Educare all'autonomia: un nuovo modello d'insegnamento?

Ernesto Martín Peris
Università Pompeu Fabra, Barcellona

4

Introduzione

In un mondo in continuo cambiamento come il nostro, l'insegnamento e la riflessione teorica sui modelli che lo sottendono potrebbero sfuggire al dibattito che sta mettendo in discussione gran parte delle attività di carattere sociale. Storicamente le istituzioni didattiche hanno avuto come scopo principale la promozione di un insegnamento orientato all'acquisizione di conoscenze concettuali che si rivela insufficiente di fronte alle richieste dell'odierna società tecnologica, in cui le conoscenze precedentemente acquisite possono diventare obsolete in tempi relativamente brevi. Da qui il bisogno delle persone, una volta uscite da tali istituzioni didattiche, di disporre di competenze che permettano loro di continuare a imparare autonomamente. In ogni professione o attività si rileva che la tappa dell'apprendimento, considerata transitoria per definizione, si trasforma in apprendimento continuo nel corso della vita, se non addirittura nel bisogno di riorientare la propria vita professionale verso nuovi ambiti di specializzazione.

Tale diagnosi si applica perfettamente anche all'insegnamento delle lingue, che si tratti della prima lingua, della seconda lingua o di una lingua straniera. Uno dei primi teorici della pedagogia dell'autonomia (Knowles, Wenden, 1987: 9), parlando dell'insegnamento delle lingue seconde, si è espresso in questi termini:

> Tali considerazioni di ordine sociale si possono applicare anche ai corsi di lingue vive. Ovviamente non nel senso che la conoscenza della lingua imparata in classe possa diventare obsoleta, ma nel senso che i cambiamenti personali e sociali possono rendere inadeguate le competenze linguistiche acquisite.

Knowles cita anche i limiti di spazio e di tempo che caratterizzano i programmi istituzionali, in quanto fattori che impediscono agli adulti di frequentare i corsi in modo continuativo e regolare; peraltro, i bisogni di un adulto sono definiti in modo così preciso che non esistono corsi sufficien-

temente specifici da poterli soddisfare. Infine, gli obiettivi linguistici individuali possono essere difficili da raggiungere in un corso che si svolge in modo tradizionale, a causa dell'eterogeneità dei membri del gruppo. Come illustreremo più avanti, la formazione degli adulti – e più precisamente la formazione continua – è stata uno degli ambiti in cui si sono sviluppate le proposte di autonomia nell'apprendimento, per quanto sia vero che il concetto in sé richiede di estendere l'apprendimento alle tappe che precedono l'età adulta.

A questo riesame globale della concezione dell'insegnamento dobbiamo aggiungere la crisi che ha colpito il concetto tradizionale di metodo d'insegnamento delle lingue, dalla quale è emersa una situazione nuova che è stata definita "condizione post-metodo" (Kumaravadivelu, 1994). Nella storia della metodologia, nel corso del XX secolo, si è prodotta una serie di movimenti oscillatori alla ricerca di un metodo più efficace, alternativo a quello utilizzato; alla fine, tale ricerca di un "metodo alternativo" è stata sostituita da quella di un'"alternativa al metodo". Le conoscenze e i dati forniti da numerose discipline scientifiche, tra le quali spiccano, sul piano linguistico, l'analisi del discorso e, su quello psicologico, il costruttivismo e la psicologia cognitiva, hanno contribuito a questa crisi del metodo, sorta dall'esperienza di insegnanti e linguisti.

Di conseguenza, due elementi che fino a pochi anni fa si limitavano a occupare una posizione marginale nel dibattito sulla metodologia d'insegnamento, assumono d'ora in poi un posto centrale:

- il discente, in quanto attore e agente fondamentale del proprio apprendimento;
- la classe, in quanto spazio sociale di apprendimento e interazione.

In effetti, le questioni che avevano costituito la preoccupazione principale degli esperti di metodologia a partire dalla seconda metà del XX secolo erano relative al programma di contenuti linguistici che bisognava definire; in primo luogo, nel quadro degli studi contrastivi condotti dalla metodologia audio-orale[1], allo scopo di individuare le unità linguistiche più efficaci e quelle

1 Cfr. Lado e Fries.

(presumibilmente) più difficili da apprendere: sono state così redatte le liste dei vocaboli più frequenti e delle strutture morfosintattiche tipiche della lingua straniera. In seguito sono comparsi i livelli di soglia e le liste di concetti e funzioni linguistiche[2] più utili per una comunicazione efficace nell'ambito di vari contesti che dovevano essere prima di tutto identificati e descritti. Solo in tempi recenti si è cominciato a parlare dei bisogni degli studenti (stabilendo, nel contempo, una distinzione tra bisogni oggettivi e bisogni soggettivi), delle loro aspettative, conoscenze e esperienze preliminari, delle loro convinzioni e dei loro atteggiamenti, dello stile cognitivo e del loro profilo di discenti. Inoltre, relativamente al discente, si è cominciato a esaminare non solo la situazione individuale e personale, ma anche la partecipazione alle attività comuni, svolte all'interno di un gruppo e nel contesto di una classe di cui sono state analizzate e discusse le particolarità e l'importanza ai fini dell'apprendimento: il tipo di discorso che viene portato avanti, i modelli specifici d'interazione personale, la distribuzione dello spazio e dei ruoli, il modo di gestire le attività e l'interazione con il mondo esterno.

