

## INSEGNARE L'ITALIANO CON I TASK

Stefania Ferrari

In questo contributo si tenterà di riflettere su alcuni aspetti relativi alle modalità di apprendimento di una lingua seconda (d'ora in poi L2), con l'obiettivo di ricavarne indicazioni per la pratica didattica. Non è certo mio intento essere prescrittiva: l'insegnamento di una lingua seconda (come ogni insegnamento) è un processo estremamente complesso, che non può essere affrontato applicando meccanicamente determinate procedure. L'obiettivo sarà piuttosto mettere in luce strategie che possono migliorare l'efficacia degli interventi didattici. Affrontando il tema non si avrà neppure la pretesa di essere esaustivi. La trattazione richiederebbe ben più delle pagine a disposizione.

Quando l'obiettivo è facilitare l'apprendimento linguistico attraverso l'insegnamento diventa essenziale tener conto delle modalità con cui si realizza il processo di acquisizione in contesti naturali. In questo senso la ricerca acquisizionale non può che essere considerata un'utile bussola per l'insegnante: fornisce indicazioni preziose su ciò che possiamo o non possiamo ottenere dai nostri apprendenti (Lighbown 1985; Giacalone Ramat 1993). In questo paragrafo ci si concentrerà su tre indicazioni generali: impariamo più facilmente ciò per cui siamo pronti, impariamo più facilmente una lingua quando la impieghiamo per raggiungere obiettivi comunicativi reali e infine notiamo più facilmente un'assenza quando abbiamo bisogno di ciò che manca.

E' piuttosto comune osservare come le persone straniere che vivono in Italia riescano a sviluppare la lingua seconda senza seguire corsi, ma semplicemente usandola. Non raggiungono magari sempre livelli di accuratezza ottimale, eppure riescono a usare la lingua per soddisfare i propri bisogni. Quali sono gli elementi che rendono questo possibile? In primo luogo queste persone sono motivate, hanno cioè bisogno di comunicare e desiderano far passare un loro messaggio. In secondo luogo ricevono un'ampia esposizione alla L2, sentono la lingua in uso e sono in grado di identificare le espressioni di cui hanno bisogno. Infine hanno occasioni per usare e sperimentare la lingua target in diversi contesti e con vari interlocutori. Le persone con cui si trovano a interagire in genere non pretendono un uso accurato delle strutture e tendono ad essere piuttosto collaborativi: quando si creano difficoltà di comprensione chiedono chiarimenti, stimolano riformulazioni e autocorrezioni, offrono parole e frasi utili contribuendo pertanto a ristrutturare le loro conoscenze linguistiche. E' quindi possibile imparare molto, anche senza partecipare a lezioni. Ne consegue che l'insegnamento non è una condizione necessaria affinché si realizzi l'apprendimento linguistico. Questo non significa automaticamente che esso sia inutile, ma semplicemente che le lezioni di lingua di per sé non garantiscono il successo nello sviluppo delle competenze linguistiche.

E' anche vero che chi acquisisce una lingua spontaneamente tende magari a risultare poco accurato, in particolare nell'uso di quelle strutture che risultano più complesse, più rare nell'input o addirittura opzionali. L'insegnamento esplicito, se ben calibrato, può invece accelerare il processo di acquisizione attraverso le focalizzazioni sulla forma, rendendo le strutture target salienti, incoraggiando gli apprendenti a prestarvi attenzione e riducendo così lo spazio delle ipotesi circa il loro funzionamento. L'insegnamento risulta dunque estremamente utile quando, oltre ad assicurare in classe il sussistere delle tre condizioni sopra descritte (motivazione, esposizione e uso), guida l'attenzione degli apprendenti verso gli aspetti formali. Uno degli obiettivi di un efficace insegnamento linguistico non può prescindere dall'aiutare gli apprendenti innanzitutto ad imparare ad osservare e di conseguenza promuovere il loro sviluppo linguistico.

Cosa si può fare dunque per ricreare in classe le condizioni dell'acquisizione naturale? Una possibile soluzione viene offerta dalla didattica per task (dall'inglese *Task Based Language Teaching*, cfr. Nunan 2004, Ellis 2003, Willis & Willis 2007). Per task si intende un'attività comunicativa che porta l'apprendente a utilizzare la lingua per realizzare un obiettivo extralinguistico. Vediamo cosa distingue una task da un esercizio riprendendo la definizione di Skehan (1998). Nel task:

- *il significato è primario*: l'attività è organizzata così da spingere gli apprendenti a concentrarsi su quello che devono dire, piuttosto che su come lo devono dire;
- *gli apprendenti non devono ripetere contenuti altrui, ma piuttosto esprimere proprie idee o opinioni*: gli apprendenti sono invitati a raggiungere un obiettivo utilizzando le forme linguistiche che hanno a disposizione, senza che vengano offerti, come negli esercizi, modelli o esempi di costruzioni da ripetere;
- *il compito riproduce attività del mondo reale*: per realizzare il task gli apprendenti devono ad esempio ordinare, classificare o confrontare elementi, narrare, descrivere, pianificare o prendere decisioni. Negli esercizi questo raramente accade. Attività quali inserire un verbo o completare un cloze non si svolgono certo al di fuori del contesto classe;
- *il raggiungimento dell'obiettivo è prioritario*: lo scopo principale dell'attività è completare il task e non, come negli esercizi, dimostrare l'uso accurato di una struttura target;
- *la valutazione si riferisce al risultato finale*: l'insegnante valuta gli studenti a partire dalla loro capacità di completare il task e non, come negli esercizi, rispetto alla capacità di usare accuratamente la lingua.

Un approccio per task ha dunque il vantaggio, da un lato di rendere possibile l'attivazione in classe delle condizioni necessarie perché avvenga l'apprendimento linguistico, dall'altro permette un certo controllo dell'attività da parte dell'insegnante, che potrà quindi prima attraverso il task offrire agli studenti occasioni per un uso comunicativo della lingua, e successivamente guidare gli apprendenti a osservare aspetti linguistici utili a una più efficace realizzazione del compito, stimolando l'attenzione alla forma. Questo si realizza all'interno del ciclo didattico in almeno due modi. Il primo avviene nel corso delle attività. Gli apprendenti sono inevitabilmente portati a focalizzare l'attenzione su aspetti linguistici: per esempio si chiederanno "qual è il modo migliore per esprimere questa idea?", oppure "come si dice X?". L'intervento sulla lingua è in questo caso estremamente mirato e soprattutto generato da un bisogno dell'apprendente. Il secondo momento di attenzione alla forma avviene dopo lo svolgimento del task, l'insegnante guida gli apprendenti in attività mirate allo sviluppo dell'accuratezza, facendo osservare determinate strutture funzionali a un più efficace svolgimento del compito, stimolandoli a reimpiegare le strutture su cui hanno portato l'attenzione. Con un approccio di questo tipo diventa possibile rispettare il naturale processo di acquisizione: gli apprendenti utilizzano inizialmente le strutture linguistiche a loro disposizione, l'insegnante interviene con un certo grado di individualizzazione al momento della focalizzazione grammaticale, concentrandosi su ciò che è utile e ciò per cui gli studenti sono pronti. La tabella che segue riporta le diverse fasi di un intervento didattico *task-based*.

<p align="center"><b><i>La didattica per task</i></b>  <b><i>Task-Based Language Teaching (TBLT)</i></b></p>		
<p align="center"><b>Prima del task</b></p>		
<p><b>L'insegnante</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- introduce l'argomento e presenta le istruzioni</li> <li>- se necessario, usa attività per aiutare gli studenti a ricordare o imparare parole e frasi utili</li> <li>- si accerta che gli studenti abbiano compreso le istruzioni</li> </ul> <p><b>Gli studenti</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- annotano parole e frasi utili durante le attività o l'ascolto della registrazione</li> <li>- dedicano alcuni minuti alla preparazione individuale</li> </ul>		
<p align="center"><b>Il ciclo del task</b></p>		
<b><u>Task</u></b>	<b>Preparazione</b>	<b>Report</b>

<p><b>Gli studenti</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- svolgono il task a coppie o a gruppi. Il task può essere basato su testi orali o scritti</li> </ul> <p><b>L'insegnante</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- supervisiona i lavori nei gruppi e aiuta gli studenti</li> </ul>	<p><b>Gli studenti</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- si preparano a presentare il risultato</li> <li>- ripetono quello che dovranno dire o producono una versione scritta</li> </ul> <p><b>L'insegnante</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- si assicura che lo scopo del report sia chiaro</li> <li>- offre suggerimenti linguistici</li> <li>- aiuta gli studenti a organizzare le presentazioni</li> </ul>	<p><b>Gli studenti</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- riportano alla classe la presentazione scritta o orale</li> </ul> <p><b>L'insegnante</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- organizza i turni di presentazione</li> <li>- offre brevi commenti su forma e contenuto</li> <li>- <b>può utilizzare la registrazione di altri che realizzano un task uguale o simile</b></li> </ul>
<b>Il focus linguistico</b>		
<p><b>Analisi</b></p> <p><b>Gli studenti</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- svolgono attività di analisi per l'identificazione e l'analisi di strutture linguistiche funzionali al task</li> <li>- chiedono eventuali chiarimenti su altre strutture</li> </ul> <p><b>L'insegnante</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- rivede le attività di analisi con la classe</li> <li>- focalizza l'attenzione su ulteriori parole, frasi o strutture funzionali al task</li> <li>- riprende forme linguistiche usate dagli apprendenti nella fase di report</li> </ul>	<p><b>Pratica</b></p> <p><b>L'insegnante</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- guida gli studenti nella pratica delle strutture analizzare</li> </ul> <p><b>Gli studenti</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- esercitano le parole, frasi o strutture analizzate</li> <li>- esercitano eventuali strutture ulteriori</li> <li>- annotano informazioni utili sul quaderno</li> </ul>	

(adattato da Willis, 1996)

## Riferimenti bibliografici

- Ellis, R., 2003, *Task-based Language Learning and Teaching*, Oxford, Oxford University Press.
- Giacalone Ramat, A., 1993, "Italiano di stranieri", in Sobrero A., a c. di, *Introduzione all'italiano contemporaneo*, vol. 2, *La variazione e gli usi*, Roma-Bari, Laterza, 341-410.
- Lightbown, P., 1985, "Great expectation: second-language acquisition research and classroom teaching", *Applied Linguistics*, 6, 173-89.
- Nunan, D., 2004, *Task-Based Language Teaching*, Cambridge, CUP.
- Skehan, P., 1998, *A Cognitive Approach to Language Learning*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Willis, D. / Willis, J., 2007, *Doing task-based Teaching*, Oxford, OUP.