

LA DIDATTICA DEL TASK IN UN CORSO DI ITALIANO L2 PER STUDENTI SINOFONI

Marianna Ingrassia¹

1. COSA S'INTENDE PER 'DIDATTICA DEL TASK'?

Il *Task-based language learning* (TBLL) nasce tra la fine degli anni '70 e l'inizio degli anni '80 del secolo scorso, all'interno dell'approccio comunicativo.

Il progetto pioniere, nell'ambito di questo metodo² d'insegnamento, è stato il *Communicational Teaching Project*, applicato in India da N. S. Prabhu presso il *British Council* di Madras. A partire da quell'esperienza, la didattica del TBLL ha avuto una diffusione sempre maggiore nel mondo, sviluppandosi in modo particolare nei Paesi asiatici (Rizzardi-Barsi, 2007).

In linea con i presupposti fondamentali dell'approccio comunicativo, il metodo TBLL prevede che:

- si dia primaria importanza allo sviluppo delle capacità comunicative degli apprendenti;
- la conoscenza degli aspetti formali della L2 proceda parallelamente allo studio delle funzioni comunicative;
- la lingua si acquisisca attraverso l'interazione e pertanto vada dato spazio a lavori cooperativi di gruppo e di coppia;
- lo studente sia posto al centro del processo di apprendimento;
- l'insegnante svolga un ruolo di facilitatore e non più di unico conduttore del processo di apprendimento;
- i materiali scelti dall'insegnante siano 'autentici', cioè facciano il più possibile riferimento a situazioni e contesti di vita reale.

Quello che caratterizza e costituisce la peculiarità di questo metodo rispetto a tutti gli altri che fanno riferimento all'approccio comunicativo è proprio il ruolo centrale che esso assegna al cosiddetto '*task*'³. In questo metodo, la lingua viene insegnata e appresa attraverso lo svolgimento di attività elaborate appositamente dall'insegnante per permettere agli studenti di esercitare il più possibile le proprie

¹ Master Promoitals, Università degli Studi di Milano.

² Nel nostro studio, faremo riferimento ai concetti di 'metodo', 'approccio' e 'tecnica' seguendo le definizioni che di essi fornisce Balboni (2013: 4-8): con 'approccio' si fa riferimento alle conoscenze dichiarative, ovvero alle teorie di riferimento per la glottodidattica; con 'metodo' alle conoscenze procedurali ed è dunque da intendersi come l'applicazione, in ambito glottodidattico, dell'approccio; con 'tecnica' ci si riferisce ad un'attività o ad un esercizio elaborato per raggiungere uno specifico obiettivo didattico.

³ Il termine *task* in italiano si tradurrebbe come 'compito'. Tuttavia nel nostro studio privilegeremo l'uso del vocabolo inglese, giacché la traduzione italiana rischia di dare un'accezione troppo generica ad un termine che invece nel *TBLL* ha una connotazione ben precisa.

capacità comunicative. Una definizione abbastanza esaustiva di cosa s'intenda esattamente per *task* è presente nel lavoro di Rizzardi e Barsi (2007: 651) che, a loro volta, citano i sei criteri elaborati dallo studioso R. Ellis per individuare un *task*:

Un *task* è un piano d'azione che si fornisce ai discenti sotto forma di materiali didattici e attività. Il percorso effettivamente realizzato dagli studenti può non coincidere con quello previsto dall'insegnante.

Un *task* richiede che gli studenti usino la lingua in modo significativo e pragmatico.

In un *task* vengono messi in atto gli stessi processi della comunicazione quotidiana. Anche in un'attività che richiede a due studenti di scoprire le differenze fra due disegni, il processo comunicativo di fare domande e dare le risposte ed eventualmente di chiedere chiarimenti è molto simile a ciò che avviene nella realtà.

Un *task* può richiedere l'uso di più abilità linguistiche. Lo studente può dover ascoltare e leggere un testo per poi riferirlo oralmente ai compagni o scriverne un riassunto.

Un *task* coinvolge processi cognitivi come il selezionare, il classificare, l'ordinare, il riflettere, il valutare un'informazione per portare a termine un compito assegnato.

Un *task* ha un obiettivo non linguistico, che consiste in un prodotto ben definito e finito. Il prodotto dimostra che il *task* è concluso.

A differenza di quanto avviene tradizionalmente nei metodi che seguono un approccio di tipo comunicativo e nei quali la lingua viene insegnata allo scopo di comunicare, la didattica del *task*, viceversa, insegna a comunicare attraverso la lingua. In altri termini, il TBLL induce l'apprendente a riflettere sul significato della lingua prima che sulla sua forma. Gli studenti, per lo svolgimento del *task* che viene loro assegnato, usano la lingua, sfruttando tutte le conoscenze e le competenze a loro disposizione. Solo in un secondo momento l'insegnante, avendo rilevato durante la risoluzione del *task* quali siano effettivamente i bisogni linguistici degli apprendenti, elabora degli interventi didattici mirati.

Questo modo di procedere trova fondamento nelle recenti conclusioni della linguistica acquisizionale (Nunan, 2001). È stato dimostrato ampiamente che non esiste corrispondenza diretta tra gli stimoli cui l'apprendente è sottoposto (*input*) e ciò che egli riesce realmente ad acquisire in modo duraturo e a riprodurre coerentemente (*intake*). Se così fosse, basterebbe esporsi costantemente di fronte a modelli della lingua che s'intende studiare, per migliorare progressivamente le proprie competenze. In realtà, il processo di acquisizione di una L2 è molto più complesso e dipende da svariati fattori come, per esempio, l'età, il grado di motivazione o la distanza tra la propria L1 e la L2. Esistono tuttavia delle costanti nell'apprendimento di una L2 (Ferrari-Nuzzo, 2009: 1):

1) impariamo più facilmente ciò per 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 principi rappresentano dei presupposti basilari nella didattica del *task*. Una caratteristica fondamentale del TBLL è, infatti, che gli apprendenti sono liberi

di usare ogni espressione che permetta loro di raggiungere il risultato. Non ci sono modelli di lingua forniti aprioristicamente. Gli apprendenti, infatti, non hanno il fine di riprodurre una serie di forme date, bensì quello di usare la lingua allo scopo di raggiungere efficientemente e rapidamente l'obiettivo del *task* che è dato loro da svolgere. Per far ciò, essi possono fare riferimento alle forme cui sono stati esposti recentemente, ma anche crearne di altre, attingendo dal bagaglio delle personali conoscenze. Laddove gli studenti stessi evidenzieranno nelle proprie competenze delle lacune tali da non potere svolgere il compito, essi chiederanno spontaneamente l'intervento dell'insegnante e saranno più ricettivi rispetto alle spiegazioni fornite, poiché esse si riveleranno indispensabili al completamento del *task*. Gli studenti dunque utilizzeranno e acquisiranno solo le forme che si riveleranno, in quel determinato contesto, necessarie e che pertanto essi saranno più pronti e motivati ad apprendere.

Nella didattica di tipo *task*, lo sviluppo della lingua è basato sull'uso, l'aspetto centrale è lo scambio di significati e lo studio delle forme gioca un ruolo di secondo piano. Scopo di un *task* è quello di produrre un *outcome*, un 'risultato'. Esso può consistere in uno scambio di informazioni in forma scritta o parlata, al fine di risolvere un problema, dare istruzioni, fare confronti, ecc. In ciascuno di questi casi, l'obiettivo dell'attività è indipendente dalla lingua usata per raggiungerlo.

