

Menegale, M. (2015). *Apprendimento linguistico: una questione di autonomia? Modelli di sviluppo dell'autonomia di apprendimento linguistico e prospettive educative possibili*. Trento: Erickson

Ada Bier

(Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

Come si può capire leggendo l'introduzione al volume, questo è un libro ambizioso: il suo duplice obiettivo è infatti quello di illustrare il motivo per cui l'autonomia del discente è cruciale nel processo di apprendimento linguistico e, nel contempo, indicare vie possibili per integrare percorsi di sviluppo dell'autonomia nell'insegnamento delle lingue straniere. Menegale costruisce un ponte tra ricerca e pratica didattica, offrendo sia utili riflessioni teoriche rispetto al concetto di autonomia e ad aspetti a essa connessi (ad esempio, la consapevolezza metacognitiva, il ruolo delle strategie e del loro insegnamento), sia suggerimenti da adottare in classe, nella didattica quotidiana. In tal modo, l'autrice accompagna il lettore in questo percorso – una sfida tutt'altro che semplice – a cavallo tra teoria e pratica e raggiunge, brillantemente a nostro avviso, l'ambizioso duplice obiettivo che si propone.

Nel primo capitolo viene offerta la cornice teorica entro cui si sviluppa l'oggetto del volume, ossia l'autonomia di apprendimento linguistico. Essa viene definita come «l'abilità di farsi carico del proprio apprendimento» (Holec 1981, citato a p. 12), abilità che può essere acquisita e migliorata nel tempo e che riflette l'orientamento individuale dell'apprendente verso il suo stesso apprendimento. L'autonomia di apprendimento linguistico è dunque intimamente collegata con il senso di autoregolazione e responsabilità individuale del discente stesso. Menegale riporta una serie di citazioni utili non solo a descrivere e a riflettere su cosa sia l'autonomia, ma anche a collocarla nella relazione tra mondo interiore, individuale (la mente) dell'allievo e mondo esteriore (la società), e tra allievo e insegnante: in particolare, l'autonomia di apprendimento linguistico è il frutto della continua interazione, negoziazione, scambio tra i fattori mentali, interni al discente – aspetti psicologici e cognitivi, di cui diremo a breve – ed elementi esterni, fonte di *input* linguistici con cui l'apprendente entra quotidianamente in contatto (Little 1991, citato a p. 13). A fare da ponte tra questi due mondi c'è l'insegnante: la sua responsabilità in qualità di

guida e supporto è centrale nello stimolare gli allievi a modellare i propri atteggiamenti rispetto alla lingua straniera in modo da aumentare la loro produttività ed efficacia, favorendo così lo sviluppo dell'autonomia di apprendimento (Dam 2003, citata a p. 13). Menegale ricorda inoltre cosa **non** è l'autonomia di apprendimento: autoapprendimento (Little 1990, citato a p. 14), individualizzazione, isolamento hanno ben poco in comune con il concetto in esame, prevedendo un'eccessiva dipendenza dell'allievo dai materiali forniti, come se non ci possa essere apprendimento a prescindere dai materiali stessi. Infine, riportando le parole di Little (2005, citato a p. 15), l'autrice ricorda che apprendimento linguistico e autonomia sono due facce della stessa medaglia: visto l'intimo nesso tra linguaggio, cognizione e metacognizione, capiamo che la lingua è lo strumento necessario e privilegiato dell'apprendimento autonomo. Inoltre, se l'apprendimento riguarda la lingua, quanto più l'utilizzo di quest'ultima è significativo e calato nel reale, tanto più la riflessione in lingua e sulla lingua sarà stimolata. Rispetto al mondo interiore dell'allievo a cui si è accennato in precedenza, gli aspetti che maggiormente influenzano lo sviluppo dell'autonomia nell'apprendimento linguistico sono quelli psicologici e quelli cognitivi. Tra i primi Menegale annovera la **volontà**, ossia il fatto di prendersi la responsabilità delle proprie scelte; le **attribuzioni**, cioè gli atteggiamenti rispetto al proprio ruolo di discente e alle proprie capacità implicate nel processo di apprendimento; infine, il proprio senso di **autoefficacia**, ossia il fatto di sentirsi competente e capace nell'apprendere la lingua straniera. L'autrice ricorda inoltre lo stretto legame tra questi tre aspetti psicologici e la **motivazione** ad apprendere una lingua: la relazione tra autonomia e motivazione può definirsi paritetica dal momento che ciò che influenza l'una produce effetti anche sull'altra, e viceversa. Tra gli aspetti cognitivi, vengono ricordate la **consapevolezza strategica**, ossia la capacità di saper mettere in pratica le strategie più consone in vista di determinati obiettivi, e la **riflessione critica** sui tre aspetti che definiscono le dimensioni chiave dell'autonomia di apprendimento linguistico: a) riflessione sulla lingua (**consapevolezza linguistica**); b) riflessione sul processo di apprendimento (**consapevolezza dell'apprendimento**); c) riflessione su di sé come discente (**consapevolezza dell'apprendente**).

