

E-learning e autonomia di apprendimento: alcuni accenni metodologici

La scelta di erogare un corso di italiano per l'apprendimento in autonomia può sembrare poco adatta al target di apprendenti per cui si è progettato questo percorso. Quando Henri Holec nel 1981 ha definito «l'autonomia nell'apprendimento linguistico come l'abilità di farsi carico del proprio apprendimento» (Holec 1981: 3), l'ha associata al contesto di apprendimento per adulti, sottolineando che l'autonomia è un'abilità non innata che va acquisita e che perciò non è di per sé presente tra gli adolescenti. Ciò è anche stato confermato dalle ricerche di Menegale (2015) sul grado di autonomia dell'apprendimento linguistico degli apprendenti dei licei italiani.

La Conferenza Svizzera dei Direttori Cantionali della pubblica educazione (CDPE)¹ ha sottolineato che imparare ad apprendere in maniera autonoma è essenziale per la realizzazione degli obiettivi di formazione scolastica, quali la capacità allo studio universitario e professionale come pure al life long learning, e ha raccomandato di rinforzare in tal senso l'insegnamento. Nei piani di studio dei cantoni viene espressamente detto che gli studenti devono imparare a lavorare in maniera autonoma:

Die Schülerinnen und Schüler lernen, selbstständig zu arbeiten, eigene Fragestellungen zu entwickeln und zu bearbeiten, ihre Kenntnisse in verschiedenen Bereichen zu einander in Beziehung zu setzen, neues Wissen zu erschliessen und in bestehendes Wissen zu integrieren. Selbstständigkeit und Selbstverantwortung werden sowohl im Unterricht der einzelnen Fächer als auch in Unterrichtseinheiten zu selbst organisiertem Lernen gefördert ".² (Bern KLM: 6).

Per poter apprendere una lingua straniera in maniera autonoma, lo studente non deve solo essere motivato, ma deve essere anche in grado di mettere in atto delle strategie cognitive e metacognitive adeguate, strettamente legate al senso di autoregolazione e responsabilità³. Insomma, deve essere capace di riflessione critica e di monitorare e valutare quello che impara:

Fin da piccolo lo studente deve essere guidato a sviluppare una riflessione consapevole

¹ In Svizzera la responsabilità principale per l'educazione e la cultura è dei Cantoni, i quali coordinano il loro operato a livello nazionale. A tale scopo i 26 direttori cantionali della pubblica educazione sono riuniti in un ente politico: la Conferenza Svizzera dei Direttori Cantionali della pubblica educazione (CDPE).

² Traduzione: "Le allieve e gli allievi imparano a lavorare in maniera autonoma, a formulare delle ipotesi e ad elaborarle, a mettere in relazione tra di loro le nozioni e le abilità che hanno appreso in varie discipline e ad acquisire nuove conoscenze e ad integrarle con quello che già sanno. L'autonomia di apprendimento e il senso di responsabilità devono essere promossi sia nelle singole materie come pure in percorsi di apprendimento autonomo."

³ Come esplicitato dal QCER la competenza trasversale del saper apprendere è uno dei legami più chiari tra la competenza plurilinguistica e pluriculturale e l'autonomia dell'apprendente.

sui contatti linguistici che vive e sulle strategie e comportamenti che possono aiutarlo a costruire la propria competenza plurilinguistica e pluriculturale. (Menegale 2015: 13)

Creare degli spazi appositi in cui imparare a lavorare in maniera autonoma per sviluppare una competenza plurilinguistica e pluriculturale è quindi una prerogativa necessaria (Konrad, Traub 2015: 43-45). La CDPE ha lanciato una campagna per motivare le scuole a sostenere sequenze didattiche di apprendimento autonomo della durata di alcuni mesi nelle scuole postobbligatorie, in cui gli allievi non frequentano le lezioni normali in classe ma lavorino da soli, individualmente o in piccoli gruppi.⁴ La stessa idea è alla base della riforma del piano di studio 21 che prevede nel curriculum scolastico delle classi di terza secondaria delle lezioni espressamente concepite per l'apprendimento autonomo⁵.

Una sequenza di apprendimento autonomo in lingua straniera non deve essere di per sé progettata per l'apprendimento digitale, ma un percorso di e-learning offre uno spazio ideale, in cui si può imparare ad imparare (Villarini 2010: 12-13). Il CDPE, allineandosi alle direttive della Commissione Europea⁶, esplicita in quest'ottica l'importanza dell'integrazione e della diffusione delle tecnologie di apprendimento digitale nell'insegnamento. La modalità formativa online offre da una parte la possibilità di gestire in maniera autonoma e individuale lo spazio, il tempo e la modalità di apprendimento (Cassandro, Maffei 2010: 120), dall'altra spinge l'apprendente a essere veramente responsabile e riflessivo nei confronti del proprio operato. Internet rappresenta per l'adolescente - per definizione nativo digitale⁷, perché abituato ad usare le tecnologie, a comunicare, tenersi aggiornato e imparare in rete - un luogo di apprendimento motivante, sia per l'alto grado di innovazione, sia per l'alto grado di varietà di forme e contenuti. Tutti elementi necessari a rinforzare quel senso di piacere che porta a un apprendimento efficace (Balboni 2014: 63).

Autonomia di apprendimento non è necessariamente sinonimo di autoapprendimento. Studiare in autoapprendimento non necessariamente porta a più autonomia. Anzi, secondo quanto esplicitato da Menegale (2015: 15), che si appoggia alle teorie di Benson e Voller⁸, sembrerebbe che l'avvalersi unicamente di modalità di autoapprendimento online porti gli apprendenti ad

appoggiarsi esageratamente sui materiali che vengono loro somministrati, come se l'apprendimento dipendesse solo da quest'ultimi.

Nel presente percorso di apprendimento pertanto, ad attività basate sul lavoro individuale in autoapprendimento, si è voluto pertanto affiancare dei compiti (task), più orientati all'azione, in cui l'apprendente possa assumere un atteggiamento più proattivo e creativo, diventando il vero

⁴ Gli esempi di sequenze di apprendimento autonomo (in tedesco SOL) meglio documentati sono quelli del Canton Zurigo (<https://goo.gl/uxpeiA>).

⁵ Il Canton Grigioni ha elaborato un vademecum per queste lezioni di lavoro autonomo. (https://www.gr.ch/DE/institutionen/verwaltung/ekud/avs/Volksschule/Lehrplan21_Sekl_Handreichung_interaktiv_022019_de.pdf)

⁶ Si consulti a questo proposito il sito Hub dell'UE di scienza (<https://ec.europa.eu/jrc/en/digcomporg>).

⁷ L'espressione, spesso oggetto di sempre maggiori critiche è stata introdotta da Mark Prensky in un articolo *Digital Natives, Digital Immigrants*, pubblicato nel 2001 (<https://goo.gl/4Ro2F5>).

⁸ Benson P. e Voller P., *Autonomy and Independence in language learning*, London, Longman 1997.

protagonista del proprio percorso formativo (Menegale 2015: 32).

Un percorso di apprendimento così concepito è più complesso, perciò è necessario che sia coordinato da una figura guida: in questo caso l'insegnante. Gli studi critici evidenziano diverse tipologie di tutor online. Le competenze, che questa figura professionale deve avere, cambiano a seconda della funzione che assume (Ranieri e Rotta 2005: dispensa). Nella realtà quotidiana di un corso di apprendimento online, ideato per la scuola obbligatoria, si verifica però una sovrapposizione delle diverse funzioni dell'insegnante che, come ribadiscono Cassandro e Maffei (2010: 118), è normalmente il docente di italiano LS che in un corso di lingua online sarà pertanto esperto di contenuti, esperto del processo di apprendimento ed almeno in parte esperto di sistema informatico.

Autonomia di apprendimento e adolescenti

Per quanto riguarda la motivazione, gli adolescenti non hanno ancora sviluppato una piena coscienza nei confronti del proprio apprendimento. Infatti, non sanno ancora definire con chiarezza ciò che li porta a studiare l'italiano e gli obiettivi che vogliono raggiungere. Pur restando la motivazione strumentale di lungo e breve periodo quella più diffusa per questo tipo di target di apprendenti, i loro bisogni linguistico-comunicativi sono definiti più dal curriculum scolastico che da motivi personali (Diadori 2011: 20).

Anche se generalmente apprende con facilità, e in questo è facilitato anche dalla sua abitudine all'istruzione formale, le caratteristiche psico-affettive dello studente adolescente influenzano notevolmente il suo apprendimento. Balboni (2014: 59) sottolinea l'importanza per l'apprendente adolescente dell'approvazione dei pari, e come questi possa aver maggior paura di sbagliare di un bambino, venendogli in ciò a mancare una positiva cultura dell'errore. Secondo Balboni (2013: 20) sono due i fattori che fanno sì che un apprendente anche adolescente sia contento di studiare: il risultato che ottiene e il piacere dello studio. Balboni riporta le riflessioni neuro-biologiche soprattutto di Schumann, che evidenzia cinque elementi motivazionali che portano al piacere di imparare (Balboni 2014: 63): la novità, l'attrattiva, la funzionalità, la realizzabilità, la sicurezza psicologica e sociale. Secondo Schumann, l'apprendente prova piacere a imparare quando giudica in maniera favorevole l'input che gli viene fornito. Questo giudizio positivo mette in moto quel meccanismo innato, concepito una prima volta da Chomsky e poi ripreso da Krashen per spiegare l'acquisizione del linguaggio: il language acquisition device.

Più precisamente, l'apprendente giudica positivamente l'input, se questo costituisce un elemento di novità e se è piacevole occuparsene, se lo ritiene adatto e adeguato a suoi bisogni linguistici e se è realizzabile. Questo input non deve quindi essere troppo difficile, sia dal punto di vista cognitivo che organizzativo. Inoltre non lo deve rendere insicuro dal punto di vista sociale, ossia metterlo a disagio nei confronti dei suoi compagni. Insomma, per non bloccare l'apprendimento, non dovrebbe procurare ansia (Diadori, Palermo, Troncarelli 2015: 137-138).

Il modello progettuale

Due sono i modelli che si possono principalmente utilizzare per la progettazione di interventi formativi in e-learning: il modello progettuale per obiettivi e il modello progettuale per compiti. Per questo percorso formativo, si è scelto un modello ibrido, perché ritenuto più adatto al profilo e quindi ai bisogni degli apprendimenti. Come esplicita Troncarelli (2010:35), infatti:

i due modelli possono essere integrati al fine di conseguire l'equilibrio desiderato tra la fruizione e l'elaborazione individuale del percorso e la dimensione sociale dell'apprendimento, che caratterizza la formazione in rete differenziandola dall'impiego di altri mezzi [...]

Il modello progettuale per obiettivi è un percorso strutturato, da fare in autoapprendimento, composto da più sotto-obiettivi, isolabili all'interno della sequenza didattica (ibid.: 34). La progettazione per compiti permette invece una maggior flessibilità e creatività, orientata all'interazione comunicativa, alla scoperta e alla co-costruzione nel sapere. Si tratta di una serie di attività che prevedono un iter flessibile in reciproca relazione, ma non necessariamente sequenziali e lineari, finalizzate al raggiungimento di un determinato risultato nell'ambito di un problema comunicativo da risolvere (QCER 2002: 12-13).

L'articolazione interna dei moduli prevede in concreto 3 parti, le prime due concepite secondo il modello per obiettivi in cui si è dato peso all'apprendimento lessicale nella prima, e una alla comprensione testuale nella seconda. La terza basata sul modello progettuale per compiti è la fase di output che si allontana dagli esercizi prettamente a risposta chiusa.

dare un po' di spazio alla comunicazione orale che spesso viene a mancare in un apprendimento online. Il compito finale sarà valutato dall'insegnante che applicherà i criteri della griglia di valutazione presentata in appendice.

La (meta)riflessione sull'apprendimento viene delegata allo studente che, deve tenere un diario di bordo (in tedesco Lernjournal) dell'organizzazione del proprio lavoro e dei propri progressi. A seconda dei risultati della riflessione l'apprendente potrà/dovrà scegliere, consultandosi con il tutor, se e in quale sequenza cronologica dedicarsi agli altri moduli⁹.

Fiorenza Lanfranchi, settembre 2021 (elaborato basato e ampliato sul primo e secondo capitolo della tesi di master di secondo livello dell'autrice presso l'Università degli Stranieri di Siena, 2014-2017)

⁹ Sulla cultura del feedback si voglia consultare Niegemann (2008 : 327-336).

Bibliografia di riferimento

- Balboni P. E., 2014, *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*, Lösscher, Torino.
- Balboni P. E., 2013, *Fare educazione linguistica. Insegnare italiano, lingue straniere e lingue classiche*, De Agostini, Novara.
- Büchel C., 2010, *L'autonomia di apprendimento delle lingue nel biennio universitario: La didattica all'insegna del costruttivismo con classi virtuali e ricerche online*. In Staton S., a cura di, *L'autonomia di apprendimento*, pp. 49-62.
- Cassandro M., Maffei S., 2010, *E-learning e lingue speciali*. In, Villarini A., 2010, *L'apprendimento a distanza dell'italiano come lingua straniera*, Le Monnier, Milano, pp. 104-123.
- Consiglio d'Europa, 2002, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, Milano, RCS Scuola, La Nuova Italia-Oxford.
- Diadori P. (a cura di), 2011, *Insegnare italiano a stranieri*, Le Monnier, Milano.
- Diadori P., Palermo M., Troncarelli D., 2009, *Manuale di didattica dell'italiano L2*, Guerra Editore, Perugia.
- Diadori P., Palermo M., Troncarelli D., 2015, *Insegnare l'italiano come lingua seconda*, Carocci Editore, Roma.
- Holec H. 1981, *Autonomy and foreign language learning*, Pergamonn Press, Oxford.
- Konrad K., Traub S. 2015, *Selbstgesteuertes Lernen*, Schneider Verlag Hohengeheren, Baltmannsweiler.
- Lehrplan 2017 für den gymnasialen Bildungsgang*. URL: <https://goo.gl/xEx5CD>, 25.8.2016.
- Legge federale sulle lingue*. URL: <https://goo.gl/t1fUBk>, 5.10.2007.
- Menegale M., 2015, *Apprendimento linguistico: una questione di autonomia?*, Erickson, Venezia.
- Niegemann H. e.a., 2008, *Kompodium multimediales Lernen*, Springer Verlag, Berlin und Heidelberg.
- Ranieri M., Rotta M., 2005, *dispensa*.
- Regolamento per il conseguimento della maturità*, URL <https://edudoc.ch/record/17476/files/D30a.pdf>, 9.6.1994.
- Troncarelli D., 2010, *Progettare un corso on line per l'apprendimento dell'italiano L2 per scopi generali*, in Villarini, a cura di, pp. 31 – 51.
- Villarini A. (a cura di), 2010, *L'apprendimento a distanza dell'italiano come lingua straniera*, Le Monnier, Milano.
- Wiley, David A., 2000, *Connecting learning objects to instructional design theory: a definition, a metaphor, and a taxonomy*, in Wiley D. A., a cura di, *The Instructional Use of Learning Objects*, Online Version, URL <http://www.reusability.org/read/#1>.