Da questo cambiamento di prospettiva deriva un interesse crescente per nuovi aspetti che finora erano stati scarsamente considerati:

- l'attenzione ai processi rispetto all'attenzione ai prodotti-specifichiamo che si tratta sia di processi e prodotti sia di comunicazione linguistica e apprendimento, sia (infine) della gestione delle attività che quest'ultimo mette in campo;
- la dimensione formativa dell'apprendimento delle lingue: da una parte, a causa delle esigenze di coerenza dei suoi obiettivi con quelli generali del curricolo; dall'altra, a causa della caratteristica virtuale dei suoi contenuti, legati alla comunicazione interculturale e intraculturale, al dialogo e alla cooperazione nel costruire un discorso significativo;
- la valorizzazione delle componenti vitali dell'apprendimento e il ridimensionamento del riduzionismo alla sua dimensione strettamente intellettuale;
- la valorizzazione dell'apprendimento euristico rispetto a quello puramente logico-deduttivo.

2 Van Ek (1987); Slagter (1979), Coste (1976).

In tal modo il ruolo del discente, in quanto soggetto attivo nella progressione dell'apprendimento, è diventato uno degli assi portanti del rinnovamento didattico di questi ultimi decenni. Un concetto chiave nella definizione di tale ruolo è quello di autonomia del discente. Presentiamo ora una trattazione d'insieme di tale concetto, nel corso della quale affronteremo i tre punti che seguono:

1. Le basi concettuali;
2. L'introduzione del modello e le nuove realtà educative che ne derivano;
3. I problemi e le prospettive che si presentano.

1 Basi concettuali

1.1 Il concetto di autonomia

Dworkin ha definito l'autonomia come la capacità di riflettere in modo critico sui propri desideri, preferenze e aspirazioni, e di accettarli o cercare di cambiarli in funzione di preferenze o valori di ordine superiore. Secondo questo autore, quando le persone esercitano tale capacità, definiscono la propria identità, danno senso e coerenza alla loro vita e se ne assumono la responsabilità.

L'autonomia, quindi, è l'esercizio della capacità di pensare e agire in funzione di criteri propri negli ambiti in cui si esplica l'attività umana. Tale capacità può anche essere esercitata nell'apprendimento, in ogni tipologia di apprendimento, tanto in quello che ha luogo nei contesti di insegnamento quanto negli altri che si verificano nel corso della vita. Può essere interessante rilevare, nel concetto esposto da Dworkin, il riferimento al pensiero autocritico: in questi ultimi anni, tale forma di pensiero si è dimostrata uno degli elementi principali per promuovere l'autonomia nell'apprendimento scolastico.

Di sicuro, nell'apprendimento all'interno del contesto scolastico, l'auto-

nomia può essere considerata non solo come una capacità che gli studenti esercitano spontaneamente, a livelli diversi in funzione delle caratteristiche personali di ciascuno, ma anche come un obiettivo da raggiungere. In quanto tale, l'autonomia richiede l'esecuzione di un insieme sistematico di attività e processi diversi: di pianificazione, riflessione, introspezione e valutazione. Non si tratta dunque di un'autonomia spontanea e inconsapevole, ma intenzionale e cosciente, esplicita e analitica.

Nell'ambito più specifico dell'insegnamento/apprendimento delle lingue straniere, gli studi sullo sviluppo dell'autonomia e le proposte ed esperienze relative alle modalità con cui perseguire un apprendimento autonomo si sono sviluppati considerevolmente da quando, negli anni Ottanta, Holec – uno dei primissimi ricercatori che si sono occupati di queste tematiche al C.R.A.P.E.L. (Centre de Recherches et Applications Pédagogiques en Langues), dell'Università di Nancy 2 – ha elaborato programmi che miravano alla promozione dell'autonomia nell'insegnamento delle lingue straniere.

In una di queste pubblicazioni per il Consiglio Europeo, Holec (1981) applica l'autonomia all'ambito dell'apprendimento delle lingue e definisce tale concetto come «la capacità di farsi carico del proprio apprendimento», sottolineando che per conseguire tale capacità «lo studente è in parte responsabile del proprio apprendimento». Tale responsabilità non esclude affatto l'apprendimento in presenza svolto in classe, che avviene all'interno di un gruppo e insieme al docente. Al contrario, è proprio in classe che questa dovrà essere stimolata e che le conseguenze del suo sviluppo saranno ancora più positive.

L'atteggiamento e le modalità di azione che caratterizzano un discente autonomo riguardano tanto i processi che i loro contenuti. Nel caso delle lingue, processi e contenuti coincidono, come hanno dimostrato gli studi sul ruolo dell'interazione in classe nel progredire dell'apprendimento[3]. Certi autori sostengono che i processi che ci permettono di usare la lingua in modo comunicativo e quelli grazie ai quali finiamo per apprenderla sono gli stessi[4]. È per questo che la realizzazione dell'autonomia in classe implica lo sviluppo di strategie di comunicazione nell'uso della lingua straniera.

3 Van Lier (1996).
4 Widdowson (1984).

Occorre tuttavia evitare di confondere il concetto di autonomia con altri concetti affini che, in certi casi, possono anche richiamarla implicitamente, ma senza esaurirla davvero. L'autoformazione (o autoapprendimento) è uno di questi: si tratta di un sistema di apprendimento che mette alla portata dell'allievo un insieme di risorse didattiche, di consulenza e supporto, formative e informative, per consentirgli di scegliere quelle più adeguate ai suoi bisogni e che non prevedono necessariamente la partecipazione a un gruppo né l'intervento di un docente. Vi è poi l'insegnamento a distanza, che può seguire sia una strada molto autonoma e vicina al modello dell'autoapprendimento, sia una via più eterodiretta, legata a un programma e a una supervisione, oltre che a materiali didattici e docenti. Infine vi è l'insegnamento individuale che, analogamente, può oscillare tra apprendimento autonomo ed eterodiretto, controllato, programmato e dipendente. Al momento i corsi online, da alcuni anni piuttosto numerosi, integrano senza dubbio un'importante componente di sviluppo dell'autonomia, ma è anche possibile concepire (sebbene ciò non sia auspicabile) corsi online che non lo richiedano affatto.

1.2 Origine, fonti e evoluzione

Il concetto e le proposte di sviluppo dell'autonomia nascono principalmente da due fonti.