Nel secondo capitolo l'autrice presenta alcuni modelli didattici di sviluppo dell'autonomia e, nel commentare e riflettere su di essi, si concentra in particolar modo sul ruolo svolto dall'insegnante. D'accordo con Rogers (1969, citato a p. 26), per il quale il docente dovrebbe innanzitutto assumere il ruolo di **guida** per i propri allievi nel processo di «imparare ad imparare», e con Dewey (1907, citato a p. 26), il quale concepisce la scuola come un «laboratorio in cui si impara facendo», Menegale sottolinea l'importanza del ruolo dell'insegnante nell'aiutare i propri allievi a scoprire la lingua e a fare in modo che l'apprendimento linguistico diventi un **obiettivo personale**, un traguardo che serva a completare, perfezionare la

propria identità di cittadini europei (e non solo) plurilingui e consapevoli. Nel momento in cui l'apprendimento linguistico diventa un obiettivo personale, la motivazione intrinseca del discente aumenta ed essa, a propria volta, stimola l'autoregolazione e quindi l'autonomia. Ricordando Holec, si afferma con forza che il ruolo dell'insegnante dovrebbe essere quello di supportare gli allievi ad «acquisire quelle competenze linguistiche e comunicative che **loro stessi** si sono prefissati» (Holec 1981, citato a p. 37). Rispetto ai modelli didattici di sviluppo dell'autonomia oggetto del capitolo, Menegale ne presenta diversi e li distingue in due categorie: a) modelli di autonomia con **stadi di sviluppo**; b) modelli di autonomia con **indicazioni di performance**. Tra i primi, ricordiamo tra tutti il modello di Dam (1995, citato a p. 27), in cui gli approcci teacher-directed e learner-directed sono visti non come binari paralleli e mai intersecantisi bensì come percorsi perfettamente interdipendenti, in cui le ragioni alla base delle scelte da effettuare in classe sono trasparenti e condivise; il modello di Nunan (1997, citato a p. 28), in cui lo sviluppo dell'autonomia di apprendimento linguistico passa gradualmente attraverso cinque stadi, a partire dalla consapevolezza degli obiettivi educativi da raggiungere, per arrivare al trasferimento delle conoscenze raggiunte in ambito extrascolastico; e il modello di Littlewood (1999, citato a p. 30), nel quale si distingue tra autonomia **reattiva**, che caratterizza i discenti che sanno gestire e organizzare le risorse in vista, però, di obiettivi fissati da altri (i.e. l'insegnante), e autonomia **proattiva**, tipica degli allievi che sanno farsi carico anche degli obiettivi di apprendimento da raggiungere. Tra i modelli di autonomia con indicazioni di performance, si riportano i modelli di Littlewood (1996, citato a p. 33), di Macaro (1997, citato a p. 34) e di Tassinari (2011, citato a p. 35): nei primi due ci si sofferma in particolare sulle tre dimensioni caratterizzanti l'autonomia di apprendimento linguistico, ossia l'autonomia comunicativa (focus sulla lingua), l'autonomia di apprendimento (focus sul processo dell'apprendere), e infine l'autonomia personale (focus sul sé personale); nel terzo modello riportato, l'attenzione è focalizzata invece sulla natura dinamica delle varie dimensioni – metacognitiva, affettiva, orientata all'azione, orientata al sociale – che concorrono all'autonomia di apprendimento, le quali non sono viste come unità a sé stanti ma come variabili che influenzano e sono influenzate da tutte le altre.

