

TASK-BASED LANGUAGE TEACHING CON STUDENTI MARCO POLO TURANDOT: IMPLICAZIONI DIDATTICHE E CULTURALI

di Veronica Rossi

ABSTRACT

Il presente contributo si concentra sullo studio dell'applicazione del task-based approach con studenti sinofoni con competenze linguistiche di base che hanno partecipato al programma Marco Polo-Turandot presso il Centro linguistico d'ateneo dell'Università degli Studi Roma Tre durante l'anno accademico 2014/2015. L'obiettivo è stato quello di verificare se e quanto una didattica basata sui task fosse efficace con questa tipologia di apprendenti di L1 tipologicamente distante dall'italiano e abituati a un modello culturale ed educativo profondamente diverso. Dopo aver analizzato le caratteristiche della didattica task-based e aver mostrato un esempio pratico di attività realizzata in classe, si discuteranno vantaggi e criticità di questa metodologia didattica. Verranno infine fatte delle proposte operative per migliorare e rendere più efficace il processo di insegnamento/apprendimento task-based in relazione a questa tipologia di apprendenti.

1. INTRODUZIONE

Il presente studio nasce da una sperimentazione biennale portata avanti da alcuni docenti di italiano L2 che lavorano presso il Centro Linguistico di Ateneo (CLA) dell'Università degli Studi Roma Tre, che hanno deciso di misurarsi con una diversa idea di didattica: il *task-based language teaching* (TBLT). Durante lo scorso anno accademico, a seguito di una serie di conferenze e incontri di carattere seminariale promossi dal direttore del CLA E. Bonvino e tenuti da numerosi studiosi esperti nella materia¹, i docenti hanno familiarizzato con la didattica per *task* ideando numerose attività basate sul *task-based approach*. Il focus della ricerca si è poi spostato sull'applicazione della didattica *task-based* con studenti Marco Polo-Turandot (MP-T). Gli apprendenti sinofoni incontrano di solito molte difficoltà nel frequentare i corsi presso le nostre università, sia perché raggiungono difficilmente un livello linguistico di italiano adeguato allo studio della disciplina in contesti universitari; sia perché sono abituati a un modello educativo profondamente diverso. Per verificare se il TBLT fosse efficace per migliorare e accelerare il processo di apprendimento linguistico di questi studenti è stato ideato un percorso didattico basato su *task* che sono stati elaborati tenendo conto: dei bisogni degli studenti; delle competenze richieste dal Quadro comune europeo di riferimento (QCER) per il livello B1; dall'approfondimento del contesto educativo di appartenenza.

Trattandosi di una ricerca ancora *in fieri* ed essendo stata effettuata su un campione molto ridotto non pretendiamo che risulti esaustiva, né tantomeno definitiva. In

questo intervento ci limiteremo a descrivere le caratteristiche del TBLT, illustrare un esempio di *task* progettato e realizzato in classe, spiegare le ragioni di questa scelta didattica e fare proposte operative per il futuro.

2. IL CONTESTO

Il *task* presentato in questo intervento è stato somministrato a 11 studenti sinofoni principianti assoluti o con competenza in L2 molto bassa, che hanno frequentato un corso di lingua italiana durante l'anno accademico 2014/2015 presso il CLA di Roma Tre.

Il progetto MP-T promosso da Roma Tre prevedeva 560 ore di didattica così distribuite:

- 260 ore di didattica frontale in classe;
- 180 ore ripartite tra attività di laboratorio e di *Tandem* linguistico con studenti italiani di cinese iscritti alla Facoltà di Lingue Straniere presso Roma Tre;
- una percentuale variabile di ore dedicata alle esercitazioni a casa;
- alcune ore svolte durante il mese di agosto in attività di autoapprendimento assistito sulla piattaforma *Moodle*.

Il corso è stato portato avanti da due docenti: V. Rossi, S. Albergoni, che si sono alternate in classe; una coordinatrice E. Lania e una tutor di laboratorio: G. De Santis. Durante il primo mese di lezione è stato effettuato un laboratorio teatrale tenuto da un altro docente: M. Masella, che è continuato per quasi tutta la durata del progetto. Gli studenti sono stati coinvolti in attività ludiche che prevedevano, oltre all'approfondimento di alcune funzioni linguistiche, anche l'uso del corpo, del movimento e della mimica. Crediamo che questo laboratorio abbia avuto un impatto molto forte sugli studenti che si sono mostrati fin dall'inizio più aperti rispetto a un approccio didattico diverso. Il laboratorio teatrale ha sicuramente aiutato i ragazzi a fare gruppo, conoscersi meglio e lasciarsi coinvolgere.

Durante gli ultimi due mesi la docente F. Bariviera ha tenuto un modulo di 20 ore dedicato alla preparazione dell'esame di Certificazione ele.it. Nel mese di luglio gli studenti hanno sostenuto l'esame di certificazione ufficiale ele.it presso il CLA di Roma Tre. Il superamento di questo esame, corrispondente al livello B1 del QCER, è la condizione necessaria perché gli studenti possano iscriversi a un ateneo italiano e iniziare a frequentare l'università nel nostro paese. L'esame è stato superato da 9 studenti su 11.

Il progetto ha avuto una durata complessiva di 6 mesi e il corso di lingua in presenza si è svolto dal 21 gennaio al 24 luglio 2015. In questo periodo oltre alle attività in classe sono state organizzate escursioni, visite guidate e attività didattiche all'esterno.

3. IL PROGETTO MP-T: PROBLEMATICHE E NUOVE PROSPETTIVE

In base all'esperienza pluriennale maturata con studenti MP-T possiamo affermare con certezza che purtroppo solo pochissimi apprendenti completano il percorso di studi in Italia e quasi nessuno lo fa nei tempi stabiliti dagli ordinamenti accademici vigenti. Capita spesso, infatti, che anche gli studenti che hanno raggiunto un livello di

competenza linguistica B1, abbandonino gli studi perché incapaci di seguire le lezioni all'università o di prepararsi adeguatamente per sostenere e superare gli esami. Molti di loro, purtroppo, iniziano a frequentare l'università e non ottenendo risultati concreti, rientrano in Cina o cominciano a lavorare in Italia.