1. Le teorie dell'educazione e l'attuazione di politiche in materia di istruzione nelle società moderne hanno fatto chiarezza sulla necessità, da parte dell'istituzione scolastica, di realizzare efficacemente il suo scopo primario (cioè non solo attraverso dichiarazioni d'intenti): formare cittadini adulti dotati della capacità critica di intervenire negli ambiti che li riguardano direttamente o collettivamente, di propria iniziativa, liberamente e assumendosene la responsabilità. Coerentemente, nella fase dell'apprendimento è necessario sviluppare le capacità che si vogliono ottenere. Nel contesto scolastico, le questioni personali e collettive più importanti per gli studenti rientrano in aspetti sia estrinseci rispetto all'apprendimento (ad esempio, la vita scolastica, l'orga-

nizzazione della vita di gruppo e delle attività che si svolgono al suo interno) sia intrinseci (ad esempio, la gestione del programma e delle attività di ciascuna materia).

Questa corrente di pensiero è nata in Europa nel secondo dopoguerra, all'interno dei movimenti in favore delle minoranze sociali e dell'istruzione degli adulti. Oggigiorno, le istituzioni politiche e culturali europee sovranazionali insistono molto su tali programmi. La Commissione Europea ha pubblicato un libro bianco sulla formazione del cittadino dell'UE e sui bisogni legati alla costruzione di un'Europa della conoscenza[5], in cui l'apprendimento viene concepito come un compito che si estende per tutto l'arco della vita di una persona. Da parte sua, il Consiglio di cooperazione culturale del Consiglio d'Europa formula alcune proposte per promuovere l'autonomia, mettendole in relazione con la formazione globale della persona, da attuare all'interno delle istituzioni scolastiche. Riportiamo di seguito due citazioni tratte da tali opere, la prima riferita all'apprendimento scolastico in generale e la seconda legata, più specificamente, all'insegnamento delle lingue:

> Ammettendo che il concetto di volontà e capacità di prendere decisioni e di assumersene la responsabilità è uno dei fondamenti della democrazia, promuovere l'autonomia diventa una delle principali finalità del sistema educativo.[6]
>
> La finalità ultima dell'istruzione è promuovere lo sviluppo cognitivo e affettivo e permettere alle persone di avere un ruolo a tutti gli effetti nella vita della comunità, al lavoro e nel tempo libero, esercitando al contempo i propri diritti e doveri di cittadini. La finalità ultima dell'insegnamento delle lingue si basa su quanto segue:
>
> - l'allargamento dell'orizzonte comunicativo dello studente, al di là della comunità linguistica di appartenenza;
> - la capacità di cercare, trovare e comprendere, attraverso la lingua straniera, le informazioni significative in funzione dei suoi interessi e bisogni;
> - la presa di coscienza che esistono altri modi validi di organiz-

5 *Insegnare e apprendere*; *Verso la società della conoscenza* (1995).
6 Van Ek (1986 : 71).

zare, categorizzare ed esprimere l'esperienza e altre maniere di condurre l'interazione personale;
- lo sviluppo della fiducia in se stessi per raccogliere le sfide della vita in un contesto straniero, mediante un'esperienza limitata ma fruttuosa di apprendimento e uso della lingua straniera;
- la capacità di sviluppare le abilità di studio necessarie per un apprendimento efficace e autoguidato di altre lingue (o della stessa lingua a un livello più avanzato o per un obiettivo più specifico).[7]

2. L'altra fonte di proposte per la promozione dell'autonomia nell'insegnamento pertiene all'ambito della psicologia e della psicolinguistica. La psicologia cognitiva ha studiato i processi mentali soggiacenti sia all'apprendimento della lingua sia al suo utilizzo effettivo (vale a dire la trasmissione di messaggi tra interlocutori, la produzione, l'espressione e la comprensione del significato volta per volta assunto dalle espressioni linguistiche). Concepisce l'apprendimento come un'abilità complessa che implica, al pari di altre abilità simili, l'uso di varie tecniche di trattamento dell'informazione, e sostiene la teoria unitaria del cervello, un sistema cognitivo comune a tutti i processi mentali di apprendimento, al contrario di alcune tesi altrettanto mentaliste (non comportamentiste), le quali affermano che il cervello dispone di facoltà specifiche per l'apprendimento delle lingue (si vedano ad esempio Chomsky e la sua teoria della predisposizione innata degli esseri umani per il linguaggio). Tale concezione dell'acquisizione linguistica, descrivendo i processi che rendono effettivo l'apprendimento, offre un meccanismo per studiare il modo di perfezionare le capacità individuali di apprendimento delle lingue.

Nei primi anni Settanta del secolo scorso, in stretto rapporto con questa teoria, si comincia a studiare l'acquisizione delle lingue seconde. Tali studi cercano di spiegare in che modo si svolge questo tipo di acquisizione. Selinker è stato il primo a impiegare il termine «strategie» per riferirsi ai processi – inconsci, stando alla sua teoria – responsabili dello sviluppo dell'interlingua

7 Trimm J. in Van Ek (1986).

nei discenti. Come è noto, il concetto di interlingua si applica a ciascuno dei diversi stadi di competenza grammaticale sperimentato dai discenti, in analogia con la lingua parlata dai madrelingua e con la loro competenza. Selinker considera tali interlingue degli insiemi di regole (incompleti, che non coincidono con quelli dei madrelingua) che i discenti applicano nelle loro produzioni linguistiche. Poiché questi sono dinamici e permeabili alle influenze esterne, possono procedere verso stadi ogni volta più vicini a quelli dei nativi. In seguito, altri ricercatori hanno prestato attenzione all'intervento attivo e più o meno consapevole del discente nel corso di tali processi e, per riferirsi ai procedimenti con cui si concretizza tale intervento attivo, hanno usato nomi diversi (tattiche, piani potenzialmente consapevoli, operazioni coscienti, capacità di apprendimento elementari e funzionali, capacità cognitive, strategie di trattamento del linguaggio, processi di soluzione dei problemi…). Infine, tra tutti questi termini, quello che si è imposto è stato «strategie».