Il terzo capitolo descrive la ricerca dottorale svolta dall'autrice nella scuola secondaria italiana, riportandone e commentandone in breve i risultati. La ricerca aveva gli obiettivi di: a) valutare il grado di **autonomia dei discenti** di scuola secondaria, sia inferiore che superiore; b) capire quale fosse il **ruolo dell'insegnante** rispetto allo sviluppo dell'autonomia negli allievi. Alla ricerca hanno partecipato 473 studenti e 43 insegnanti. I dati sono stati raccolti con due questionari dedicati: il questionario per gli studenti andava a indagare le dimensioni **affettiva** (i.e. percezioni, attribuzioni, volontà, ecc.) e **metacognitiva** (i.e. uso di strategie); il que-

stonario degli insegnanti esplorava invece le loro **percezioni** rispetto al concetto di autonomia di apprendimento linguistico e la loro **conoscenza** degli studenti stessi. I dati raccolti con i questionari, sottoposti ad analisi fattoriale a ritroso, hanno permesso di identificare quattro fattori alla base del grado di autonomia di apprendimento linguistico degli allievi, ossia la **responsabilità** personale, le **attribuzioni** rispetto al proprio ruolo nell'apprendimento, la percezione di **autoefficacia**, e la **volontà** di farsi carico del proprio apprendimento. Menegale ha inoltre individuato quattro descrittori dei livelli di autonomia degli apprendenti: in ordine crescente, **resistente** all'autonomia, **scarsamente autonomo**, **in parte autonomo** e **autonomo**. La ricerca ha permesso di formulare una definizione di apprendente autonomo (Menegale 2011, citata a p. 49) il quale viene descritto come un allievo motivato, riflessivo e consapevolmente responsabile del proprio apprendimento. I risultati di questa ricerca denunciano il fatto che il 70% circa degli studenti partecipanti si classifica come resistente all'autonomia, mentre la restante percentuale si colloca nel livello appena successivo, di autonomia scarsa. Tra gli aspetti positivi riscontrati, Menegale ricorda le corrette attribuzioni (i.e. risultato positivo come prodotto dell'impegno investito) e la motivazione ad essere autonomi nell'apprendimento (i.e. volontà di autoregolarsi), la quale si è visto essere superiore rispetto a quella percepita dai docenti. Tra gli aspetti negativi vengono annoverati la chiusura nei ruoli tradizionali di docente attivo che spiega e studente passivo che ascolta, la scarsa autoefficacia percepita dagli studenti, la loro scarsa capacità metacognitiva e la poca consapevolezza rispetto all'uso delle lingue straniere anche - e soprattutto - al di fuori del contesto scolastico.

Nel quarto capitolo vengono offerte e commentate alcune prospettive educative favorevoli alla promozione dell'autonomia di apprendimento linguistico nella didattica, nel tentativo di contribuire ad arginare i limiti del sistema educativo italiano (Mazzotta 1996, citata a p. 58), responsabili del profondo divario esistente tra gli sforzi didattici dei docenti e le percezioni dei rispettivi allievi. Menegale parte da due presupposti importanti: innanzitutto che la conoscenza è **scoperta** attiva (Rousseau 2007, citato a p. 60) e **riflessione** sull'apprendimento (Kohonen 2010, citato a p. 60); in secondo luogo, visto l'intimo nesso tra linguaggio e meta/cognizione, il curriculum di lingua straniera dovrebbe prevedere l'esplicitazione chiara di due tipologie di obiettivi, ossia quelli prettamente **linguistici** e quelli **cognitivi** e **metacognitivi**. A partire da questi assunti di fondo, Menegale offre una serie di dettagliati suggerimenti per gli insegnanti allo scopo di aumentare la consapevolezza degli allievi rispetto a quelle che sono le tre dimensioni chiave dell'autonomia: il sé, il processo di apprendimento, la lingua straniera. Al fine di aumentare la **consapevolezza di sé**, Menegale suggerisce, ad esempio, ai docenti di guidare e stimolare gli allievi nella riflessione sul proprio stile di apprendimento e sulle strategie adottate.