Tra le principali cause di questa situazione vanno certamente considerate:

- le difficoltà linguistiche dovute al poco tempo dedicato all'apprendimento dell'italiano che non permette di raggiungere la competenza necessaria per affrontare lo studio in ambito accademico;
- il breve periodo di permanenza nel nostro paese prima di iniziare a frequentare l'università;
- la forte distanza culturale tra il paese d'arrivo e quello d'origine;
- le differenze profonde tra il sistema educativo cinese e quello italiano.

Nonostante questo, stando ai dati ufficiali forniti da Uni-Italia², il numero di studenti cinesi che scelgono il nostro paese per frequentare l'università è cresciuto notevolmente negli ultimi 10 anni arrivando a superare le 2600 unità nel 2015.

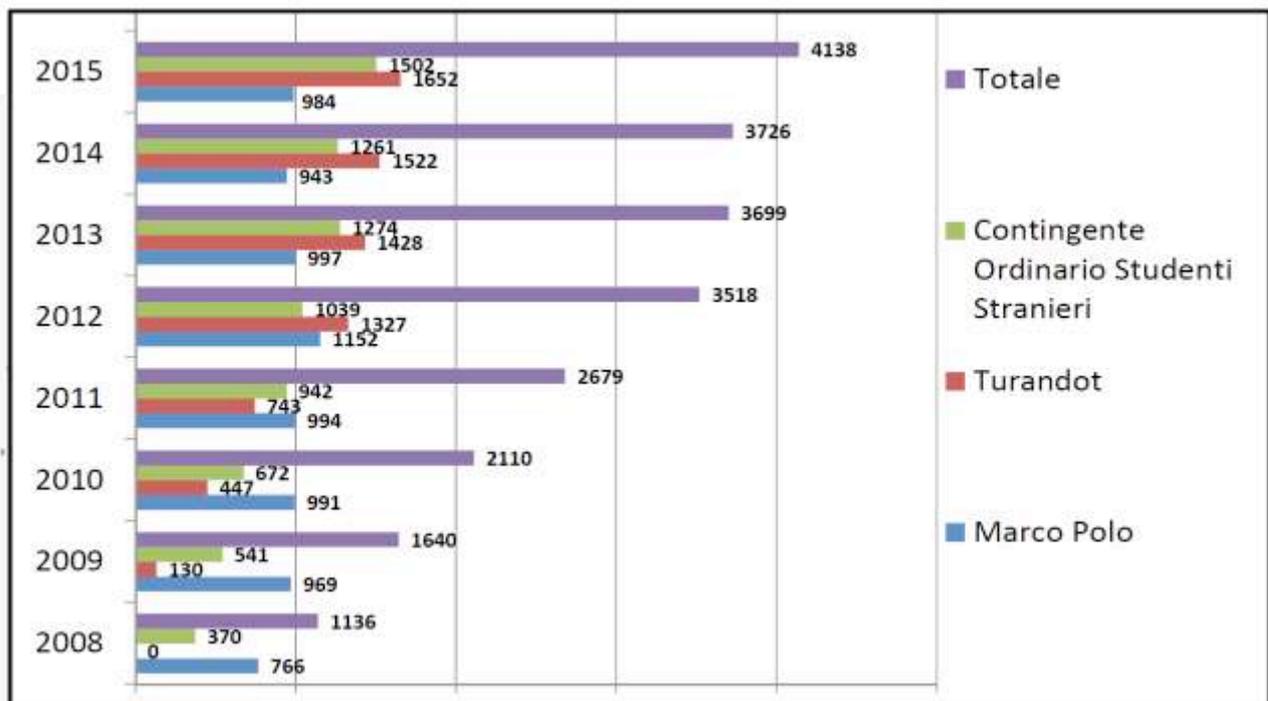


Fig.1 Numero di studenti cinesi del progetto Marco Polo–Turandot iscritti alle Università italiane (http://uni-italia.it/archivio/file/Convegni/Convegno_Marco_Polo_Turandot.pdf)

Si tratta di un capitale umano che va assolutamente salvaguardato. Per porre un freno all'enorme dispersione di tempo, energie, capacità e denaro sono stati realizzati numerosi studi sull'argomento con l'obiettivo di migliorare il progetto MP-T (si veda Bonvino, Rastelli 2011).

Il 18 e 19 settembre 2015 si è svolto a Pavia un Convegno dal titolo: "Insegnamento della lingua italiana agli studenti internazionali e agli studenti Marco Polo-Turandot. Vero il foundation year: acquisizione, didattica e valutazione" in cui è stato analizzato

l'andamento del progetto ed è stato proposto un manifesto programmatico di 12 punti sottoscritto da numerose università.

Tra i presupposti considerati fondamentali per garantire a studenti internazionali con competenze linguistiche iniziali o nulle che intendono svolgere un percorso di laurea triennale o magistrale in Italia, è emersa la necessità di:

- prolungare fino a un anno la durata del corso di lingua e la permanenza nel nostro paese prima di iniziare il percorso accademico;
- includere nel syllabo oltre alle ore di didattica in classe anche attività tipo *Tandem* e lo studio di contenuti specialistici e curricolari;
- eliminare dai materiali didattici il ricorso all'uso contrastivo della L1;
- limitare l'uso della L1 alla mediazione culturale;
- abbandonare l'idea delle classi separate per nazionalità e lingua materna;
- riconoscere la formazione e preparazione dei docenti perché non tutti sono in grado di insegnare l'italiano;
- costruire prove test d'ingresso e d'uscita standardizzate.

Per ciò che riguarda l'ambito più strettamente didattico-operativo, nel manifesto si afferma che poiché "una lingua non si impara solo in classe: occorre sia *input* spontaneo sia *input* modificato" e che il docente "deve sempre garantire un supporto mirato e interventi correttivi selettivi di qualità, cioè motivati da una teoria dell'interazione".