Nel corso di questi studi è stata inoltre ratificata l'espressione «buon discente» di lingue, con riferimento a coloro che ottengono risultati migliori in rapporto agli sforzi profusi per apprendere una lingua nuova. Si è voluto individuare ciò che li rendeva dei «buoni» discenti, capire in quale modo applicassero spontaneamente le strategie allo studio della lingua. A metà degli anni Settanta due ricercatori, J. Rubin e N. Naiman, hanno intervistato alcune di queste persone e sono giunti a identificare e isolare una serie di tratti distintivi che permettono di stabilire un insieme di caratteristiche diverse e che in ultima analisi comprendono, oltre a tecniche e comportamenti, anche credenze, atteggiamenti e tratti della personalità.

In seguito alla pubblicazione dei primi studi, sono uscite numerose liste di «strategie del buon discente» che si completavano e modificavano a vicenda. Oltre a fattori relativi all'età e ad altri elementi che sono qui irrilevanti, vi si trovano i seguenti aspetti:

- Essere in grado di rispondere positivamente alla dinamica di gruppo e alla situazione di apprendimento;
- Non nutrire sentimenti negativi di ansia o inibizione;
- Approfittare di tutte le occasioni per usare la lingua che si sta imparando;
- Combinare l'apprendimento che deriva dal contatto diretto con i parlanti

della lingua straniera con quello derivato dall'uso delle tecniche di studio;
- Possedere la capacità di analisi necessaria per percepire, categorizzare e immagazzinare i tratti linguistici della lingua straniera, oltre che per verificare gli errori;
- Reagire positivamente ai compiti di apprendimento scelti o proposti;
- Essere pronti a correre rischi e a mettersi alla prova;
- Essere in grado di adattarsi a varie condizioni di apprendimento;
- Ecc.

In queste liste troviamo indicazioni sull'orientamento che possiamo imprimere alla nostra pratica didattica, se vogliamo includervi attività che rafforzino l'apprendimento stimolando lo sviluppo di capacità, atteggiamenti e credenze che si rivelino positive per il buon esito dell'apprendimento.

Il termine "strategie" ha finito per imporsi sugli altri ed è comparso in numerose pubblicazioni rivolte agli insegnanti, al fine di facilitare loro la formazione in questo ambito e l'applicazione pratica in classe[8]. Wenden raggruppa come segue le diverse strategie che sono state identificate:

a) Strategie cognitive: servono a focalizzare l'attenzione su aspetti ben precisi dell'informazione che si ottiene, per rendere comprensibile l'essenziale, per conservare o immagazzinare per uso futuro ciò che è stato compreso e per sviluppare una maggiore facilità nell'uso di ciò che è stato appreso;
b) Strategie di comunicazione: devono essere applicate nel caso il discente incontri difficoltà relativamente al suo repertorio linguistico;
c) Strategie di pratica globale: contrariamente alle strategie cognitive o comunicative, non si focalizzano sugli aspetti particolari dell'apprendimento o dell'uso della lingua, ma sull'utilizzo delle risorse dell'ambiente per un apprendimento più efficace della lingua straniera;
d) Strategie metacognitive: attraverso questo tipo di strategie, i di-

8 Cfr. Oxford (1989); Wenden (1991).

> scenti controllano e regolano il proprio apprendimento valutando il processo, e prendono le decisioni più adeguate. Pertanto, le strategie metacognitive possono essere classificate fra le strategie di pianificazione e di controllo dei risultati.

Sebbene il concetto di strategia sia nato nell'ambito della ricerca sui processi di apprendimento, le sue implicazioni nella pratica dell'insegnamento sono subito evidenti. Wenden (1985: 7) ne sottolinea l'importanza: «Gli insegnanti dovranno sviluppare procedure che permettano loro di valutare sistematicamente il grado di complessità delle strategie dei loro allievi […]. L'insegnamento delle strategie di apprendimento dovrà essere integrato nell'insegnamento della lingu*a*».

O'Malley e Chamot (1994) parlano delle varie possibilità di incorporare il trattamento delle strategie in un programma di studio delle lingue. Da parte sua, Oxford (1989)propone un interessante manuale per insegnanti.

1.3 Imparare a imparare

In ultima analisi vi è un leggero cambiamento, di natura psicologica e filosofica, nei concetti di sapere e comprendere, di insegnare e imparare, e nei rapporti che si stabiliscono tra loro. La psicologia attuale concepisce comprensione e apprendimento come processi attivi di costruzione del sapere; in tale costruzione, sia l'informazione fornita al discente sia le conoscenze di cui questi dispone, preesistenti a tale informazione, svolgono un ruolo molto importante. È per questo che l'attività di apprendimento viene considerata come un qualcosa di più complesso e al tempo stesso più ricco del risultato dell'azione di insegnare, da cui deriverebbe per forza di cose se tale azione possedesse tutti i requisiti necessari. Questa nuova prospettiva sull'insegnamento e l'apprendimento spezza il parallelismo o l'accostamento tra queste due attività: i saperi non sono direttamente trasmissibili, non si apprendono seguendo passivamente il modo in cui sono insegnati. Al contrario, questi

vengono costruiti sulla base di un processo attivo e dinamico; durante tale processo, l'informazione iniziale è soggetta a modifiche che si producono in virtù delle conoscenze preliminari di cui dispone il discente e del suo stile personale di apprendimento.

Tale applicazione delle teorie costruttiviste all'insegnamento delle lingue si è sviluppata soprattutto nell'ambito che è stato definito «teoria socioculturale dell'apprendimento della lingua straniera»[9].