Per aumentare la **consapevolezza del processo di apprendimento**, l'autrice propone e motiva una serie di azioni didattiche che mirano all'autodeterminazione, come l'esplicitazione e condivisione degli obiettivi didattici, la scelta da parte degli studenti stessi di attività e materiali, l'uso di strumenti introspettivi come il diario, ecc. Infine, in vista dell'obiettivo di aumentare la **consapevolezza della lingua**, Menegale offre quattro suggerimenti da mettere in pratica, di cui uno consiste nel far notare agli allievi le molteplici occasioni d'impiego della lingua straniera anche in contesto extrascolastico, stimolando così la loro consapevolezza d'uso della lingua stessa.

Il volume si chiude con un capitolo dedicato alle conclusioni e alle implicazioni future. L'autrice conclude riflettendo sull'importanza combinata di autonomia di apprendimento da un lato e competenza linguistica dall'altro: così come una buona competenza linguistica permette una miglior autopromozione, come espressione delle proprie capacità e potenzialità, l'autonomia di apprendimento rende possibile una più solida competenza linguistica e comunicativa. Il ruolo dell'insegnante, dunque, non è quello di travasare conoscenze bensì di aiutare i propri allievi a «imparare ad imparare», cercando di creare le condizioni perché l'autonomia di apprendimento cresca e si sviluppi non solo in ambiente scolastico ma anche extra. Le domande che l'autrice si pone, come percorsi di ricerca futuri, riguardano sia la pratica didattica - i.e. fino a che punto la didattica quotidiana può rivelarsi in grado di aiutare gli studenti a sviluppare autoregolazione e consapevolezza linguistica e non solo? - sia la ricerca scientifica, rendendo esplicito il desiderio di capire se esista un nesso tra competenza linguistica, autonomia ed età, oppure tra autonomia di apprendimento e CLIL (acronimo che identifica l'apprendimento integrato di contenuti disciplinari e lingua straniera), oppure ancora tra autonomia di apprendimento e tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC).

Dalla lettura di questo volume, abbiamo maturato due riflessioni in particolare. La prima riguarda il nesso autonomia-lingua-apprendimento; la seconda riguarda l'insegnante. Per quanto riguarda il primo punto, si è detto che apprendimento linguistico e autonomia di apprendimento sono due facce della stessa medaglia (Little 2005, citato a p. 15). Vista l'intima connessione tra lingua e meta/cognizione, si potrebbe affermare che autonomia di apprendimento e apprendimento **in generale** (linguistico e non solo) sono due facce della stessa medaglia, aventi come denominatore comune la lingua. Con Vygotsky, siamo convinti che è la lingua a dar forma al pensiero: in tal modo, la lingua - sia essa una lingua straniera o una lingua materna o etnica - guida la cognizione (l'apprendimento, in questo caso) e, se adottata per riflettere sul proprio processo di apprendimento, è strumento di metacognizione allo stesso tempo. Per questo è di grande importanza che gli allievi vengano stimolati a utilizzare la lingua in modo attivo - produzione scritta e orale - in vista di un triplice obietti-

vo: innanzitutto, un miglioramento della propria competenza linguistica e comunicativa (obiettivo linguistico); secondo, per acquisire una maggiore padronanza dei contenuti veicolati in lingua, siano essi relativi alla lingua-cultura ma anche ad altre discipline (obiettivo cognitivo); terzo, per poter padroneggiare il proprio processo di apprendimento, grazie alla riflessione consapevole (obiettivo metacognitivo). Per quanto concerne, invece, l'insegnante di lingua (ma non solo), siamo convinti che per poter guidare gli allievi a diventare sempre più autonomi nell'apprendimento, a «imparare ad imparare», egli debba essere consapevole del valore di questo approccio e, soprattutto, aperto e disposto a mettersi in discussione. L'approccio autonomo prevede infatti un radicale cambio di paradigma: dall'insegnante onniscente che 'riempie' le teste degli allievi con conoscenza «inerte» (Barnes, D. (2008), «Exploratory Talk for Learning»). In: Mercer, N.; Hodgkinson, S. (Eds.). *Exploring Talk in School*. London, UK: Sage, pp. 1-15), all'insegnante che si mette allo stesso livello dei suoi studenti e cammina con loro, guidandoli alla scoperta e alla costruzione della loro conoscenza **della** lingua e, soprattutto, **per mezzo** della lingua.