, *Psychology for Language Teachers*, Cambridge, Cambridge University Press.