Un modo per rafforzare la costruzione attiva del sapere consiste nel far prendere coscienza del procedimento a ogni studente. Ecco perché insegnare non vuol dire solamente fornire dei contenuti e aiutare gli allievi a impararli, ma aiutarli a «imparare a imparare». Gli allievi che assistono ai corsi non apprenderanno solo una lingua, ma anche il modo di impararla. La conoscenza che si costruisce non è soltanto conoscenza di dati e concetti, ma una conoscenza metacognitiva che include la conoscenza dei compiti di apprendimento, la conoscenza di sé (del proprio profilo di discente) e la conoscenza delle strategie di apprendimento.

1.4 L'analisi del discorso in classe: partecipazione e coinvolgimento

Il discorso della classe e gli aspetti che lo contraddistinguono appartengono a un altro campo di studi che ha offerto i propri contributi alla concezione di un apprendimento autonomo delle lingue straniere[10]. Queste ricerche rivelano che per imparare una lingua straniera non basta esporre il discente a una serie di testi, esempi campione e forme di comportamento dei madrelingua. Peggio ancora se si tratta della manipolazione e ripetizione meccanica di strutture linguistiche, che siano morfosintattiche o nozio-funzionali: ciò di cui ha bisogno il discente è partecipare a un discorso significativo costruito in collaborazione all'interno della classe di lingua straniera e accompagnato da momenti di riflessione sulla forma linguistica o, se si vuole, di consapevo-

9 Lantolf (2000).
10 Allwright (1984); Van Lier (1996).

lezza metalinguistica. In altre parole, sia la comprensione dei testi in classe, sia la loro produzione fanno progredire l'apprendimento, nella misura in cui il discente le utilizza in modo significativo nel quadro delle proprie conoscenze e interessi, e si rende conto, al momento di svolgere tale attività, che è l'occasione per verificare i meccanismi di funzionamento della lingua straniera.

Tale accostamento al discorso classe, che costituisce l'ultima versione degli approcci comunicativi, crea un legame molto stretto con l'argomento che ci interessa: l'autonomia. Infatti, contrariamente a ciò che avviene con altre pratiche di apprendimento in classe, è impossibile costruire un discorso come quello che caratterizza l'approccio comunicativo se gli allievi non presentano determinati requisiti inerenti a un apprendimento autonomo: coinvolgimento personale, partecipazione attiva, capacità decisionale a più livelli, messa in atto di strategie comunicative e cognitive.

1.5 Meccanismi di sviluppo dell'autonomia: negoziazione, valutazione, strategie

I procedimenti più efficaci per sviluppare l'autonomia degli studenti consistono nel promuovere l'impiego di alcune strategie di apprendimento che abbiamo visto, in particolare di quelle che vengono chiamate metacognitive. Come fa notare Holec (1980: 55), infatti, l'autonomia non è una capacità innata, ma viene acquisita con il tempo. La si può raggiungere «*spontaneamente* oppure (ed è il caso più frequente) tramite un apprendimento formale, vale a dire in maniera sistematica e deliberata».

I processi di apprendimento formale, sistematico e deliberato vengono raggruppati nel concetto di *negoziazione*, che è da intendere come partecipazione attiva dell'allievo al processo decisionale in classe. Tale negoziazione si applica nei seguenti cinque ambiti:

- la definizione degli obiettivi;
- la selezione dei contenuti e la suddivisione in sequenze didattiche;
- la selezione dei metodi e delle tecniche da utilizzare;

- il controllo sulla modalità di apprendimento (decidere il luogo e il momento dello studio);
- la valutazione dei risultati.

La negoziazione, nel senso di partecipazione attiva al processo decisionale, può avere diversi gradi di intensità. In ogni caso, non si tratta di applicare prassi da assemblea, in cui tutto viene deciso tramite deliberazioni di gruppo, ma piuttosto di adattare le direttrici generali del curricolo alla realtà di ciascun gruppo e, in ultima istanza, all'identità individuale di ciascun discente. Stiamo parlando di una pianificazione che chiarisce, approfondisce o amplia le caratteristiche del curricolo. Spesso, in particolare nelle fasi iniziali di un insegnamento che punta all'autonomia, la negoziazione consiste semplicemente nel rendere i discenti «consapevoli» di tali caratteristiche del curricolo, come ha fatto notare Holec.

Un elemento particolarmente importante tra quelli che sono stati segnalati è la valutazione, intesa come l'ottenimento di informazioni sullo sviluppo di tutto il processo di apprendimento, al fine di prendere le misure più adeguate. Vengono così introdotte nella valutazione alcune variabili importanti, come ad esempio:

- i suoi obiettivi, che sono molteplici: accreditare i livelli raggiunti, conferire diplomi, correggere certe pratiche ecc.:
- l'oggetto della valutazione, che non riguarda soltanto il grado di raggiungimento degli obiettivi del programma, ma anche i metodi, le attività e i materiali, al fine di verificarne l'efficacia;
- il momento della sua attuazione, che non è solamente alla fine del processo (quando non è più possibile intervenire), ma anche in fasi diverse del suo corso;
- i valutatori, che sono sia gli insegnanti sia gli allievi, in diverse occasioni e con obiettivi differenti; e quando sono gli allievi, la valutazione può riguardare se stessi (autovalutazione) o i compagni di classe (eterovalutazione);
- i risultati e l'utilizzo che se ne fa, sul quale interviene anche, secondo i criteri precedentemente esposti, la negoziazione degli allievi.

Inoltre, tutto l'ambito delle strategie comunicative che abbiamo citato sopra costituisce una nuova area di contenuti del programma che verrà seguito in classe, in modo che gli allievi abbiano un maggiore controllo sull'uso della lingua e siano, di conseguenza, più competenti.