Con parole simili anche M. Long nel suo intervento³ a questo stesso convegno ha ribadito la necessità di trovare un equilibrio tra apprendimento intenzionale e apprendimento incidentale; bisogna scegliere - ha detto - tecniche pedagogiche in grado di tradurre i principi metodologici nelle situazioni concrete della classe di lingua. Ma come è possibile combinare in classe i vantaggi che può offrire l'apprendimento spontaneo con quelli derivati dall'apprendimento guidato? La risposta data da M. Long è la didattica basata sul *task*. La nostra ricerca parte proprio da questo interrogativo: il TBLT può avere un impatto positivo sugli studenti sinofoni in termini di maggiore competenza comunicativa e pragmatica? E quale sarà il loro atteggiamento di fronte a scelte didattiche di questo tipo? Prima di procedere è necessario fermarci a riflettere su che cosa sia un *task*.

4. IL TASK: FASI, CARATTERISTICHE E SCOPI

Per *task* s'intende un'attività comunicativa in cui l'apprendente usa la lingua per portare a termine un compito che riproduce delle azioni che normalmente si compiono con il linguaggio al di fuori del contesto scolastico, come: classificare, raccontare, descrivere, risolvere problemi ecc. In questo tipo di esercizio la lingua viene usata per raggiungere un obiettivo di tipo extralinguistico e l'attenzione dell'apprendente è focalizzata sul significato e non sulla forma.

Per definire il *task*, ci rifacciamo alla descrizione data da Skehan nel 1998 (da Ferrari, Nuzzo 2010:285) che identifica cinque caratteristiche fondamentali:

- *il significato è primario*: gli apprendenti si devono concentrare solo su quello che dicono o scrivono e non su come lo devono dire o scrivere;

- *gli apprendenti non devono ripetere contenuti altrui, ma piuttosto esprimere le proprie idee*: gli apprendenti per poter svolgere l'attività devono utilizzare le forme linguistiche che hanno a disposizione senza che gli venga offerto un modello di riferimento da imitare o una struttura da usare necessariamente;
- *il compito riproduce attività del mondo reale*: gli studenti devono ordinare, classificare, confrontare, narrare, descrivere ecc., al contrario i classici esercizi prevedono attività che gli apprendenti non svolgono fuori dalla classe (*cloze*, scelta multipla);
- *il raggiungimento dell'obiettivo è prioritario*: lo scopo è completare il *task* e non dimostrare di saper usare bene una determinata struttura;
- *la valutazione si riferisce al risultato finale*: l'insegnante valuta la capacità degli studenti di completare il *task* e non di usare accuratamente determinate strutture.

La didattica basata sul *task* si articola in tre fasi che sono, nell'ordine: *pre-task*, *task* e *post-task* (si veda anche Diadori, Palermo, Troncarelli, 2009:192-3) e spetta al docente stabilire quante ore di lezione dedicare al completamento di un intero ciclo.

Nella prima fase o *pre-task* il docente deve chiarire il compito che gli studenti dovranno eseguire. È fondamentale che gli apprendenti capiscano qual è lo scopo da raggiungere perché un'incomprensione potrebbe compromettere la riuscita dell'attività. Il docente deve inoltre preparare gli studenti allo svolgimento dell'attività attraverso: la lettura di testi, l'ascolto di brani o semplicemente mostrando delle immagini che servano per far ricordare o per presentare parole e espressioni utili alla realizzazione del compito. Prima del *task* non vengono forniti modelli di lingua da usare, ma si lavora soltanto sul significato, si parla perciò di *focus on meaning*.

Si passa poi al *task* vero e proprio. L'insegnante divide gli studenti in coppie o gruppi, poi li lascia liberi di usare i supporti che preferiscono per portare a termine il compito: dizionari, libri di testo, internet ecc. Può capitare, comunque, che gli studenti chiedano l'aiuto dell'insegnante e manifestino dubbi relativi alla grammatica; in questa fase il docente non deve dare spiegazioni dettagliate, bensì stimolare gli studenti al confronto con i compagni o a cercare soluzioni linguistico-formali alternative. Questa seconda fase si conclude poi con il *report* orale o scritto fatto da un rappresentante del gruppo o della coppia. Gli studenti fanno un resoconto alla classe, in cui riferiscono le soluzioni adottate. Le proposte dei vari gruppi vengono confrontate e discusse dalla classe e il docente assume il ruolo di moderatore del gruppo.

La terza e ultima fase è il *post-task* ed è dedicata all'analisi e alla pratica di quelle strutture linguistiche non ancora pienamente interiorizzate dagli studenti che sono emerse nelle fasi precedenti. Questo è il momento in cui l'insegnante "fa grammatica" perché guida gli apprendenti all'analisi di ciò che hanno prodotto durante il *task* o richiama l'attenzione su elementi grammaticali e funzionali utili allo svolgimento del compito. Si parla di *focus on form* perché le forme linguistiche, dopo essere state presentate, vengono analizzate e praticate attraverso esercizi mirati predisposti *ad hoc* dal docente, spesso basati sull'*outcome* prodotto dagli apprendenti nella fase precedente.

Lo schema alla pagina che segue, tratto da www.insegnareconitask.it, riassume bene il ciclo e le fasi del *task*.