Ciascun apprendente adotta strategie differenti e differenti forme linguistiche per raggiungere uno stesso scopo a seconda delle sue competenze, del grado di coinvolgimento nel compito da risolvere, degli stimoli cognitivi che il *task* presenta. La didattica di tipo *task* dunque rispetta i livelli e le modalità di apprendimento di ciascuno, senza imporre forme e contenuti secondo tempi e modi prestabiliti dal docente.

1.1. *Fasi in cui si articola una didattica basata sul TBLL*

La didattica del *task* si articola in tre fasi che, nell'ordine in cui si susseguono, sono dette: *pre-task*, *task* e *post-task* (a questo proposito si veda anche Diadori, Palermo, Troncadelli, 2009: 192-3).

La fase di *pre-task* è quella con cui si apre la lezione. Lo scopo di questa fase è introdurre e spiegare il *task* che verrà eseguito successivamente.

Una buona conduzione del *pre-task* da parte dell'insegnante è molto importante, anzi, determinante per il successo dell'intera lezione. Se, infatti, non si chiarisce adeguatamente agli studenti il compito che essi dovranno eseguire, potrebbe essere compromesso l'intero svolgimento della lezione.

In questa prima fase, è fondamentale che l'insegnante spieghi agli studenti ciò che essi saranno tenuti a fare, senza mai fornire loro modelli di lingua. Gli studenti dovranno essere assolutamente liberi di scegliere il lessico e le strutture necessarie a svolgere con successo il compito assegnato. È fondamentale tuttavia che durante il *pre-task*, pur non fornendo modelli di lingua, l'insegnante solleciti negli studenti il recupero delle conoscenze pregresse, in modo che essi si accingano allo svolgimento del compito più consapevolmente e pianifichino il proprio lavoro con un maggior grado di approfondimento. Per far ciò, l'insegnante potrà sottoporre agli studenti dei testi da leggere, delle immagini da commentare o dei brani audio e

video da ascoltare e visionare insieme. I materiali scelti dovranno contribuire a contestualizzare il *task*, a suscitare l'interesse degli studenti, stimolare spunti di conversazione ma mai proporre modelli di soluzione del compito. Oggetto di analisi saranno dunque i 'significati' piuttosto che le 'forme' della lingua; è per questo che il lavoro svolto dall'insegnante e dagli studenti in questa parte è sintetizzato con l'espressione: *focus on meaning*.

Al termine di questa fase, si passa a quella propriamente denominata *task*. Essa si struttura in due sotto-fasi: la prima viene svolta in gruppo o in coppia, la seconda invece vede il coinvolgimento dell'intera classe ed è il momento in cui gli studenti presentano il resoconto (*report*) del lavoro svolto⁴.

Durante la prima sotto-fase, l'insegnante deve innanzitutto suddividere gli studenti in coppie o in gruppi. Nel far ciò egli dovrà avere cura di creare un'atmosfera serena e stimolante, tenendo conto delle competenze e delle caratteristiche individuali di ciascun apprendente, in modo da formare gruppi quanto più possibile equilibrati e disposti alla cooperazione. In seguito, egli lascerà che gli apprendenti si dedichino liberamente e autonomamente allo svolgimento del *task* assegnato. È fondamentale che egli segua attentamente lo svolgimento del compito e le conversazioni tra gli studenti senza intervenire con chiarimenti o suggerimenti di alcun genere, a meno che non sia espressamente interpellato dagli studenti. Qualora ciò avvenga, egli deve limitarsi a rispondere in modo puntuale, non soffermandosi in spiegazioni sugli aspetti lessicali e grammaticali, ma fornendo agli apprendenti le risposte strettamente necessarie a una fluida prosecuzione del compito. Questo tipo di intervento dell'insegnante, nel TBLL, è chiamato *focus on language*.

Nella seconda sotto-fase, gli studenti devono riferire all'intera classe il lavoro svolto in coppia o in gruppo e confrontare le proprie proposte di soluzione del compito. L'insegnante avrà un ruolo di moderatore e animatore del dibattito.

Anche per questa fase si parla di *focus on meaning*, poiché fine dell'interazione tra insegnante e studenti sono ancora una volta i contenuti (significato) e non i modi usati per esprimerli (forma).

Dopo essersi esercitati prevalentemente nella comprensione orale e scritta durante il *pre-task*, nel corso della seconda fase gli studenti sono stimolati alla produzione orale e scritta e all'interazione con i compagni. Come si può notare, la fase di 'produzione', che tradizionalmente l'approccio comunicativo assegna all'ultimo posto nell'articolazione di una lezione, nel TBLL è svolta prima delle altre due (presentazione e pratica) e ciò rappresenta forse l'aspetto più innovativo di questa metodologia didattica.

La terza e ultima fase è detta *post-task*. Essa è dedicata al cosiddetto *focus on form*, ovvero alla focalizzazione e alla spiegazione delle strutture grammaticali e degli aspetti lessicali non interiorizzati pienamente dagli apprendenti o emersi solo parzialmente durante le fasi precedenti. Questo è il momento della vera e propria 'presentazione' che nell'approccio comunicativo è solitamente svolta ad apertura della lezione. Nel TBLL gli studenti, solo dopo aver recuperato e impiegato più o

⁴ La fase di lavoro in gruppo e il successivo resoconto costituiscono il cosiddetto *task-cycle*. Non è detto, soprattutto nel caso di *task* assai complessi, che un *task-cycle* sia svolto interamente in un'unica lezione. È il docente a stabilire quante lezioni dedicare al completamento di un intero *task-cycle*.

meno consciamente determinate strutture, possono sistematizzarle, integrarle e fissarle in modo duraturo.

L'insegnante predispone a questi scopi degli esercizi mirati e pianifica degli interventi di monitoraggio e valutazione per verificare l'efficacia del processo realizzato e attuare un nuovo ciclo di *task*. Quest'ultima fase è quella della 'pratica', che nei metodi legati all'approccio comunicativo precede sempre la produzione e che invece, come si è visto, nel TBLL è collocata alla fine del processo di apprendimento.

Per maggiore chiarezza, si riporta di seguito una tabella riepilogativa che mette a confronto la differente articolazione di una lezione svolta secondo un approccio di tipo comunicativo e di una che segue invece una didattica di tipo *task*:

METODO CHE SEGUE UN APPROCCIO COMUNICATIVO 'TRADIZIONALE'	METODO TBLL
Presentazione (o Globalità)	Produzione (<i>Task</i>)
Pratica (o Analisi)	Presentazione (<i>Post-task</i> - Focus on form)
Produzione (o Sintesi)	Pratica (<i>Post-task</i> - esercizi mirati al fissaggio delle regole)

2. INSEGNARE L'ITALIANO L2 CON IL METODO TBLL AGLI APPRENDENTI SINOFONI: LIMITI E PROSPETTIVE

A partire dal 2001, la Cina ha avviato un complesso progetto di riforma del proprio sistema educativo allo scopo di adeguare i metodi tradizionalmente adottati nelle istituzioni scolastiche cinesi a nuovi standard che permettessero agli studenti del Paese di essere più competitivi all'estero rispetto ai loro colleghi, formati secondo un modello educativo di stampo occidentale.

In questo processo di cambiamento, il metodo TBLL ha conosciuto, di anno in anno, un incremento sempre maggiore, finendo per essere uno dei modelli d'insegnamento più incentivati dal governo centrale nell'insegnamento delle lingue straniere e, in particolare, dell'inglese. A riprova di ciò, possono facilmente reperirsi in rete numerosi articoli dedicati alle recenti applicazioni del TBLL in varie realtà scolastiche cinesi, soprattutto nell'insegnamento dell'inglese come L2 (tra gli altri, si rivelano assai interessanti i contributi di Hu, 2013, Pei, 2008, Xiongyong, 2011).