1.6 I ruoli dell'insegnante e dell'allievo

La conseguenza più evidente dell'applicazione di un modello come questo è il cambiamento – o meglio, l'ampliamento e la diversificazione – dei ruoli di insegnante e studente. Cambiare il modo in cui viene concepito il compito di apprendere produce necessariamente ripercussioni sulla concezione delle funzioni dei suoi agenti. Allwright (1981) ha definito tale compito « gestione congiunta dell'apprendimento della lingua» e ha sottolineato l'inadeguatezza dei ruoli tradizionali attribuiti a insegnanti e allievi. Occorre ridefinirli, sottolineandone il lato attivo e interattivo; l'informazione di cui gli allievi hanno bisogno per realizzare tale compito non si trova solo nelle conoscenze dell'insegnante; le attività svolte in classe non si limitano a seguire le istruzioni che questi impartisce e la valutazione dei diversi aspetti del processo non dipende soltanto da lui. Nel nuovo ruolo dell'insegnante, le componenti collegate alla sua capacità di intervenire nella gestione dell'apprendimento diventano importanti quanto quelle che fino a oggi erano legate alla sua specializzazione in una data disciplina e alla sua padronanza dei concetti; una delle funzioni principali in questo ruolo di mediatore degli apprendimenti è quella di trasferire progressivamente il controllo o la regolazione del processo ai discenti stessi. Nel nuovo ruolo dello studente, diventano fondamentali la partecipazione attiva, lo spirito d'iniziativa e l'esplorazione dei metodi per lui più efficaci e adeguati.

2 L'implementazione del modello: realtà educative

Questo invito al rinnovamento didattico scaturito da vari ambiti di riflessione, come abbiamo accennato in precedenza, ha cominciato a fare il suo ingresso nella pratica educativa, in diverse istituzioni e a livelli differenti.

2.1 Curricoli scolastici e modelli di riferimento

Dalla sua pubblicazione nel 2001, il *Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue* (QCER) è diventato ciò che dice la definizione: un riferimento obbligato per tutte le istituzioni europee che hanno a che fare con l'insegnamento delle lingue, e anche per quelle extraeuropee. Marcatamente aperto e applicabile in modi molto diversi, in funzione dei molteplici contesti culturali e sociali, questo documento fa proprie le basi scientifiche di tipo linguistico e psicologico che abbiamo commentato prima, proponendo quindi, per l'insegnamento delle lingue, una «prospettiva di tipo attuativo». Per i discenti/utilizzatori di una lingua straniera questo implica la mobilitazione di tutte le competenze, tra le quali il QCER include, accanto a quelle relative al saper fare e al saper essere (nella nuova lingua), quella del saper imparare. Di conseguenza, tra le abilità comprese in un programma di apprendimento delle lingue, figura quella di «imparare a imparare». Il QCER (2002: 15) afferma, testualmente, che «il controllo di tali attività [vale a dire delle azioni che implicano l'uso e l'apprendimento della lingua] da parte degli interlocutori [vale a dire i discenti] porta al rafforzamento o al cambiamento delle competenze [tra le quali, come abbiamo detto, figurano le competenze generali e la competenza linguistica comunicativa]»[11]. Ciò equivale ad affermare il bisogno di trasferire il controllo dell'apprendimento dalle mani dell'insegnante a quelle

11 Le indicazioni tra parentesi quadre sono dell'autore.

dello studente, che è un altro modo di definire l'autonomia; o anche, per dirla nei termini della psicologia vygotskijana, favorire l'autoregolazione dei processi di apprendimento, diminuendone progressivamente l'eteroregolazione.

Una delle istituzioni che, per prime, hanno preso il QCER come punto di riferimento per i propri programmi, è stato l'Instituto Cervantes, incaricato dal governo spagnolo della promozione della lingua spagnola nel mondo. Nel 2006 ha pubblicato il *Plan Curricular del Instituto Cervantes* e nella prima sezione del documento ha stabilito gli obiettivi generali del curricolo, raggruppati in tre categorie: 1. L'allievo in quanto *agente sociale*; 2. L'allievo in quanto *parlante interculturale* e 3. L'allievo in quanto *discente autonomo*. Ciascuna di queste sfaccettature dello studente viene poi sviluppata tramite un insieme di contenuti specifici. Nella terza categoria, quella del discente autonomo, troviamo una parte chiamata *processi di apprendimento*, in cui si fa l'inventario di una serie di processi raggruppati in tecniche e in strategie, quali la pianificazione e il controllo del proprio processo di apprendimento, la regolazione e il controllo dei fattori affettivi o delle strategie di valutazione e controllo, oppure di quelle di correzione e aggiustamento. Anche altre istituzioni hanno seguito questa strada. Possiamo citare le Scuole ufficiali di lingue, anch'esse alle dipendenze dello Stato, che hanno pubblicato in tempi più recenti curricoli simili.

In questo tipo di curricoli, la partecipazione dei diversi settori coinvolti nel processo di insegnamento/apprendimento diviene effettiva mediante analisi dei bisogni e dei processi decisionali che si basano su un sistema di circolazione bidirezionale delle informazioni, che passa dai dipartimenti tecnici della sede centrale e arriva fino alla classe e all'allievo.

2.2 Materiale didattico, nuove tecnologie e nuovi media

L'apprendimento in classe forma un triangolo: gli studenti, l'insegnante e il materiale utilizzato. Questo materiale può assumere diverse forme, tra cui la più tradizionale è quella del libro di testo, ma in molte classi si lavora con

altri tipi di materiale. Anche se si utilizzano documenti autentici, vale a dire testi e altri tipi di fonti documentali che non sono stati creati per l'uso in classe, una volta che questi documenti entrano in gioco, questi diventano automaticamente materiale didattico: non solo perché sono accompagnati da suggerimenti e meccanismi di lavoro specificamente didattici, che prima di entrare in aula non esistevano, ma anche perché, una volta usciti dal loro contesto d'uso originale per entrare in classe, acquisiscono *ipso facto* un'altra funzione, che non è in contraddizione con quella che avevano in origine, bensì la completa.