IL CICLO DEL TASK

<i>La didattica per task</i> <i>Task-Based Language Teaching (TBLT)</i>		
Prima del task		
<p>L'insegnante</p> <ul style="list-style-type: none"> - introduce l'argomento - usa attività per aiutare gli studenti a ricordare o imparare parole e frasi utili - si accerta che gli studenti abbiano compreso le istruzioni - può utilizzare una registrazione di altri che realizzano un task uguale o simile <p>Gli studenti</p> <ul style="list-style-type: none"> - annota parole e frasi utili durante le attività o l'ascolto della registrazione - dedica alcuni minuti alla preparazione individuale 		
Il ciclo del task		
<u>Task</u>	Preparazione	Report
<p>Gli studenti</p> <ul style="list-style-type: none"> - svolgono il task a coppie o a gruppi. Il task può essere basato su testi orali o scritti <p>L'insegnante</p> <ul style="list-style-type: none"> - supervisiona i lavori nei gruppi e aiuta gli studenti 	<p>Gli studenti</p> <ul style="list-style-type: none"> - si preparano a presentare il risultato - ripetono quello che dovranno dire o producono una versione scritta <p>L'insegnante</p> <ul style="list-style-type: none"> - si assicura che lo scopo del report sia chiaro - offre suggerimenti linguistici - aiuta gli studenti a organizzare le presentazioni 	<p>Gli studenti</p> <ul style="list-style-type: none"> - riportano alla classe la presentazione scritta o orale <p>L'insegnante</p> <ul style="list-style-type: none"> - organizza i turni di presentazione - offre brevi commenti su forma e contenuto - può utilizzare la registrazione di altri che realizzano un task uguale o simile
Il focus linguistico		
Analisi	Pratica	
<p>Gli studenti</p> <ul style="list-style-type: none"> - svolgono attività di analisi per l'identificazione e l'analisi di strutture linguistiche funzionali al task - chiedono eventuali chiarimenti su altre strutture <p>L'insegnante</p> <ul style="list-style-type: none"> - rivede le attività di analisi con la classe - focalizza l'attenzione su ulteriori parole, frasi o strutture funzionali al task - riprende forme linguistiche usate dagli apprendenti nella fase di report 	<p>L'insegnante</p> <ul style="list-style-type: none"> - guida gli studenti nella pratica delle strutture analizzate <p>Gli studenti</p> <ul style="list-style-type: none"> - esercitano le parole, frasi o strutture analizzate - esercitano eventuali strutture ulteriori - annotano informazioni utili sul quaderno 	

(adattato da Willis & Willis)

Fig. 2. Ciclo del task e fasi
(http://www.insegnareconitask.it/sites/default/files/materiali/ciclo_dei_task.pdf)

5. UN ESEMPIO DI TASK

Per chiarire meglio la struttura e le problematiche didattiche legate al TBLT vediamo nel dettaglio un esempio di *task* che è stato realizzato con un gruppo di studenti cinesi al CLA di Roma Tre ad aprile 2015, dopo tre mesi circa dall'inizio delle lezioni.

Le tre fasi del *task* sono state svolte nell'arco di tre lezioni. La durata totale dell'attività è stata di 6 ore circa.

Il *task* che gli studenti hanno realizzato prevedeva un *report* scritto sotto forma di e-mail a un amico in cui dovevano dare indicazioni su come raggiungere un luogo.

La scelta dell'argomento è stata dettata da diversi motivi:

- chiedere, dare e comprendere indicazioni stradali sono funzioni comunicative che risultano importanti e utili per muoversi in città, soprattutto in una città come Roma che non vanta certo un servizio di mezzi di trasporto efficiente;
- dal punto di vista culturale per uno straniero è importante conoscere i diversi quartieri, localizzare i monumenti principali, capire quali zone sono servite dai mezzi di trasporto pubblici e riflettere su come raggiungerle ecc.
- infine era utile farli lavorare sulla produzione scritta perché testi simili rientrano molto spesso nelle prove di certificazioni *ele.it* che avrebbero dovuto sostenere nel mese di luglio.

Nella scheda alla pagine che segue viene illustrato in breve il piano della lezione relativo alle attività preparatorie.

PRE-TASK			
Attività	Indicazioni	materiali	tempi
1 <i>Matching</i> parola/immagine	Gli studenti ricevono un'immagine indicazione. Girando per la classe devono trovare il compagno che ha il nome/immagine corrispondente. Quando tutte le coppie sono formate l'insegnante fa un controllo in <i>plenum</i> degli abbinamenti.	Scheda da ritagliare + proiettore e pc	5 minuti
2 Trova l'intruso	Alla fine del <i>matching</i> , gli studenti ricevono una scheda con alcune liste di parole; in ogni riga c'è una parola che non va bene con le altre. In coppia devono stabilire quale parola cancellare e spiegare perché. In <i>plenum</i> vengono poi discusse le scelte dei gruppi e chiariti i dubbi sul significato.	Scheda + proiettore e pc	15/20 minuti
3 Ascolto e comprensione	Gli studenti ascoltano più volte un testo audio e segnano sulla cartina il percorso che viene descritto. Confronti a coppie e revisione in <i>plenum</i> .	Cartina del centro di Parma + traccia 49 Libro Espresso 1	15/20 minuti
4. Dov'è l'oggetto	A turno due studenti escono dall'aula, l'insegnante nasconde un oggetto all'interno della classe. Gli studenti rientrano e possono fare delle domande per scoprire dov'è l'oggetto es. "E' vicino alla finestra?" "E' nello zaino li Asia?" ecc. I compagni rispondono con "Sì" o "No"	Oggetto (es. palla)	15/20 minuti
5. Lettura e comprensione	Gli studenti leggono la descrizione del percorso per raggiungere un monumento famoso di Roma: la fontana di Trevi e individuano le parole e le espressioni usate per dare indicazioni. Poi cercano sulla cartina di Roma altri monumenti famosi e il modo più veloce per raggiungerli con i mezzi pubblici.	New Italian Espresso pag. 77 e 78 + cartina del centro di Roma + proiettore e pc	20/30 minuti

Figura 3. Attività svolte nella fase di pre-task

Nel *pre-task* gli studenti hanno svolto una serie di attività utili per ricordare o imparare parole o espressioni che riguardano: la posizione degli oggetti nello spazio, i verbi di

movimento per dare indicazioni, le parti della città. Inoltre dal punto di vista culturale sono stati presentati i monumenti principali di Roma e i mezzi di trasporto. Durante la lezione successiva si è svolto il ciclo del *task* che ha richiesto circa due ore ed è stata un'attività molto impegnativa per gli studenti. Per prima cosa l'insegnante ha chiarito gli obiettivi e le modalità di lavoro che avrebbero dovuto seguire. Questa è la consegna che hanno ricevuto gli studenti:

Un tuo amico arriva a Roma domani alle 11:00, non conosce la città e tu, purtroppo, non puoi andare a prenderlo alla Stazione Termini. Scrivigli un'e-mail per dargli indicazioni per raggiungere casa tua e digli dove lasci le chiavi per entrare in casa.