Benché i dati testimonino quindi un ricorso sempre crescente a questo metodo da parte dei docenti, ciò non implica che il TBLL si sia sostituito al modello educativo tradizionale e soprattutto che esso si sia diffuso senza attriti e resistenze.

Se paragonata al tradizionale metodo d'insegnamento cinese, che trova le sue radici nel confucianesimo, la didattica basata sul *task* appare profondamente diversa e non c'è da sorprendersi se le applicazioni di questo metodo si siano rivelate talvolta destabilizzanti tanto per gli studenti, quanto per gli stessi docenti.

Rispetto a una didattica di tipo *task*, della quale si sono delineate le caratteristiche nel precedente paragrafo, il metodo educativo tradizionalmente adottato in Cina diverge in

alcuni punti sostanziali (si consultino, a questo proposito Matteini, 2012 e Della Putta, 2008):

- l'insegnante è un esperto, il cui compito consiste nel fornire agli apprendenti un modello di lingua corretto che essi devono apprendere passivamente. Le sue spiegazioni devono pertanto essere quanto più possibile esaustive e dettagliate;
- la lingua s'impura attraverso la memorizzazione e la ripetizione di modelli. Questo processo non è visto negativamente, come un'acquisizione meccanica e sterile, ma al contrario, è considerato una via efficace per approdare a una profonda comprensione dei contenuti;
- la conoscenza non si struttura attraverso processi di tipo collaborativo e interazionale, ma attraverso procedimenti di tipo deduttivo. Pertanto non trovano applicazione tecniche di introduzione dei contenuti quali elicitazione e *brainstorming*, né viene accordato spazio a momenti in cui lavorare in gruppo o in coppia, senza la rigida supervisione del docente;
- lo studente non è al centro del processo di apprendimento e l'autorità dell'insegnante è massima. Ciò fa sì che siano scoraggiati gli interventi spontanei da parte degli studenti, le improvvisazioni e le iniziative che espongano un singolo studente al giudizio dell'intera classe.

Alla luce di queste notevoli differenze, si è aperto un dibattito tra gli studiosi sull'opportunità o meno di utilizzare metodi che si rifacciano all'approccio comunicativo nell'insegnamento delle lingue straniere in Cina (in un contesto d'apprendimento di tipo LS) o a studenti sinofoni all'estero (in un contesto di L2). Sostiene, infatti, Matteini (2012: 7) :

Questo dibattito ha portato alcuni studiosi ad essere favorevoli all'utilizzo di CLT [*Communicative language teaching*, nda] in Cina, altri viceversa ritengono che sia improduttivo o attualmente irrealizzabile, altri ancora propongono una terza via nella quale far confluire i punti di forza dei due sistemi. Quest'ultima considerazione, che sembrerebbe ottimale e di buon senso, è tuttavia messa in discussione da chi sostiene che le culture dell'apprendimento cinesi e gli approcci di tipo comunicativo allo studio delle lingue siano inconciliabili perché ad essi sottostanno processi, strategie e obiettivi troppo diversi.

Per quanto riguarda l'insegnamento dell'italiano L2, è opportuno che, ovviamente, le differenze nelle abitudini di apprendimento degli studenti sinofoni vadano tenute in conto e debitamente valutate per potere pianificare adeguatamente il proprio intervento didattico e per interpretare gli atteggiamenti degli apprendenti senza incorrere in superficiali stereotipi e pregiudizi, come quelli giustamente messi in discussione da Matteini (2012: 2): «lo studente cinese non parla, lo studente cinese impara (e ripete) regole, parole e frasi solo a memoria, lo studente cinese ha un atteggiamento chiuso e indecifrabile e così via».

Tuttavia, il fatto di dare la giusta considerazione alle peculiari abitudini di apprendimento degli studenti di madrelingua cinese non sembra implichi il dover escludere ogni possibilità di applicazione di nuovi metodi.

Come ricorrere allora concretamente all'approccio comunicativo o alla didattica del *task* in un contesto di italiano L2 per studenti cinesi? In che modo è possibile conciliare questi metodi con le diverse abitudini degli apprendenti sinofoni?

Per rispondere a tali interrogativi, verrà qui di seguito esposto e discusso un esempio di applicazione della didattica del *task* in un corso di italiano L2 per studenti cinesi. Le conclusioni tratte da questo studio fanno dunque riferimento a quanto è emerso da un solo caso specifico di insegnamento *task-based* indirizzato a studenti sinofoni. Ciò potrebbe apparire come un limite di questa indagine ma, alla luce dei risultati abbastanza positivi che sono stati conseguiti in questa singola esperienza, è auspicabile che l'esempio illustrato non rimanga un caso sporadico ma, da un lato, incoraggi gli insegnanti a considerare con maggiore attenzione le possibilità offerte da questa metodologia nell'insegnamento dell'italiano L2 a studenti sinofoni e, dall'altro, alimenti negli studiosi l'interesse verso quest'ambito di ricerca e il desiderio di dedicarvi un maggiore approfondimento.

2.1. Esempio di applicazione del metodo TBLL in un corso di italiano L2

Oggetto della presente indagine è un corso di italiano L2 articolato in cinque lezioni, strutturate secondo il metodo TBLL e rivolte a sei studenti cinesi del Corso di Laurea in Lingua e Letteratura italiana della *Sichuan International Studies University (SISU)* di Chongqing, in programma di scambio presso l'Università degli Studi di Palermo.

Le lezioni in questione costituivano uno dei tre moduli previsti da un corso⁵ di italiano L2 di livello avanzato organizzato presso la Scuola di Lingua italiana per Stranieri - ITASTRA dell'Università degli Studi di Palermo. In particolare, si trattava di un modulo in Sociolinguistica dell'Italia contemporanea, dal titolo "Storia linguistica dell'Italia Unita in musica e parole" che constava in totale di 10 ore (due per ogni lezione).

Prima dell'inizio del corso, gli studenti sono stati sottoposti a un test d'ingresso, formulato dagli stessi docenti della Scuola di Lingua italiana per Stranieri - ITASTRA, per valutare il loro livello di conoscenza della lingua italiana. Sulla base del test, è emerso che il loro livello variava tra B1+ e B2/C1 del QCER.

Il corso, come si evince dallo stesso titolo, si proponeva di analizzare sotto l'aspetto linguistico e contenutistico una scelta di canzoni italiane d'autore, riguardanti alcuni dei fenomeni sociali più significativi che hanno interessato l'Italia a partire dalla sua unificazione.

Il docente ha strutturato il corso seguendo il metodo TBLL. Va detto tuttavia che, a differenza di quanto previsto dalla didattica di tipo *task*, le lezioni del corso preso in esame non prevedevano, per scelta del docente, una fase *post-task* nella quale concentrare l'analisi sulle strutture della lingua e mettere in atto quello che nella didattica del *task* è chiamato, come si è detto sopra, *focus on form*. Questa importante variante rispetto

⁵ La brochure illustrativa e il programma completo del corso sono consultabili rispettivamente alle pagine <http://portale.unipa.it/strutture/scuolaitalianastranieri/.content/documenti/avanzato-2.pdf> e <http://portale.unipa.it/strutture/scuolaitalianastranieri/.content/documenti/avanzato-programma.pdf>, tratte dal sito ufficiale della Scuola di Lingua italiana per Stranieri - ITASTRA presso l'Università degli Studi di Palermo.

all'applicazione 'tradizionale' del metodo TBLL è stata dettata principalmente da due ragioni:

- il corso prevedeva un numero di ore estremamente ridotto (10 ore in totale) e, vista la necessità di selezionare il più possibile i contenuti, si è scelto di dare spazio alle riflessioni sulla cultura e sulla società italiana e al confronto in classe sui temi affrontati, concentrando lo studio degli aspetti linguistici all'interno dell'analisi dei testi e cioè durante il *task*;
- il corso era destinato ad apprendenti di livello medio-alto, estremamente motivati all'apprendimento (in quanto lo studio della lingua italiana era parte integrante del loro percorso universitario) e con un grado di autonomia abbastanza elevato. Pertanto, nel caso in cui essi necessitassero di approfondimenti di tipo grammaticale, ne facevano esplicita richiesta al docente, senza che quest'ultimo dovesse prevedere di dedicare parte della lezione a riflessioni sugli aspetti formali della lingua.

Per esemplificare le modalità di attuazione del metodo *task* scelte dal docente viene qui presa in esame una delle cinque lezioni svoltesi durante il corso.

A) Lezione n. 1 (4^a lezione del corso)

Argomento affrontato: *La contestazione*

PRE-TASK

L'insegnante ha introdotto l'argomento che sarebbe stato oggetto della lezione e della fase *task* ponendo alcune domande tese ad elicitarle le conoscenze pregresse degli studenti ("Cosa sapete del '68?", "Sapreste parlare del '68 in Cina?").

Successivamente, allo scopo di contestualizzare più precisamente la canzone che sarebbe stata studiata durante il *task*, *Canzone del maggio* di Fabrizio De Andrè, il docente ha sollecitato ulteriormente gli studenti con domande più specifiche tra le quali, per esempio: "Dov'è nato il movimento del '68?", "In quale periodo dell'anno?". Il dialogo tra l'insegnante e gli studenti è proceduto secondo una struttura 'a tripletta' e cioè attraverso la successione di tre momenti: avvio (dell'insegnante) – risposta (dei uno o più allievi) – riscontro (da parte dell'insegnante)⁶.

Per concludere questa fase della lezione, il docente ha dato alcune informazioni sulla storia del brano che gli studenti avrebbero analizzato, spiegando che di esso ne furono realizzate due versioni, perché la prima era stata oggetto di censura.

Il docente ha poi illustrato agli studenti la sequenza delle attività che sarebbero state svolte durante la lezione.

Terminata la fase introduttiva, è stato proposto un primo ascolto del brano (nella versione ufficiale) senza che gli studenti leggessero il testo. Dopo l'ascolto, il docente ha chiesto agli studenti di esprimere le loro impressioni riguardo a quanto avevano capito. Al termine di un breve confronto tra gli studenti, in cui il docente ha mantenuto una posizione neutrale, è stato proposto un nuovo ascolto del brano. Questa volta il docente

⁶ A ciascuna fase di una lezione *task* corrispondono precise modalità di interazione tra docente e studenti e fra gli studenti stessi. Un'attenta analisi delle diverse tipologie interazionali che si manifestano nel corso di una lezione *task-based* è stata portata avanti da G. Paternostro e A. Pellitteri in Paternostro-Pellitteri, 2014 e Paternostro-Pellitteri, in stampa.

ha prima raccomandato agli studenti di appuntare per iscritto quelle che a loro giudizio potessero considerarsi delle parole-chiave.

Dopo l'ascolto, ciascuno studente ha letto le parole che aveva scritto e, solo a questo punto, il docente ha distribuito agli studenti il testo della canzone e proposto un terzo e ultimo ascolto.

In seguito, si è passati al primo ascolto della canzone nella versione originale, poi censurata. L'insegnante ha quindi chiesto agli studenti quali differenze avessero colto rispetto alla versione ascoltata in precedenza. È seguito un breve dibattito e poi è stato distribuito il testo della differente versione. Durante il secondo ascolto della versione censurata, gli studenti hanno potuto leggere il testo.

A conclusione di questa fase, l'insegnante ha chiesto che gli studenti ipotizzassero per quali ragioni la prima versione del testo fosse stata censurata. Anche in questo caso, l'insegnante ha mantenuto una posizione neutrale, limitandosi a gestire e stimolare il dibattito.

TASK

Sotto-fase in gruppo

Per lo svolgimento del *task* gli studenti sono stati suddivisi in tre coppie e a ognuna di esse sono state distribuite le schede riportate qui di seguito. La prima presentava le due versioni della canzone a confronto, l'altra conteneva il vero e proprio *task* da svolgere:

Scheda n. 1

CANZONE DEL MAGGIO (versione ufficiale) Fabrizio De Andrè	CANZONE DEL MAGGIO (versione non censurata) Fabrizio De Andrè
Anche se il nostro maggio ha fatto a meno del vostro coraggio se la paura di guardare vi ha fatto chinare il mento se il fuoco ha risparmiato le vostre Millecento anche se voi vi credete assolti siete lo stesso coinvolti.	Anche se il nostro maggio ha fatto a meno del vostro coraggio se la paura di guardare vi ha fatto guardare in terra se avete deciso in fretta che non era la vostra guerra voi non avete fermato il vento gli avete fatto perdere tempo.
E se vi siete detti non sta succedendo niente, le fabbriche riapriranno, arresteranno qualche studente convinti che fosse un gioco a cui avremmo giocato poco provate pure a credevi assolti siete lo stesso coinvolti.	E se vi siete detti non sta succedendo niente, le fabbriche riapriranno, arresteranno qualche studente convinti che fosse un gioco a cui avremmo giocato poco voi siete stato lo strumento per farci perdere un sacco di tempo.

<p>Anche se avete chiuso le vostre porte sul nostro muso la notte che le pantere ci mordevano il sedere lasciamoci in buona fede massacrare sui marciapiedi anche se ora ve ne fregate, voi quella notte voi c'eravate.</p>	<p>Se avete lasciato fare ai professionisti dei manganelli per liberarvi di noi canaglie di noi teppisti di noi ribelli lasciandoci in buona fede sanguinare sui marciapiedi anche se ora ve ne fregate, voi quella notte voi c'eravate.</p>
<p>E se nei vostri quartieri tutto è rimasto come ieri, senza le barricate senza feriti, senza granate, se avete preso per buone le "verità" della televisione anche se allora vi siete assolti siete lo stesso coinvolti.</p>	<p>E se nei vostri quartieri tutto è rimasto come ieri, se sono rimasti a posto perfino i sassi nei vostri viali se avete preso per buone le "verità" dei vostri giornali non vi è rimasto nessun argomento per farci ancora perdere tempo.</p>
<p>E se credete ora che tutto sia come prima perché avete votato ancora la sicurezza, la disciplina, convinti di allontanare la paura di cambiare verremo ancora alle vostre porte e grideremo ancora più forte per quanto voi vi crediate assolti siete per sempre coinvolti, per quanto voi vi crediate assolti siete per sempre coinvolti.</p>	<p>Lo conosciamo bene il vostro finto progresso il vostro comandamento "Ama il consumo come te stesso" e se voi lo avete osservato fino ad assolvere chi ci ha sparato verremo ancora alle vostre porte e grideremo ancora più forte voi non potete fermare il vento gli fate solo perdere tempo.</p>

Scheda n. 2

Dopo aver ascoltato le due versioni della canzone, leggete attentamente i due testi e metteteli a confronto.

1. A chi appartiene la voce narrante nei due testi? È la stessa o è differente? Chi è il 'voi' a cui si rivolge la voce narrante? È lo stesso o è differente?
Sottolineate le differenze fra le due versioni e spiegate il perché di queste differenze

VERSIONE UFFICIALE	VERSIONE NON CENSURATA	SPIEGAZIONE
se la paura di guardare vi ha fatto chinare il mento	se la paura di guardare vi ha fatto guardare in terra	
se il fuoco ha risparmiato le vostre Millecento	se avete deciso in fretta che non era la vostra guerra	
anche se voi vi credete assolti siete lo stesso coinvolti	voi non avete fermato il vento gli avete fatto perdere tempo	
E se vi siete detti non sta succedendo niente le fabbriche riapriranno, arresteranno qualche studente convinti che fosse un gioco a cui avremmo giocato poco provate pure a credevi assolti siete lo stesso coinvolti	E se vi siete detti non sta succedendo niente, le fabbriche riapriranno, arresteranno qualche studente convinti che fosse un gioco a cui avremmo giocato poco voi siete stato lo strumento per farci perdere un sacco di tempo.	
Anche se avete chiuso le vostre porte sul nostro muso la notte che le pantere ci mordevano il sedere lasciamoci in buona fede massacrare sui marciapiedi anche se ora ve ne fregate voi quella notte voi c'eravate.	Se avete lasciato fare ai professionisti dei manganelli per liberarvi di noi canaglie di noi teppisti di noi ribelli lasciandoci in buona fede sanguinare sui marciapiedi anche se ora ve ne fregate, voi quella notte voi c'eravate.	
E se nei vostri quartieri tutto è rimasto come ieri senza le barricate senza feriti, senza granate, se avete preso per buone le "verità" della televisione anche se allora vi siete assolti siete lo stesso coinvolti.	E se nei vostri quartieri tutto è rimasto come ieri, se sono rimasti a posto perfino i sassi nei vostri viali se avete preso per buone le "verità" dei vostri giornali non vi è rimasto nessun argomento per farci ancora perdere tempo.	

<p>E se credete ora che tutto sia come prima perché avete votato ancora la sicurezza, la disciplina, convinti di allontanare la paura di cambiare verremo ancora alle vostre porte e grideremo ancora più forte per quanto voi vi crediate assolti siete per sempre coinvolti, per quanto voi vi crediate assolti siete per sempre coinvolti.</p>	<p>Lo conosciamo bene il vostro finto progresso il vostro comandamento “Ama il consumo come te stesso” e se voi lo avete osservato fino ad assolvere chi ci ha sparato verremo ancora alle vostre porte e grideremo ancora più forte voi non potete fermare il tempo gli fate solo perdere tempo.</p>	
---	---	--

Il docente ha letto le domande contenute nella scheda n. 2 e ha spiegato agli studenti come si dovesse svolgere il compito assegnato.

Quindi ha suddiviso la classe in tre coppie da due studenti ciascuna e ha concesso a tutti 30 minuti di tempo per completare il *task*.

Come si evince dalla lettura della scheda, agli studenti è stato chiesto di mettere a confronto le due versioni del brano, spiegarne le differenze e scegliere la versione che avessero apprezzato di più, motivando le ragioni della scelta fatta. Si trattava dunque di un *task* di tipo contrastivo che si prestava particolarmente a stimolare il confronto di opinioni fra gli studenti e, di conseguenza, l'interazione orale.

Durante lo svolgimento del compito, gli apprendenti si sono mostrati abbastanza collaborativi e attivi nel confrontarsi con i rispettivi compagni. Solo una coppia di studenti ha preferito che ciascuno lavorasse inizialmente in modo individuale, al fine di chiarire la propria posizione rispetto al modo in cui svolgere il compito. In un secondo momento, anche questi due studenti hanno lavorato in coppia, per concordare le risposte da riferire al resto della classe durante il *report*.

Nel corso del *task* l'insegnante ha monitorato lo svolgimento del compito da parte delle varie coppie, ma non ha mai interferito con i dialoghi degli studenti. Coerentemente con i principi del metodo TBLL, egli è intervenuto solo quando ciò fosse espressamente richiesto dagli studenti. Una volta interpellato, egli si è limitato a rispondere alle domande nel modo il più possibile esaustivo ma allo stesso tempo essenziale, senza mai indugiare in spiegazioni di aspetti grammaticali che in questa fase della didattica del *task*, come si è visto, non sono ammesse, poiché interrompono il flusso comunicativo degli apprendenti.

Gli interventi dell'insegnante, erano dunque da considerare dei *focus on language*, delle 'integrazioni' cioè, puntuali e circoscritte, necessarie agli studenti per potere poi continuare il loro compito autonomamente.

Sotto-fase report

Completato il lavoro in gruppo, un referente per coppia (a scelta degli stessi studenti) ha presentato all'intera classe le considerazioni emerse dal confronto con il proprio compagno. L'insegnante ha poi condotto un dibattito, sollecitando gli studenti a ulteriori riflessioni. Infine, ha chiesto loro se ci fossero stati, all'interno dei brani analizzati, dei

punti problematici sui quali era stato necessario discutere più a lungo. In questa fase, si è dato spazio ad analisi relative agli aspetti formali della lingua, anche se, propriamente, questo aspetto avrebbe dovuto essere oggetto di una fase *post-task*.

3.2. *Le valutazioni degli studenti*

Al termine del corso, è stato somministrato ai sei apprendenti un questionario elaborato appositamente allo scopo di raccogliere le loro impressioni in merito al metodo che essi avevano sperimentato in classe. Il questionario presentava sia domande aperte, sia domande a scelta multipla ed è stato suddiviso in tre parti. La prima parte era tesa a definire il profilo degli apprendenti che costituivano il campione della presente indagine: venivano richieste informazioni sull'età, il sesso, la provenienza, il livello e la tipologia degli studi e da quanto tempo fosse studiata la lingua italiana.

La seconda parte aveva lo scopo di chiarire quali fossero le idee degli apprendenti riguardo allo studio di una lingua straniera, quali aspetti essi ritenessero prioritari e quali opinioni essi avessero in merito alle proprie competenze e ai metodi più o meno efficaci a migliorarle.

La terza e ultima parte, infine, era quella più specificamente legata a questo studio, poiché mirava a raccogliere le opinioni degli apprendenti a proposito delle attività svolte in classe e dunque a verificare se e quanto fosse stata apprezzata una didattica di tipo *task* da questo ristretto campione di apprendenti di madrelingua cinese.

Si riporta qui di seguito la versione integrale del questionario:

QUESTIONARIO
Scrivi le risposte nello spazio bianco dopo le domande. Dove c'è <input type="checkbox"/> metti accanto una x in corrispondenza della risposta scelta. Ad esempio, se sei una donna: Sesso <input type="checkbox"/> uomo <input type="checkbox"/> x donna
Parte I
Cognome (facoltativo) :
Nome (facoltativo) :
Indirizzo e-mail (facoltativo) :
Età :
Sesso : <input type="checkbox"/> uomo <input type="checkbox"/> donna
Università :
Facoltà :
Corso di laurea :
Anno di corso :
Nazionalità :
Luogo di nascita :
Città/Paese dove abitualmente vivi :

Parte II

1. Studi o conosci altre lingue straniere oltre all'italiano? sì no
2. Se hai risposto sì alla domanda 1: Quali?
3. Se hai risposto no alla domanda 1: Ti piacerebbe studiare altre lingue straniere? sì no
4. Se hai risposto sì alla domanda 3. Quali altre lingue vorresti studiare e perché?
5. Perché hai scelto di studiare l'italiano?
6. Da quanti anni lo studi?
7. Pensi che conoscere l'italiano sia importante? Perché?
8. Pensi che imparare l'italiano sia difficile? Perché?
9. Come giudichi il tuo attuale livello di conoscenza dell'italiano?
 mediocre sufficiente buono più che buono ottimo
10. Perché hai dato questo giudizio? In base a cosa hai valutato il tuo livello?
11. Cosa pensi che dovresti fare per migliorare la tua conoscenza della lingua italiana (es. : leggere testi in lingua italiana, conversare con i parlanti nativi, guardare la TV in italiano, fare più esercizi di grammatica...)?
12. Nello studio di una lingua straniera, a quale aspetto dai più valore?
 grammatica lessico cultura del Paese in cui si parla quella lingua
 altro _____
13. Pensi di conoscere abbastanza bene una lingua straniera se (puoi segnare più risposte):
 sai comprendere perfettamente i parlanti nativi
 sai comprendere il senso generale di una conversazione con i parlanti nativi
 riesci a farti capire dai parlanti nativi anche se commetti qualche errore
 riesci a esprimerti perfettamente, senza commettere errori
 sai applicare correttamente le regole grammaticali
 conosci tutte le parole di un dialogo o di un testo
 conosci la maggior parte delle parole di un dialogo o di un testo e puoi intuire il senso generale di quelle che non conosci
 altro _____
14. Quale ruolo deve avere, a tuo giudizio, un insegnante di lingue?
 è l'unico conduttore del processo di apprendimento. Fornisce agli studenti un modello di lingua che essi devono seguire e riprodurre fedelmente
 è un facilitatore che mette lo studente al centro del processo di apprendimento. Lascia che gli studenti prendano iniziativa durante la lezione, ma è pronto a intervenire quando il suo aiuto è richiesto o quando gli studenti hanno dei dubbi
15. Quali attività preferisci svolgere tra quelle elencate (puoi scegliere più di una risposta):
 lettura silenziosa di un testo
 lettura ad alta voce di un testo
 ascolto di un brano audio
 visione di un video
 esercizi di grammatica
 esercizi di scrittura
 conversazione in coppia o in gruppo
 altro _____

16. Perché?

17. Quali tra le attività elencate nella domanda 15 pensi siano più utili a te per migliorare la tua conoscenza dell'italiano?

Parte III

1. Hai trovato interessante l'idea di seguire un corso d'italiano basato sullo studio delle canzoni?

sì no

Perché?

2. In base all'esperienza che hai fatto durante il corso, pensi sia utile studiare una lingua straniera attraverso dei compiti da svolgere in gruppo o in coppia?

3. Nel corso che hai seguito, ti è stato richiesto di:

ascoltare canzoni

ascoltare canzoni leggendone i testi

analizzare le canzoni, svolgendo dei compiti per iscritto (di solito si trattava di un questionario)

confrontarti oralmente con i tuoi compagni

esporre alla classe il lavoro svolto in coppia o in gruppo

Segna con una x quale tra questi momenti ti è piaciuto di più. Perché?

4. Quale momento, al contrario, ti è piaciuto di meno e perché?

5. Come hai giudicato il fatto che gran parte della lezione fosse dedicata allo svolgimento del compito (puoi segnare più risposte)?

positivo perché è stato utile a una riflettere su alcuni aspetti della cultura italiana;

positivo perché è stato utile ad approfondire la conoscenza della lingua italiana;

positivo perché è stato stimolante e coinvolgente;

negativo perché ha sottratto tempo alle spiegazioni dell'insegnante;

negativo perché è stato noioso e monotono;

negativo perché avrei preferito attività di tipo individuale;

in parte positivo e in parte negativo perché _____

6. Avresti preferito che fosse dato più spazio a spiegazioni che riguardassero la grammatica e il lessico?

7. Pensi che il corso ti abbia aiutato a migliorare la tua conoscenza dell'italiano? Perché?

8. Se in futuro dovessi scegliere un altro corso di italiano, ti piacerebbe frequentarne uno che segua lo stesso metodo?

9. Hai dei suggerimenti per migliorare questo metodo d'insegnamento?

Il campione di studenti interrogato era costituito, come si è già detto, da sei giovani: cinque ragazze (Marisa, Cristina, Eva, Margherita, Alessia) e un ragazzo (Fei), di età compresa tra i 20 e i 23 anni.

Si trattava di studenti di nazionalità cinese, provenienti da città diverse, ma tutti iscritti al Corso di Laurea in Lingua e Letteratura italiana della *Sichuan International Studies*

University di Chongqing. Quando è stato sottoposto loro il questionario, le studentesse stavano frequentando il quarto e ultimo anno di università e studiavano l'italiano da almeno tre anni, Fei invece, più piccolo delle compagne, stava seguendo il terzo anno di corso e studiava l'italiano da soli due anni.

Tutti gli studenti hanno risposto di conoscere almeno un'altra lingua oltre all'italiano e si trattava sempre dell'inglese (solo Fei ha dichiarato di studiare, oltre all'inglese, anche l'arabo, il portoghese e il francese). La scelta dell'italiano è dipesa per la maggior parte degli intervistati da fattori di tipo culturale: tre studentesse su sei hanno dichiarato di aver fatto questa scelta per il fascino esercitato su di loro dalla cultura italiana, mentre Eva e Marisa hanno scelto l'italiano nella speranza di trovare più facilmente lavoro in Cina. Solo Fei ha dato una motivazione generica, dichiarando di aver scelto l'italiano "per caso".

Tutti gli studenti hanno dichiarato di ritenere che lo studio dell'italiano fosse un'importante risorsa per trovare lavoro e per entrare in contatto con la cultura europea. L'italiano è generalmente considerato una lingua difficile per le grandi differenze dal punto di vista grammaticale rispetto al cinese (una sola studentessa, Eva, ha specificato che anche le differenze nel modo di pensare rendano difficoltoso l'apprendimento dell'italiano). Solo Fei e Margherita hanno mostrato invece un atteggiamento più 'ottimistico', considerando l'italiano una lingua "relativamente facile"⁷, o addirittura non difficile, poiché "imparare l'italiano è sempre un godimento".

Gli studenti intervistati hanno valutato il proprio livello di conoscenza dell'italiano 'buono' o 'più che buono' e chi tra loro ha motivato il suo giudizio (Fei non lo ha fatto) ha dichiarato di affermare ciò in base alle certificazioni CILS conseguite o, facendo riferimento alla concreta esperienza di parlante (Marisa: "quando parlo in italiano, gli italiani mi capiscono", Cristina: "ho frequentato le lezioni universitarie a palermo, capivo la maggior parte della lezione. E ho frequentato l'esame di CILS a livello di B2", Alessia: "perché so esprimere bene, ma qualche volta ho difficoltà di esprimere qualcosa").

Leggere tanto e parlare con i nativi sono stati considerati da tutti gli studenti i modi più efficaci e più adottati per migliorare le proprie competenze in lingua straniera. Ciò derivava dalla consapevolezza che saper parlare bene una lingua straniera, per la maggior parte di questi studenti, significasse: comprendere il senso generale di una conversazione con i parlanti nativi, riuscire a farsi capire dai parlanti nativi pur commettendo qualche errore e conoscere la maggior parte delle parole di un dialogo o di un testo, intuendo il senso generale di quelle non conosciute. Eva e Fei si sono discostati dal giudizio del resto della classe e hanno dichiarato che solo chi riesca a comprendere perfettamente un testo o una conversazione con i nativi e chi possa esprimersi perfettamente senza commettere errori, sapendo applicare correttamente tutte le regole grammaticali, può dire di conoscere bene una lingua straniera.

La classe si è mostrata divisa anche nel valutare quale fosse l'aspetto più importante nello studio di una lingua straniera: Marisa, Cristina, Alessia e Fei hanno risposto che fosse il lessico, Margherita ha giudicato più importante la grammatica, Eva, infine, ha dato entrambe le risposte. Marisa e Margherita hanno selezionato come seconda risposta che anche la conoscenza della cultura del Paese in cui si parla la lingua studiata è importante.

⁷ Le citazioni delle risposte date dagli studenti sono qui riportate fedelmente, senza correggere gli eventuali errori ortografici o grammaticali presenti.

Pur avendo opinioni abbastanza diverse sugli aspetti da privilegiare nello studio di una lingua straniera, gli studenti si sono dimostrati tutti assolutamente concordi nel giudicare l'insegnante un "facilitatore che mette lo studente al centro del processo di apprendimento, lascia che gli studenti prendano iniziativa durante la lezione, ma è pronto a intervenire quando il suo aiuto è richiesto o quando gli studenti hanno dei dubbi". Il profilo di insegnante che è stato giudicato più adeguato dagli studenti è dunque quello previsto da una didattica di tipo *task*, segno che il metodo sperimentato in classe, sotto questo aspetto, è stato particolarmente apprezzato.

Il parere degli studenti è stato unanime anche quando è stato chiesto loro se considerassero utile studiare la lingua attraverso compiti da svolgere in coppia o in gruppo: tutti hanno ritenuto che fosse utile (Cristina ha motivato la sua risposta dicendo che ciò "aiuta sia in parlare oralmente sia in fondare i pensieri.", Margherita ha aggiunto che ciò è utile "soprattutto per migliorare abilità di comunicare con gli altri" e Eva ha dichiarato: "Sì, è utile. Ho imparato come fare gli altri capirmi").

Il momento centrale della lezione, quello del vero e proprio *task*, è stato considerato dalla maggior parte degli studenti anche il momento più piacevole (particolarmente interessante risulta la motivazione di Eva che ha detto di aver potuto apprezzare durante il confronto le differenti opinioni dei compagni su una stessa canzone: "Perché potevo capire che cosa pensavano i miei compagni sulle canzoni e potevo sapere che differenza tra noi su le stesse canzoni"). Fei e Marisa, invece, hanno gradito maggiormente il momento del *report*, ovvero dell'esposizione del lavoro svolto in gruppo davanti all'intera classe (Fei ha sottolineato che ciò aiutasse a "migliorare le capacità retoriche e discorsive"). Margherita ha espresso un giudizio più entusiastico rispetto ai compagni, giudicando piacevole ogni momento della lezione, poiché, anche se in modo diverso, tutte le fasi le erano sembrate assai utili.

Il momento meno gradito è stato, per Fei ed Eva, quello dell'ascolto (Eva lo ha ritenuto troppo difficile, Fei ha giudicato fosse inutile poiché lo si potrebbe fare anche a casa), mentre per Marisa e Cristina il momento meno apprezzato è stato quello dell'analisi dei testi, ritenuto troppo complesso. Alessia ha apprezzato meno il momento del *report* perché "ascoltare i compagni parlare è noioso, ogni persona ha la sua comprensione, è più importante pensare da solo" e Margherita, infine, non ha espresso alcuna scelta.

Il fatto che lo svolgimento del compito occupasse gran parte della lezione è stato generalmente gradito agli studenti: solo Marisa ha espresso un parere intermedio, considerando questo aspetto "in parte positivo perché utile, in parte negativo perché noioso", tutti gli altri lo hanno invece giudicato positivo, perché ha permesso loro di riflettere su alcuni importanti aspetti della cultura italiana. Cristina, Margherita, Eva e Alessia hanno aggiunto che ciò sia servito anche a una conoscenza più approfondita della lingua italiana. Solo Eva ha incluso come terza motivazione (anche questa positiva) il fatto che ciò sia stato un momento coinvolgente e stimolante.

Complessivamente il giudizio che gli allievi hanno dato del corso è estremamente positivo e ciò risulta da vari dati emersi dal questionario:

- quasi tutti gli studenti hanno tutti dichiarato che, se in futuro dovessero seguire un altro corso d'italiano, ne gradirebbero uno organizzato secondo lo stesso metodo (solo Alessia ha risposto che pur avendo riscontrato dei miglioramenti nella propria

- conoscenza dell'italiano, non sceglierebbe in futuro un altro corso basato sullo stesso metodo, da lei giudicato troppo facile);
- tutti gli allievi hanno ritenuto di aver migliorato il proprio livello di conoscenza della lingua italiana durante il corso (le motivazioni più ricorrenti sono state l'aver ampliato il proprio lessico e l'aver approfondito aspetti molto importanti della cultura italiana);
 - tutte le proposte di miglioramento hanno riguardato i contenuti del corso e non il metodo adottato (Marisa ha pensato che si sarebbero dovuti analizzare film piuttosto che canzoni, Cristina ha suggerito di scegliere canzoni di argomento più vario, Eva e Alessia sarebbero state curiose di conoscere anche il giudizio del docente sulle canzoni, dopo il dibattito tra gli studenti).

L'unica critica al metodo sperimentato in classe è emersa quando è stato chiesto agli studenti se avessero preferito che nel corso della lezione un maggiore spazio fosse dedicato al lessico e/o alla grammatica. Quasi tutti gli studenti hanno risposto di sì, sostenendo l'importanza dell'uno o dell'altro aspetto. Si consideri, tuttavia, che l'insegnante non ha attuato una lezione 'canonica' basata sul *task*, poiché non ha previsto una fase di *post-task* nella quale approfondire maggiormente, per l'appunto, gli aspetti lessicali e grammaticali. Se anche questa fase, fosse stata presa in considerazione, così come prevede il TBLL, probabilmente gli studenti non avrebbero espresso alcuna riserva.

4. CONCLUSIONI

L'esperienza del corso avanzato per sinofoni basato sulla didattica del *task* che qui si è descritto, a giudicare dai positivi riscontri ottenuti dagli studenti e dal loro coinvolgimento nelle attività svolte in classe, può dirsi più che riuscita.

Ciò incoraggia ad affermare che il TBLL possa essere applicato con efficaci risultati nell'insegnamento a questa tipologia di apprendenti.

Va detto, tuttavia, che nel caso qui analizzato, vari fattori hanno probabilmente contribuito al successo di questa esperienza:

- gli apprendenti del corso esaminato erano iscritti a un corso di laurea in Lingua e Letteratura italiana, durante il quale avevano già seguito lezioni di italiano L2 tenute da professori madrelingua che avevano adottato metodi riconducibili all'approccio comunicativo (anche se non di tipo *task-based*). In qualche modo, dunque, essi avevano avuto l'opportunità di familiarizzare con un metodo di studio assai diverso da quello tradizionalmente adottato in Cina;
- il livello di conoscenza dell'italiano da parte di questi studenti era medio-alto. Ciò li ha agevolati durante lo svolgimento del corso e ha permesso loro di apprezzare tutti i momenti della lezione, compreso quello dell'esposizione orale ai compagni durante la sotto-fase *report* che forse potrebbe porre molte più difficoltà ad apprendenti di livello più basso;
- gli studenti si trovavano in un contesto di apprendimento di L2 da circa un mese e avevano avuto modo di interagire frequentemente con italiani madrelingua. L'*input* al quale erano stati sottoposti e le 'risorse linguistiche' di cui disponevano erano, di conseguenza, molto ricchi.

Alla luce di quanto si è detto, rimane allora da chiedersi: l'applicazione di una didattica di tipo *task* risulterebbe altrettanto efficace con apprendenti sinofoni meno abituati a strategie di apprendimento di tipo comunicativo e con una competenza linguistica inferiore a quella degli studenti qui presi in considerazione? Probabilmente sì. In questo caso, tuttavia, sarebbe opportuno apportare degli 'adattamenti' alla tradizionale applicazione del TBLL, in modo da andare incontro alle differenti abitudini di apprendimento degli studenti di madrelingua cinese.

Innanzitutto, tenuto conto del fatto che gli studenti sinofoni sono tendenzialmente più abituati a strategie di tipo analitico, mentre al contrario si trovano disorientati di fronte a ragionamenti di tipo globale e olistico, si dovrebbe dare meno spazio, almeno inizialmente, ad attività di contestualizzazione come l'elicitazione o il *brainstorming* (tradizionalmente attuate durante il *pre-task*). Andrebbe invece dedicata maggiore attenzione alla fase *task*, proponendo attività di tipo analitico quali la realizzazione di schemi, liste, confronti e incentivando la realizzazione di *task* che prevedano un *outcome*, un 'prodotto', in forma scritta. In questo modo, si andrebbe incontro alla tendenziale propensione degli studenti sinofoni verso analisi puntuali e dettagliate. Inoltre, si ridurrebbe il grado di ansietà che potrebbe generare, in studenti poco abituati a esprimersi di fronte ai compagni, l'esposizione durante il *report* del lavoro svolto (avendo prodotto un *task* scritto, gli studenti potrebbero limitarsi a leggerlo).

Durante il *task*, inoltre, sarebbe preferibile che l'insegnante dividesse gli studenti in gruppi poco numerosi o, ancora meglio, in coppie, così da abbassare il filtro affettivo degli apprendenti e consentire loro di sviluppare l'interazione orale in un'atmosfera più serena. Il rischio che in questo caso gli studenti ricorrono più facilmente alla L1 è presente, ma ciò è compensato dal fatto che il *task* prevede comunque la realizzazione di un 'prodotto finale' nella L2. Per pianificare e realizzare quest'ultimo è inevitabile che gli studenti debbano interagire, anche solo per un tempo ridotto, utilizzando la lingua italiana.

Nella fase di *post-task*, infine, la spiegazione delle regole potrebbe prevedere anche procedimenti di tipo deduttivo, più familiari agli apprendenti sinofoni. Gradualmente, man mano che le competenze degli studenti siano più approfondite, l'insegnante potrà guidarli verso ragionamenti di tipo induttivo.

Un docente che voglia adottare efficacemente una didattica di tipo *task* nell'insegnamento a studenti sinofoni deve dunque impegnarsi ad adeguare il proprio metodo alle peculiari esigenze di questa tipologia di apprendenti, considerando che esse siano degli aspetti da valorizzare, piuttosto che un limite.

La versatilità è una caratteristica insita nella stessa metodologia *task-based*. A questo proposito, infatti, Van den Branden (2009: 266) sottolinea che «a task should not be perceived as fixed entity, but rather appears to behave as highly flexible and kneadable material that can take on different existential guises as it passes through the minds, mouths and hands of different persons making use of it»⁸. Non si dimentichi inoltre che uno degli aspetti più importanti della didattica basata sul *task*, come anche degli altri metodi derivati dall'approccio comunicativo, è proprio il ruolo di assoluta centralità che lo studente assume all'interno del processo di apprendimento. Le proposte di adattamento fin qui suggerite, quindi, ponendo in rilievo i bisogni e le peculiarità

⁸ «Un *task* non deve essere percepito come entità fissa, ma piuttosto sembra comportarsi come materiale altamente flessibile e modellabile che può assumere diverse forme esistenziali mentre passa attraverso le menti, le bocche e le mani delle differenti persone che ne fanno uso», (T.d.A.).

culturali degli apprendenti, si mostrano in linea con questo principio e con un'idea flessibile e dinamica dell'insegnamento.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Andon N., Eckerth J. (2009), "Chacun à son gout? Task-based L2 pedagogy from the teacher's point of view", in *International Journal of Applied Linguistics*, Vol. 19, N. 3, pp. 286-310.
- Andorno C. (2010), "Lo sviluppo della morfosintassi in studenti cinesi" in S. Rastelli (a cura di), *Italiano di cinesi, italiano per cinesi: dalla prospettiva della didattica acquisizionale*, Guerra, Perugia, pp. 89-122.
- Balboni P. E. (2013), *Fare educazione linguistica. Insegnare italiano, lingue straniere e lingue classiche*, Utet, Torino.
- Della Putta P. (2008), "Insegnare l'italiano ai sinofoni: contributi acquisizionali, tipologici e glottodidattici" in *Studi di Glottodidattica*, 2, pp. 52-67:
<http://ojs.cimedoc.uniba.it/index.php/glottodidattica/article/viewFile/48/79>.
- Diadori P., Palermo M., Troncarelli D. (2009), *Manuale di didattica dell'italiano L2*, Guerra, Perugia.
- Ferrari F., Nuzzo E. (2009), "Facilitare l'apprendimento della grammatica: dalla teoria della processabilità alla didattica per task":
http://progettoricercaazione.files.wordpress.com/2009/11/facilitare_grammatica031009.pdf.
- Foster P. (2009), "Task-based language learning research: expecting too much or too little?" in *International Journal of Applied Linguistics*, Vol. 19, N. 3, pp. 247-263.
- Hu R. (2013), "Task-Based Language Teaching: Responses from Chinese Teachers of English" in *TESL-EJ. Teaching English as a Second or a Foreign Language*, March 2013 - Volume 16, N. 4:
<http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume16/ej64/ej64a1/>.
- Matteini I. (2012), "Modelli operativi, culture dell'apprendimento e studenti cinesi" in *Bollettino Itals*, novembre 2012, anno X, n. XLVII:
http://venus.unive.it/italslab/modules.php?op=modload&name=ezcms&file=index&menu=79&page_id=728.
- Nunan D. (2001), "Second language acquisition" in Curter R., Nunan D. (a cura di), *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 87-92.
- Nunan D. (2004), *Task-Based Language Teaching*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Paternostro G., Pellitteri A. (2014), "Insegnare l'interazione, insegnare attraverso l'interazione. Il caso del task-based language learning and teaching", in Arcuri A. e Mocciano E. (a cura di), *Verso una didattica linguistica riflessiva. Percorsi di formazione iniziale per insegnanti di italiano come lingua non materna*. Palermo, Scuola di lingua italiana per Stranieri, pp. 285-314.

- Paternostro G, Pellitteri A. (in stampa), “Contesti di apprendimento guidato a confronto. Idee per un modello di analisi dell’interazione nel task-based language learning” in *Atti del XIII Congresso AItLA: “Varietà dei contesti di apprendimento linguistico”* Palermo, 21-23 febbraio 2013.
- Pei C. (2008), “Task-based language teaching in classrooms: a study of chinese EFL teachers” in *CELEA Journal*, Vol. 31 N. 6, pp. 102-112:
<http://www.celea.org.cn/teic/82/82-102.pdf> .
- Rizzardi M. C., Barsi M. (2007), *Metodi in classe per insegnare la lingua straniera. I, Teorie, Applicazioni, Materiali*, LED, Milano.
- Robinson P. (2011) (a cura di), *Task-Based Language Learning*, University of Michigan, Language Learning Research Club.
- Seedhouse P., Almuntairi S. (2009), “A holistic approach to task-based interaction”, in *International Journal of Applied Linguistics*, Vol. 19, N. 3, pp. 311-338.
- Van Den Branden K. (2009), “Mediating between predetermined order and chaos: the role of the teacher in task-based language education” in *International Journal of Applied Linguistics*, Vol. 19, N. 3, pp. 264-285.
- Willis D., Willis J. (2001), “Task-based language learning”, in Curter R., Nunan D. (a cura di), *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 173-179.
- Xiongyong C. (2011), “Perceptions and Implementation of Task-based Language Teaching among Secondary School EFL Teachers in China” in *International Journal of Business and Social Science*, Vol. 2, N. 24, pp. 292-302:
http://ijbssnet.com/journals/Vol_2_No_24_Special_Issue_December_2011/32.pdf .