A prescindere dal materiale utilizzato in ciascun caso, la pratica pedagogica dell'autonomia richiede che questo possieda determinate caratteristiche. Allwright (1983) propone un discorso teorico, accompagnato dal resoconto di un esperimento realizzato per concepire ed elaborare del materiale che non impedisca agli utilizzatori di prendere decisioni, ma che, al contrario, integri il processo decisionale all'interno del programma. In altre parole, piuttosto che essere materiale didattico vincolante e con una sola proposta di utilizzo, dovrebbe essere orientativo, permettere di rispondere nel modo più aperto possibile, non lavorare solamente sugli aspetti linguistici, ma anche sui processi di apprendimento, e dovrebbe illustrare i contenuti linguistici e i processi d'uso della lingua.

Dopo la pubblicazione dell'articolo di Allwright sono comparsi sul mercato diversi corsi di lingue che seguivano queste linee guida. Oggi non è difficile trovare manuali di insegnamento di varie lingue che incorporino attività per imparare a imparare e per sviluppare l'autonomia. Come abbiamo detto sopra, le tecnologie dell'informazione e della comunicazione hanno favorito la comparsa di un'ampia offerta di corsi online, sia di lingue sia di altre materie che si adattano in modo particolare all'applicazione di una pedagogia basata sull'autonomia del discente e sull'autoregolazione dell'apprendimento.

Tra le novità più interessanti, punto di confluenza tra le basi concettuali dell'autonomia e la creazione di nuovo materiale didattico, così come dell'uso delle nuove tecnologie, vi sono i centri di autoapprendimento. Oltre all'offerta di nuovi sussidi didattici, i centri di autoapprendimento diventano veramente un nuovo mezzo per imparare. Come abbiamo detto in precedenza, non bi-

sogna tuttavia confondere il concetto di autonomia con uno degli strumenti più potenti per svilupparla. L'autonomia è una capacità umana individuale, che è bene sviluppare in qualsiasi contesto sociale, e in particolare nell'insegnamento, compreso quello in presenza e con l'insegnante. I centri di apprendimento consolidano l'apprendimento degli studenti più autonomi, permettono di inserire in comportamenti di autoindirizzo altri comportamenti che non sono ancora sufficientemente tali, o non lo sono del tutto. Sono luoghi perfetti per introdurre le nuove tecnologie a sostegno dell'insegnamento. Possono fungere da complemento e da prolungamento dell'apprendimento in classe e in presenza, oppure rimpiazzarlo. Può darsi che in futuro prevalga questo secondo modello, a causa di una serie di circostanze sociali, economiche e tecniche. Se ne intuisce lo sviluppo, ma non è facile prevedere quale sarà. Ciò che invece appare chiaro, anche se i centri di questo tipo sono nati nel contesto dell'apprendimento delle lingue straniere, è che potrebbero svolgere funzioni identiche in qualsiasi altro insegnamento e a livelli diversi, dall'istruzione obbligatoria fino agli studi superiori, che si tratti di corsi pubblici o di formazione.

Un'altra iniziativa molto interessante, promossa dal Consiglio d'Europa, che si focalizza essenzialmente sull'autonomia nell'apprendimento delle lingue, è il *Portfolio europeo delle lingue*. Il concetto di *portfolio* nasce nell'ambiente professionale di illustratori, architetti, disegnatori ecc. In tutte queste attività, il professionista può elaborare un fascicolo o portfolio per archiviare una selezione delle sue opere migliori allo scopo di presentarle a potenziali clienti o sponsor. In sostanza, questo portfolio professionale sostituisce il curriculum vitae convenzionale sotto forma di documento di testo e serve alla valutazione esterna delle abilità della persona interessata. Da questi ambiti professionali, il portfolio è entrato in quello dell'apprendimento della lingua scritta, nel quale gli allievi conservano in una cartella i testi che scrivono e le loro varie bozze: il portfolio fa così il suo ingresso nel mondo della didattica delle lingue in qualità di strumento che deve favorire non solo la valutazione esterna del prodotto, ma anche l'autovalutazione e l'autoconoscenza del discente, compresa la valutazione dei processi e delle strategie di scrittura. Con queste premesse, il Consiglio d'Europa ha lanciato l'idea di un portfolio

delle lingue che permetterà ai discenti di tutta Europa di mostrare i propri progressi e successi, ma anche di conoscere meglio i proprio bisogni, il livello raggiunto nelle diverse competenze linguistiche e gli obiettivi che ciascuno può prefiggersi a breve, medio e lungo termine. Un'esperienza pilota di portfolio nei diversi istituti della scuola secondaria della periferia di Barcellona ha permesso di illustrarne i possibili utilizzi nelle classi di lingue a completamento del materiale didattico convenzionale. Il rapporto redatto da Cassany nel 2004 delinea un bilancio di questa esperienza.

3 Problemi e prospettive

In virtù della forza del modello precedentemente applicato a tutti i livelli di insegnamento, insegnanti e allievi hanno fortemente interiorizzato i diversi ruoli che vi dominavano. Lo sforzo di adattarsi ai nuovi ruoli richiesti da una pedagogia dell'autonomia va al di là del cambiamento di credenze e atteggiamenti per entrare in quello delle abitudini e dei comportamenti, che può essere più difficile da affrontare.