Dopo che l'insegnante ha risposto ad alcune domande di comprensione, gli studenti sono stati divisi in coppie. In questa fase gli apprendenti potevano usare il cellulare, navigare su internet, consultare la grammatica o il libro di testo e qualunque altro supporto ritenessero necessario. Hanno avuto un'ora di tempo per portare a termine il compito. A quel punto un rappresentante di ogni coppia ha esposto alla classe il percorso scelto e le soluzioni adottate e poi ha consegnato il *report* scritto al docente. Questa fase dell'attività è molto importante per l'insegnante che deve registrare i dubbi e le lacune linguistiche emerse perché è su questi elementi che si concentrerà il suo intervento didattico nella fase successiva.

Nel momento in cui il docente propone un *task*, immagina anche quali saranno le possibili difficoltà che gli studenti incontreranno nella realizzazione del compito, ma non sempre le sue aspettative coincidono con ciò che emergerà dai *report* degli studenti. Per il *focus on form* relativo a questo *task* avevamo ipotizzato di lavorare sull'imperativo, un tempo verbale non affrontato in classe ma che probabilmente gli studenti avevano già sentito anche se forse non lo avevano sistematizzato all'interno del loro sistema linguistico. In realtà solo in uno dei cinque *report* veniva usato consapevolmente l'imperativo; come si può notare in questo stralcio del testo il nuovo tempo era entrato nell'interlingua di questi studenti anche se non lo usavano in modo accurato soprattutto se unito ai pronomi:

<<Ciao! Scusami ,domani la mattina non posso prenderti, dopo esci dalla stazione sali l'autobus numero 7 a (l'ultima fermata) dopo scendi vedi la piazza..... gira a destra in via ... mi chiami se c'è il problema>>

Dato che la maggior parte della classe non aveva manifestato nessuna incertezza sulla scelta del tempo linguistico e continuava a usare con scioltezza il presente (...*poi giri a destra, vai avanti, superi il S. Carlo e poi attraversi l'incrocio con la via XX Settembre...*) si è preferito non intervenire. Molto interessante è stata la soluzione adottata da una terza coppia che ha preferito usare in alcuni casi il verbo dovere: *<<devi continuare questa via fino a Piazza... . Devi girare sinistra,Poi continui questa via fino a secondo.....>>*.

Nella fase conclusiva di questo lavoro, che è stata realizzata durante le due lezioni successive, sono state fatte attività mirate ad analizzare o rinforzare:

- l'uso degli articoli determinativi;
- le preposizioni articolate;
- la punteggiatura;
- le caratteristiche formali della lettera.

L'insegnante ha creato una serie di attività che riassumiamo in questo schema:

POST-TASK			
Attività	Indicazioni	Contenuti linguistici	tempi
1 <i>Cloze</i>	Gi studenti ricevono un testo bucato in cui devono ricostruire la forma delle preposizioni articolate sulla base delle indicazioni tra parentesi (es. da+ la). Revisione in <i>plemun</i> e chiarimento dei dubbi.	Preposizioni articolate forma e alcuni usi.	10 minuti
2 Disegno/transcodificazione	Disegnare la piazza descritta nel testo cloze dell'esercizio precedente.	Comprensione e riutilizzo del lessico relativo alla descrizione delle cose nello spazio.	10 minuti
3 Lettura con quesito	Gli studenti ricevono una lettera scomposta e devono riordinarla. Analisi delle formule di apertura e chiusura.	Formule di apertura e chiusura e struttura della lettera informale.	20 minuti
4. Lettura rapida	L'insegnante fornisce un esempio di testo corretto per il <i>task</i> che hanno svolto gli studenti. Gli studenti hanno un tempo limite per leggere e poi riferire all'insegnante cosa hanno capito. Riflessioni sull'uso della punteggiatura.	Comprensione globale La punteggiatura.	20 minuti
5. Autocorrezione	Gli studenti riprendono i testi prodotti durante il <i>task</i> e li migliorano tenendo conto delle attività svolte in classe. Poi consegnano il testo rivisto all'insegnante.	Riutilizzo delle strutture linguistiche riviste.	40 minuti
6. <i>Editing</i>	Sulla base dei testi prodotti nell'esercizio precedente l'insegnante seleziona alcuni errori salienti e propone alla classe un'attività di correzione come gioco a squadre.	Ripresa e fissaggio delle strutture linguistiche.	30 minuti

Figura 4. Attività svolte nella fase di post-task.

Nel complesso l'attività è andata bene perché gli studenti hanno partecipato alla lezione con entusiasmo e curiosità. Tutte le coppie hanno collaborato attivamente per portare a termine il compito trovando soluzioni originali. Uno dei punti di forza di questo tipo di pratica linguistica è l'estrema libertà che concede agli studenti. In

questo caso, per esempio, c'è chi ha usato internet per trovare il percorso più rapido, chi ha pianificato un itinerario a partire dalla mappa, chi, invece, ha scelto la soluzione più comoda ma anche più costosa: il taxi. Questo vale anche per le soluzioni linguistiche. Se pensiamo a come dare indicazioni e consigli in italiano, ci rendiamo conto che esistono moltissimi modi per farlo, è possibile usare: l'imperativo, il verbo dovere seguito dall'infinito, il condizionale. In altre parole uno stesso compito può essere portato a termine in modi diversi dagli studenti a seconda delle loro competenze e capacità linguistiche. In questo senso il TBLT appare davvero centrato sui bisogni dello studente.

Per concludere, nel progettare il *task*, affinché l'attività funzioni, bisogna riflettere bene su alcuni aspetti:

- le attività proposte devono risultare stimolanti e utili;
- va calibrato il grado di difficoltà richiesto sia dal punto di vista cognitivo che linguistico;
- vanno assegnati dei tempi di svolgimento abbastanza rigidi;
- le attività di *focus on form* vanno preparate con precisione facendo attenzione a non lasciarsi trasportare dalle proprie aspettative, ma valutando caso per caso sia meglio insegnare e quando.

5. DIDATTICA *TASK-BASED* E APPROCCIO COMUNICATIVO: PUNTI DI CONTATTO E DIFFERENZE

Il TBLT condivide i presupposti fondamentali dell'approccio comunicativo (Ingrassia 2014:379), infatti in questa metodologia:

- l'apprendente ha un ruolo centrale e attivo;
- il docente è un facilitatore che aiuta, organizza e propone attività utili all'apprendimento;
- la comunicazione è l'elemento fondamentale;
- si prediligono attività di gruppo e in coppia che prevedono l'interazione;
- gli aspetti formali della lingua vengono appresi parallelamente allo sviluppo della funzione comunicativa corrispondente.

A differenza di quanto avviene nei metodi che seguono un approccio di tipo comunicativo, però, in cui l'insegnante in base al sillabo seleziona la struttura linguistica che gli studenti devono imparare; nell'approccio *task-based* la porzione di lingua su cui si svilupperà l'analisi del *post-task* dipende dall'*outcome* prodotto dagli studenti durante il *report* e quindi non è predeterminato, ma è strettamente legato alle esigenze manifestate dagli studenti durante lo svolgimento del *task*.

Il TBLT ribalta in un certo senso la sequenza *Presentazione-Pratica-Produzione* (PPP) che caratterizza la struttura dell'unità didattica tradizionale (Ferrari, Nuzzo 2010:176-177). Nel metodo comunicativo inizialmente viene presentata una struttura per mezzo di testi orali o scritti utili a chiarirne l'uso; in un secondo momento gli apprendenti fanno pratica attraverso esercizi controllati (*drills*, *cloze*, abbinamenti) che servono per acquisire la forma; poi, raggiunto un certo grado di automatismo, la struttura viene reimpiegata in esercizi più liberi di produzione orale o scritta come il *role-play* per esempio.

Nella didattica per *task*, invece, si comincia dalla la Produzione (il *report*) per poi passare alla Presentazione (*focus on form*) e infine alla Pratica attraverso esercizi di reimpiego e fissaggio. Questo modo di procedere offre numerosi vantaggi per la didattica delle lingue straniere perché il ciclo del *task* da una parte si avvicina a ciò che si verifica nell'acquisizione spontanea; dall'altra l'insegnamento della grammatica avviene rispettando le sequenze naturali di acquisizione e tiene conto del grado di sviluppo dell'interlingua degli studenti.

Questo schema riassume quanto detto sopra:

Fasi del Metodo Comunicativo	Fasi nel metodo TBLT
PRESENTAZIONE Globalità	PRODUZIONE <i>Task</i>
PRATICA Analisi	PRESENTAZIONE <i>Post-task – focus on form</i>
PRODUZIONE Sintesi	PRATICA <i>Post-task – esercizi mirati</i>

Fig. 5. Fasi del metodo comunicativo e del TBLT

6. APPRENDIMENTO SPONTANEO E APPRENDIMENTO GUIDATO

Come è possibile che alcune persone imparino una lingua in modo spontaneo, solo attraverso l'esposizione diretta e che altre, invece, pur avendo studiato in contesti educativi formali non siano capaci di comunicare in modo efficace in lingua straniera? E quante volte in classe ci rendiamo conto che, nonostante il sillabo ci imponga di presentare una determinata struttura, molto spesso i nostri studenti non sono in grado di acquisirla perché la loro interlingua non ha ancora raggiunto il livello di sviluppo necessario a interiorizzarla?

Il processo di acquisizione di una L2 è un fenomeno complesso che dipende da numerose variabili, quali: *input*, *intake*, età, motivazione, distanza tipologica tra la L1 e la L2 ecc. ma ci sono anche delle costanti (Ferrari-Nuzzo 2009:1):

1. impariamo più facilmente ciò a cui siamo pronti;
2. impariamo più facilmente la lingua usandola nella sua funzione primaria, cioè per veicolare significati;
3. notiamo più facilmente un'assenza quando abbiamo bisogno di ciò che manca.

Questi presupposti sono alla base della didattica per *task*. Nel TBLT la lingua viene usata per uno scopo extralinguistico concreto, come: risolvere un problema, catalogare, dare istruzioni, fare confronti, condividere esperienze; lo studente si trova in una condizione simile a quella che si verifica nell'apprendimento spontaneo in cui la lingua viene usata per veicolare significati. L'attenzione è focalizzata sul significato e la

forma passa in secondo piano. La riuscita dell'attività è indipendente dalla lingua utilizzata per portare a termine il compito. Ciascuno studente in base alle proprie caratteristiche personali e competenze può scegliere strategie diverse e differenti forme linguistiche per completare l'attività. Per svolgere il *task* gli studenti cercheranno di ricordare parole o espressioni studiate in precedenza, consulteranno libri e grammatiche, chiederanno aiuto al docente, focalizzando così spontaneamente la loro attenzione sulle alcune forme linguistiche perché avverteranno una mancanza e saranno perciò più ricettivi nella fase di analisi.

A differenza di ciò che avviene nei metodi che si rifanno all'approccio comunicativo l'analisi delle forme linguistiche non dipende da un sillabo stabilito a priori, il *focus on form*, viene fatto sulle questioni linguistiche e pragmatiche che emergono dall'*outcome* prodotto dagli studenti. In questa maniera il docente può programmare un'azione didattica mirata ed efficace perché tiene conto sia del livello linguistico raggiunto, sia delle modalità di apprendimento dello studente.

7. IL TBLT CON STUDENTI SINOFONI: QUESTIONI DIDATTICHE E CULTURALI

Chiunque abbia insegnato a studenti di L1 tipologicamente distanti dall'italiano si è trovato a dover affrontare molte difficoltà. L'insegnamento dell'italiano a sinofoni non fa eccezione perché gli apprendenti raggiungono livelli di competenza stabili e soddisfacenti con grande fatica e con tempi di apprendimento molto lunghi (Della Putta 2008:53). Le differenze tipologiche tra le due lingue sono state ampiamente studiate in linguistica e rappresentano certamente un presupposto importante per vincere vecchi stereotipi che ci rimandano un'idea sbagliata dell'apprendente cinese come: chiuso, riservato, poco partecipativo, silenzioso, timido ecc. Ma in questa analisi andrebbe inserito anche un altro dato che spesso viene tralasciato e che ha un'influenza preponderante nel percorso di apprendimento ed è: il *background* culturale che si riflette nelle abitudini didattiche dello studente (Matteini 2012).

Il metodo educativo tradizionalmente adottato in Cina, che ha le sue radici nel confucianesimo, si discosta profondamente da una didattica comunicativa *task-based* sotto molti punti di vista (Ingrassia 2014: 384 e Matteini 2012):

- il docente è un esperto della disciplina che deve fornire agli studenti spiegazioni esaustive, correggere gli errori e proporre a lezione sempre nuovi contenuti da imparare;
- l'apprendimento si basa sullo studio mnemonico e la ripetizione di modelli (nella tradizione confuciana la memorizzazione non è una forma passiva di ripetizione, ma rappresenta la via per raggiungere la comprensione profonda);
- lo studente non è al centro del processo d'apprendimento, raramente manifesta il suo punto di vista perché la modestia e la sottomissione all'autorità sono considerati dei valori;
- la lezione è di tipo frontale e trasmissivo perciò non vengono incentivate attività collaborative e interazionali;
- il processo di apprendimento è di tipo deduttivo e prevede lo studio esplicito delle regole e successivamente la pratica;
- il gioco è considerato una perdita di tempo o un momento di intrattenimento senza connessione con la lezione vera e propria.

Di fronte a modelli di apprendimento che sembrano inconciliabili qual è la posizione che deve assumere il docente? Deve tornare a un insegnamento di tipo grammaticale e nozionistico? La risposta è ovviamente negativa. Non avrebbe senso recuperare metodologie didattiche desuete e ormai superate. Gli studi di neurolinguistica hanno ampiamente dimostrato l'importanza della riflessione e del metodo induttivo nell'apprendimento linguistico. Ma se lo scopo del docente è accelerare e migliorare il processo di apprendimento, allora vanno considerate maggiormente quelle che sono le caratteristiche linguistiche e culturali dell'apprendente. In questo senso i modelli didattici basati sull'unità didattica classica: Globalità, Analisi e Sintesi (GAS) sono poco adatti per gli studenti cinesi (Matteini 2012). Andrebbero preferiti modelli operativi che insistano maggiormente sul *focus on form*. La didattica *task-based* potrebbe essere un modello alternativo alla GAS, in grado di conciliare le esigenze comunicative con l'attenzione alla forma.

8. CONCLUSIONI PROVVISORIE

La didattica *task-based* con apprendenti sinofoni, stando ai risultati positivi che emergono dagli studi condotti in Italia di cui siamo a conoscenza⁴ e sulla base della nostra esperienza personale frutto della ricerca portata avanti negli ultimi due anni⁵, si rivela una metodologia didattica funzionale a migliorare il processo di apprendimento. Il TBLT può essere applicato nella didattica dell'italiano L2 con studenti sinofoni che hanno un competenza linguistica anche molto bassa e che sono poco o affatto abituati a un apprendimento di tipo comunicativo, purché si tenga maggiormente conto dei bisogni linguistici e delle peculiarità culturali degli studenti. La distanza culturale non è un ostacolo impossibile da oltrepassare se l'insegnante è capace di guidare i propri studenti verso nuove modalità didattiche in modo graduale. La caratteristica fondamentale del *task* è proprio il ruolo di assoluta centralità che lo studente assume all'interno del processo di apprendimento, perciò il docente deve essere in grado di "adattare" la propria metodologia didattica per andare incontro alle esigenze degli studenti che ha di fronte.

Dal punto di vista culturale per uno studente cinese è difficile e ansiogeno confrontarsi con attività che prevedono la produzione orale e l'espressione delle proprie idee e opinioni; all'inizio sarebbe meglio partire da *task* che prevedano *report* scritti (Ingrassia 2014:397).

Per quanto riguarda le modalità di lavoro sono da preferire le attività in coppia o in piccoli gruppi perché gli studenti MP-T non sono abituati all'interazione e alla collaborazione tra pari.

Le attività ludiche che hanno una funzione così importante devono essere contestualizzate affinché gli apprendenti ne comprendano il valore e la funzione per non correre il rischio che vengano interpretate nel modo sbagliato.

Con studenti principianti assoluti, con cui la L2 non può essere usata per veicolare contenuti e messaggi complessi, si rivela di grande importanza a nostro avviso, la figura del mediatore culturale che deve creare un vero e proprio ponte tra lo studente e il docente.

È importante far riflettere gli studenti cinesi sull'importanza del loro processo di apprendimento e non solo sul risultato finale del loro lavoro. Fin dall'inizio si dovrebbe favorire la riflessione sulle strategie di apprendimento messe in atto per risolvere il compito e spingere gli studenti a interrogarsi su che cosa significhi "imparare a

imparare”, portandoli a una maggiore consapevolezza dell’aspetto metacognitivo del processo d’apprendimento. Sviluppando una maggiore competenza glottomatetica gli studenti saranno più autonomi nell’apprendimento e più preparati ad affrontare le difficoltà che incontreranno nello studio all’università.

Inoltre nel *task* andrebbe maggiormente potenziato il momento legato alla focalizzazione sulle forme a scapito della fase di *pre-task* dato che gli apprendenti cinesi sono più abituati a strategie di tipo analitico, mentre, al contrario, si trovano disorientati di fronte a ragionamenti di tipo globale e olistico. Infine una didattica centrata sull’apprendente deve anche valorizzare il portato culturale degli studenti (Matteini 2012) perciò non vanno escluse attività di memorizzazione che non devono essere considerate un limite ma un valore aggiunto.

Se analizziamo infine le difficoltà linguistiche dei sinofoni nello studio dell’italiano (Della Putta 2008:66) il docente deve prestare particolare attenzione all’analisi e fissaggio della morfologia nominale e verbale che rappresenta un problema difficile da superare per questa tipologia di apprendenti e prevedete tempi molto lunghi di acquisizione.

9. PROSPETTIVE PER IL FUTURO

Durante l’anno accademico 2015/2016 è stata portata avanti la sperimentazione della didattica *task-based* con studenti MP-T al CLA di Roma Tre.

Partendo dall’analisi dei bisogni degli studenti è stato ideato un percorso didattico basato su *task* che sono stati introdotti all’interno della programmazione didattica nel periodo compreso tra gennaio e luglio 2016. I *task* prodotti sono stati somministrati secondo una sequenza derivata incrociando i risultati dei dati emersi da: un questionario sui bisogni per gli studenti Marco Polo Turandot; interviste ai docenti di ateneo che si trovano a insegnare a studenti cinesi; lo studio del contesto educativo di partenza. L’*outcome* degli elaborati scritti e orali è stato poi oggetto di analisi e valutazione. Al termine del corso è stato somministrato un questionario finale con lo scopo di verificare se il TBLT sia stato utile per l’integrazione degli studenti nella realtà italiana.

Trattandosi di un progetto *in fieri* e che ha coinvolto numerose figure all’interno del Cla di Roma Tre (docenti di italiano L2, personale dell’ufficio delle Certificazione, docenti di ateneo), non è stato possibile in questa sede proporre i dati ottenuti per fare un’analisi più circostanziata. Resta il desiderio e la voglia di approfondire le questioni rimaste in sospeso e di continuare a sperimentare il *task* perché il TBLT apre spunti di riflessione interessanti e meriterebbe di essere maggiormente studiato e applicato in classe.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

BONVINO E.; RASTELLI S., 2011, *La didattica dell’italiano a studenti cinesi e il progetto Marco polo*, University Press, Pavia.

DIADORI P., PALERMO M., TRONCARELLI D., 2009, *Manuale di didattica dell’italiano L2*, Guerra, Perugia.

DELLA PUTTA, P., 2008, "Insegnare l'italiano ai sinofoni: contributi acquisizionali, tipologici e glottodidattici", *Studi di Glottodidattica*, 2, 52-67:

<http://ojs.cimedoc.uniba.it/index.php/glottodidattica/article/viewFile/209/80>

INGRASSIA M., 2014, "La didattica del task in un corso di italiano L2 per studenti sinofoni", *ItalianoLinguaDue*, 2, 379-399.

MATTEINI I., 2012, "Modelli operativi, culture dell'apprendimento e studenti cinesi", *Bollettino Itals*, n. XLVII.

<http://www.italy.it/articolo/modelli-operativi-e-apprendenti-di-madrelingua-e-cultura-distanti-dall%E2%80%99italiano>

FERRARI S., NUZZO E., 2009, "Task per l'elicitazione di strutture opzionali in italiano L2", *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 1-2/09, 235-249.

FERRARI S., NUZZO E., 2010, "Insegnare la grammatica italiana con i task" in *Grammatica a scuola. Atti del XVI Convegno Nazionale Giscel* a cura di L. Corrà e W. Paschetto, Università degli studi di Padova, 4-6 marzo, 284-295.

SKEHAN P., 1998., *A Cognitive Approach to Language Learning*, Cambridge University Press, Cambridge.

SITOGRAFIA

<<http://www.certificazioneitaliano.uniroma3.it/Main.aspx>>

Sito ufficiale della Certificazione dell'italiano come lingua straniera di Roma Tre.

<<http://www.uni-italia.it/it>>

Associazione con l'obiettivo di attrarre studenti e ricercatori presso le università italiane.

<<http://www.insegnareconitask.it/>>

Sito che raccoglie esempi di *task* e saggi sul TBLT

¹ *Il task nell'insegnamento delle lingue seconde* tenuta dalla dott.ssa E. Nuzzo il 2 febbraio 2015 presso il CLA di Roma Tre; *Rethinking the Assessment of Listening and Speaking Ability* tenuta da James E. Purpura il 21 e 22 ottobre 2015 presso il CLA di Roma Tre; *Valutare la lingua straniera a partire dai task: l'esempio della certificazione brasiliana* tenuta da E. Santoro presso il CLA di Roma Tre a luglio 2015; *La valutazione dell'adeguatezza funzionale nelle produzioni orali e scritte in italiano L2* tenuta dalla dott.ssa Ineke Vedder il 14 gennaio 2016 presso il CLA di Roma Tre.

² Associazione costituita il 30 luglio 2010 tra il Ministero degli Affari Esteri, il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, il Ministero dell'Interno e la Fondazione Italia Cina, Uni-Italia ha l'obiettivo di favorire l'attrazione di studenti e ricercatori stranieri verso le università italiane, attraverso l'attività di promozione dell'offerta formativa italiana, e di favorire la cooperazione universitaria fra l'Italia e gli altri Paesi. È presente, oltre che in Cina, anche in Vietnam, Indonesia, Brasile, Iran e Corea del Sud.

³ *Apprendimento linguistico incidentale e intenzionale. L'insegnamento basato sui task per studenti universitari internazionali*

⁴ Ingrassia 2014 ha sperimentato la didattica per task con studenti sinofoni di livello avanzato presso l'Università degli Studi di Palermo.

⁵ Studio a cura di Albergoni Simona, Calabrò Lidia, Lania Erika, Mastrocesare Daniela, Rossi Veronica, che hanno sperimentato il TBLT con studenti sinofoni principianti presso il CLA dell'Università degli Studi Roma Tre, dati del poster presentato al Convegno di Pavia del 18 e 19 settembre 2015 dal titolo: *La didattica per task con studenti Marco Polo Turandot al Cla di Roma Tre: pratiche didattiche contro vecchi stereotipi e implicazioni culturali.*