Nel caso degli allievi, Holec avverte che è necessario istruirli ad assumere un comportamento autonomo, utilizzando tecniche diverse che li condurranno dalla dipendenza all'autonomia, dall'eteroregolazione all'autoregolazione; spesso sarà necessario compiere una tappa preliminare per *dis-istruire* dalle pratiche e dagli atteggiamenti che favoriscono la dipendenza e che gli allievi si portano dietro quando arrivano in classe. Esistono pochi studi sul modo in cui gli studenti accolgono questo tipo di pedagogia[12]. Le reazioni spontanee degli insegnanti che introducono in classe questo tipo di pratica e i commenti altrettanto spontanei degli allievi fanno pensare che esista un certo disallineamento iniziale nella pratica in aula. Sembra che le difficoltà risiedano nella

12 Cassany D. (2004). Questo testo non è il solo a riferire l'esperienza dell'uso del *Portfolio* nella scuola secondaria. A breve O. Esteve e E. Martín Peris presenteranno i risultati di un'indagine condotta a livelli diversi di istruzione (università, scuole ufficiali di lingue) e su lingue differenti.

dose di cambiamento che occorre introdurre i primi tempi o nella modalità di *dis-istruire* gli studenti verso l'*istruzione*. Può darsi inoltre che risiedano nel livello di esplicitazione con cui si opera su certe componenti dell'autonomia: molti processi si possono favorire indirettamente e in maniera implicita, riducendo così l'effetto sorpresa delle pratiche che non corrispondono alle aspettative degli studenti.

Peraltro, è probabile che certi atteggiamenti giungano in classe dal mondo esterno. Non si deve perdere di vista il fatto che la scuola e la classe non vivono isolate nel loro ambiente ma, al contrario, mantengono con questo un'interrelazione costante, all'interno della quale si genera un trasferimento di valori e atteggiamenti. Del resto, un rinnovamento come quello promosso dalla pedagogia dell'autonomia, centrata sui processi, sulla diversità e sugli atteggiamenti, finisce per essere, se non rivoluzionario, quantomeno di difficile comprensione per taluni ambiti della società; l'ambiente sociale si ritrova quindi direttamente coinvolto nel dibattito sul modello di insegnamento, che non è più solamente un dibattito tra specialisti, ma diventa pubblico, dal momento che vi partecipano tutti i prestatori di servizi (istituzioni scolastiche e corpo insegnante), così come gli utenti (allievi, famiglie e associazioni).

Si potrebbe sostenere che, nella misura in cui questo dibattito si estende al di là della classe e coinvolge il mondo esterno, lo sviluppo dell'autonomia si estenderà a nuovi gruppi di utenti, producendo in questo modo una retroalimentazione positiva del sistema e contribuendo a formare una società più autonoma nell'uso dei servizi educativi che possiede.

Riferimenti bibliografici

Allwright, R. (1981), *What do we want teaching materials for?*, in «ELT Journal», 36/1, pp. 5-18, Oxford University Press, Oxford.

Benson, P. e Voller, P. (1997), *Autonomy and Independence in Language Learnin*g, Longman, Londra e New York.

Bosch, M. (1996), *Autonomia i aprenentatge de llengües*, Graó, Barcellona.

Cassany, D. et al. (2004), *Memoria de experimentación del PEL (Portfolio Europeo de las Lenguas) español de secundaria Informe técnico*, MECD, Madrid. www.um.es/glosasdidacticas/GD14/portfolio/secundaria/memoria_experimentacion_secundaria.pdf

Coste, D. (1976), *Un niveau-seuil: systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes*, Conseil de l'Europe, Strasbourg.

Cotterall, S. e Crabbe, D. (1999), *Learner Autonomy in Language Learning: Defining the Field and Effecting Change*, Francoforte sul Meno, Lang.

Dworkin, G. (1988), *Theory and Practice of Autonomy*, Cambridge University Press, Cambridge.

El portfolio europeo de las lenguas y sus aplicaciones en el aula (2006), MECD, Madrid.

Holec, H. (1980), *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*, Consiglio d'Europa, Strasburgo.

Commissione Europea, *Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva. Libro bianco su istruzione e formazione* (1996), Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità europee, Lussemburgo.

Instituto Cervantes (2006), *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia*, Instituto Cervantes – Biblioteca Nueva, Madrid.

Kumaravadivelu, B. (1994), T*he Postmethod Condition: (E)merging Strategies for Second/ Foreign Language Teaching*, in «TESOL Quarterly», 28/1, pp. 27-49, Tesol International association, Alexandria.

Lantolf, J.P. (2000), *Sociocultural theory and second language learning*, Oxford University Press, Oxford.

Little, D. (1997), *Language awareness and the autonomous language learne*r, in «Language Awareness», 6(2/3), pp. 93-104, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam, New York.

Little, D. (2002), *The European Language Portfolio: structure, origins, implementation and challenges*, in «Language Teaching», 35(3), pp. 182-189, Cambridge University Press, Cambridge.

Little, D. e Perclová R. (2001), *The European Language Portfolio: a Guide for Teachers and Teacher Trainers*, Consiglio d'Europa, Strasburgo.

Müller-Verweyen, M. (1997), *Neues Lernen - Selbstgesteuert - Autonom / New Developments in Foreign Language Learning – Self-Management – Autonomy*, Goethe-Institut, Monaco.

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

O'Malley, J.M. e Chamot, A.U., 1990, *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge University Press, New York.

Oskarsson, M. (1978), *Approaches to Self-Assessment in Foreign Language Learning*, Pergamon Press, Oxford.

Oxford, R.L. (1989), *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*, Newbury House, New York.

Portfolio europeo delle lingue (2006), consultabile al link di seguito: http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/

Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione (2002), La Nuova Italia- Oxford, Firenze.

Ribé, R. (ed.) (2000), *Developing Learner Autonomy in Foreign Language Learning*, Universitat de Barcelona, Barcellona.

Slagter, P. (1979), *Un Nivel Umbral*, Consiglio d'Europa, Strasburgo.

Van Ek, J.A. (1986), *Objectives for Foreign Language Learning*, Consiglio d'Europa, Strasburgo.

Van Lier, L. (1996), *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy & Authenticity*, Longman, Londra.

Villanueva, M.L. e Navarro, I. (eds.) (1997), *Els estils d'aprenentatge de llengües*, Filologia/6, Universitat Jaume I, Collecció Summa, Valencia.

Wenden, A. (1991), *Learner Strategies for Learner Autonomy*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs.