

Alla scoperta dell'Urbe eterna con la didattica del *task*

Metka Malčič

Univerza na Primorskem, Fakulteta za humanistične študije
metka.malcic@fhs.upr.si

Jadranka Cergol

Univerza na Primorskem, Fakulteta za humanistične študije
jadranka.cergol@fhs.upr.si

Con lo scopo di cercare nuovi approcci per migliorare l'offerta didattica, le docenti del Dipartimento di Italianistica della Università del Litorale, Facoltà di Studi Umanistici hanno sperimentato la didattica per *task* (*Task Based Language Teaching – TBLT*) su un gruppo di studenti slovenofoni a un livello avanzato di conoscenza della lingua italiana (B2-C1). In occasione dell'escursione a Roma è stato realizzato lo studio di caso, durante il quale è stata sperimentata l'unità didattica creata dalle autrici del contributo. Gli studenti hanno apprezzato l'approccio orientato all'azione e il fatto di essere stati spronati e guidati verso determinati compiti, ma nel contempo di essere stati lasciati liberi in alcune decisioni collaborando con i membri del gruppo. Le docenti hanno constatato che gli studenti hanno colto con entusiasmo la sfida, hanno collaborato tra loro e si sono aiutati e incoraggiati nei momenti di disagio. Si è rivelato inoltre molto utile l'aver creato il gruppo su WhatsApp per poter seguire e aiutare gli studenti anche a distanza.

Parole chiave: *Task Based Language Teaching*, studenti universitari, italiano L2, nuove tecnologie

Introduzione

Il presente saggio nasce come risultato di uno sperimento condotto grazie alla collaborazione delle autrici di questo contributo al progetto INOVUP,¹ il cui obiettivo principale è stato quello di sviluppare, sperimentare e promuovere nelle Università strategie, approcci e modelli di insegnamento innovativi.

Le autrici del presente contributo, docenti del Dipartimento di Italianistica della Facoltà di Studi Umanistici, hanno deciso di sperimentare la didattica per *task* (*Task Based Language Teaching – TBLT*). L'idea è nata dopo aver

¹ Inovativno učenje in poučevanje v visokem šolstvu/Innovative Learning and Teaching in Higher Education (<http://www.inovup.si>).

seguito un seminario di aggiornamento per insegnanti, organizzato dal Dipartimento di Italianistica nel novembre del 2018 e condotto da due docenti dell'Università degli Studi di Torino, esperti nell'uso delle nuove tecnologie e della didattica per task, la prof. essa Gaia Napoli e la prof. essa Emanuela Paterna. Il metodo non è nuovo, è nato negli anni '80 del secolo scorso (Ingrassia 2014), ma non è stato mai sperimentato dalle autrici di questo contributo ed è poco conosciuto e utilizzato in ambito universitario sloveno, dato che non sono state rilevate fonti o contributi che lo trattino. Dopo aver consultato la letteratura sull'argomento della didattica del *task* e dei risultati incoraggianti ottenuti con studenti sinofoni di livelli di lingua molto bassi (Willis 1998; Ellis 2003; Della Putta 2008; Ingrassia 2014; Rossi 2016) si è deciso di approfittare dell'escursione a Roma, organizzata dal Dipartimento di Italianistica a cui hanno partecipato gli studenti con un livello di lingua italiana alto (B2-C1 secondo QCER, *Quadro comune di riferimento per le lingue* 2002). La didattica dei *task* è sembrata adeguata per rendere gli studenti più attivi e partecipi nell'ambiente in cui è usata la lingua italiana. È stato creato il materiale didattico e sono state preparate le schede di osservazione della pratica didattica per studenti e per docenti, con lo scopo di verificare l'utilità della didattica dei *task* con gli studenti universitari slovenofoni.

Parte teorica

L'educazione e l'istruzione nelle società della conoscenza

Le società odierne sono società caratterizzate da continui cambiamenti, principalmente grazie a tre fenomeni: migrazioni, globalizzazione e veloce sviluppo tecnologico. Sono soprattutto le scuole e gli operatori scolastici ad essere chiamati a tenere in mente questi cambiamenti cercando di adeguarsi, come viene suggerito nel documento *Ripensare l'educazione* (UNESCO 2019, 11): «I cambiamenti nel mondo di oggi sono caratterizzati da livelli di complessità e da contraddizioni senza precedenti. L'educazione è chiamata a preparare gli individui e le comunità alle sfide che questi cambiamenti generano, mettendoli in condizione di affrontare tali trasformazioni e di adattarvisi.»

Nelle società di questi importanti cambiamenti sociali sono soprattutto i giovani a dover essere preparati ad adeguarsi alle trasformazioni attraverso un'educazione appropriata (Fondazione Patrizio Paoletti 2019):

I contesti sociali ed economici degli ultimi anni, che stanno vedendo aumentare le povertà e i conflitti, acuirsi le disuguaglianze sociali, le emergenze alimentari, sanitarie e ambientali, hanno evidenziato l'insostenibilità dei modelli di sviluppo del passato. È il momento di investire

sul capitale umano, sull'educazione di bambini e adulti per innescare il processo di miglioramento personale e collettivo di cui abbiamo bisogno. L'educazione, infatti, è lo strumento capace di avviare un cambiamento che permetta di passare da un mondo fondato sulla quantità, ad un mondo che assuma come valore la qualità: della vita, delle relazioni tra gli uomini, dei rapporti tra l'uomo e il pianeta.

È quindi proprio l'istruzione ad essere al centro dello sviluppo personale e della comunità, dato che consente a ciascuno di sviluppare pienamente tutti i talenti personali e di realizzare il potenziale creativo di ciascuno, compresa la responsabilità per la vita personale e quella degli altri con il raggiungimento degli obiettivi prefissati (International Commission on Education for the Twenty-first Century 1996, 17). «Nessuna forza di cambiamento è più potente dell'educazione per promuovere i diritti umani e la dignità della persona, per sradicare la povertà e favorire la sostenibilità, per costruire un futuro migliore per tutti, fondato sull'uguaglianza dei diritti e sulla giustizia sociale, sul rispetto della diversità culturale, sulla solidarietà internazionale e sulla responsabilità condivisa, tutti aspetti fondamentali della nostra comune umanità» (Bokova 2017, 6).

Chi lavora nell'istruzione e nell'educazione a tutti i livelli di scolarizzazione, spesso si rende conto che utilizzando esclusivamente i metodi tradizionali di insegnamento, questi non sembrano essere più molto efficaci, se non sono accompagnati da nuove metodologie. Sembra quindi essere necessario aprirsi alle nuove sfide e alle nuove opportunità e cercare percorsi, approcci, strumenti nuovi e costruire una didattica che possa soddisfare le esigenze di questo secolo, anche a livello universitario. Come dice il titolo del documento sopra citato (UNESCO 2019), dobbiamo «ripensare l'educazione» a tutti i livelli di educazione e di istruzione, partendo dai 4 pilastri dell'educazione:

- imparare a conoscere,
- a fare,
- a vivere insieme,
- ad essere.

Anche gli otto punti chiave della cittadinanza europea e le competenze di base del cittadino europeo (Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente 2018) potrebbero tornare utili ai docenti sia nella programmazione sia nella progettazione di una didattica innovativa:

- costruzione del sé (imparare a imparare, progettare),
- relazione con gli altri (comunicare, collaborare e partecipare),
- relazione con gli altri (agire in modo autonomo e responsabile),
- rapporto con la realtà naturale e sociale (risolvere problemi, individuare collegamenti e relazioni, acquisire e interpretare l'informazione).

Nell'ottica di questi fondamenti teorici e metodologici è opportuno che anche le Università si adeguino, perché «in un'epoca segnata dal crescente processo d'internazionalizzazione dell'istruzione superiore, dallo sviluppo delle nuove tecnologie, dalla diversificazione dei profili degli studenti, il ruolo dell'università, chiamata a formare soggetti in grado di affrontare le sfide del ventunesimo secolo, diviene ancor più importante» (Errico 2017).

L'insegnamento della lingua e il ruolo delle nuove tecnologie

L'insegnamento moderno della lingua è centrato sullo studente, il che significa che nella programmazione si parte dai bisogni, dagli interessi, dall'età e dagli stili di apprendimento dello studente, in quanto si mira principalmente a educare le persone in società moderne, complesse, tecnologicamente avanzate. In quest'ottica sembra quindi assolutamente necessario introdurre l'uso delle nuove tecnologie (NT) come supporto alle moderne metodologie di insegnamento, dato che i nuovi strumenti tecnologici hanno cambiato il nostro modo di gestire la quotidianità e i rapporti umani. Le NT dovrebbero essere incluse nell'insegnamento/apprendimento della lingua per spronare gli studenti a lavorare in modo indipendente, cooperando con gli altri e sviluppando l'autonomia, il pensiero critico e la creatività. Anche secondo le Raccomandazioni del Parlamento Europeo e del Consiglio d'Europa (2006) la competenza digitale rientra tra le competenze chiave per l'apprendimento permanente: «La competenza digitale consiste nel saper utilizzare con dimestichezza e spirito critico le tecnologie della società dell'informazione (TSI) per il lavoro, il tempo libero e la comunicazione. Essa è supportata da abilità di base nelle TIC: l'uso del computer per reperire, valutare, conservare, produrre, presentare e scambiare informazioni nonché per comunicare e partecipare a reti collaborative tramite Internet.»

Molti insegnanti che hanno sperimentato l'uso delle NT hanno potuto constatare che le tecnologie (Mezzadri 2001, 36):

aumentano la motivazione; facilitano l'apprendimento attivo ed esperienziale, per i contesti concreti e le opportunità di ristrutturazione della conoscenza che introduce; attuano un approccio centrato sul discente, grazie all'interattività e dunque alla possibilità di scelta; promuovo-

no l'individualizzazione, in particolare il rispetto degli stili e dei ritmi personali di apprendimento, attraverso la varietà e la flessibilità delle proposte; e, in definitiva, realizzano un apprendimento più efficiente e produttivo.

La mera introduzione di tecnologie all'avanguardia però non si traduce direttamente in una didattica qualitativamente migliore, ma può «diventare, se bene utilizzata, un fattore di cambiamento e miglioramento» (Morbiato 2014, 82). Siccome non tutte le scuole sono adeguatamente attrezzate e i dispositivi non sono sempre disponibili per tutti, negli ultimi anni, da quando si hanno a disposizione gli smartphone, la tecnologia è a portata di mano nelle aule e fuori dalle aule. Lo smartphone offre tante possibilità: memorizza e gestisce dati (vari testi, file audio, video), usa tante *app* che permettono agli insegnanti di preparare percorsi guidati dinamici, efficaci e stimolanti. Inoltre è possibile comunicare via mail o nelle chat e memorizzare varie informazioni tramite i supporti elettronici (e-mail) e le applicazioni quale p. es. WhatsApp. Tuttoggi, però, spesso nascono delle polemiche sull'uso dello smartphone in classe. A questo proposito Terravecchia (2018) afferma che la scuola può e deve insegnare ad usare lo smartphone per aiutare gli studenti a capire quando e come poterlo usare. Sostiene che ci sono decine di pratiche scolastiche in cui si può insegnare facendo usare gli studenti lo smartphone ed elenca alcune possibilità pratiche. Constata che usando lo smartphone in modi diversi si aiuta lo studente a «graduare e variarne l'utilizzo, a non essere dipendenti, a saper comunicare con compagni o insegnanti in una chat o in un gruppo condiviso» (Terravecchia 2018). Santalucia (2015) invece sottolinea il fatto che grazie agli smartphones si ha l'accesso a risorse di vario tipo in ogni momento e dappertutto il che rappresenta secondo l'autore un valore aggiunto. Sono molte le *app* gratuite che permettono di consultare e gestire diversi tipi di documenti (non solo testo vero e proprio ma anche *slide*, immagini e così via). I documenti sono facilmente trasferibili su uno spazio comune, un *repository cloud* della classe o del gruppo di lavoro.

In base alle constatazioni dei ricercatori e delle ricerche finora svolte è quindi possibile concludere che l'utilizzo delle nuove tecnologie rappresenta ormai un supporto insostituibile dei nuovi metodi di insegnamento, perché queste aiutano a motivare gli studenti insegnando loro ad utilizzare i nuovi strumenti tecnologici che sono ormai parte integrante della loro vita.

La didattica per task

Il *Task Based Language Teaching* – TBLT, la didattica per *task*, nasce all'interno dell'approccio comunicativo, tra la fine degli anni '70 e l'inizio degli an-

ni '80 del secolo scorso (Ingrassia 2014). Usando 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 capacità comunicative (Ingrassia 2014).

Lo studioso Rod Ellis (2003, 9) ha elaborato sei criteri per definire i *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.

Il TBLT ribalta in un certo senso la sequenza Presentazione-Pratica-Produzione (PPP) che caratterizza la struttura dell'unità didattica tradizionale (Ferrari e Nuzzo 2011, 287). Nel metodo comunicativo viene inizialmente 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 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

Tabella 1 Fasi del metodo comunicativo e del TBLT

Fasi del metodo comunicativo	Fasi nel metodo TBLT
<i>Presentazione</i>	<i>Produzione</i>
Globalità	Task
<i>Pratica</i>	<i>Presentazione</i>
Analisi	Post-task – focus on form
<i>Produzione</i>	<i>Pratica</i>
Sintesi	Post-task – esercizi mirati

Adattato da Rossi (2016, 112-113).

tiene conto del grado di sviluppo dell'interlingua degli studenti (Rossi 2016, 112-113). La tabella 1 riassume quanto detto sopra.

La didattica del *task* si articola in tre fasi: *pre-task*, *task* e *post-task*.

Pre-Task

Nella prima fase gli studenti si preparano al *task*. L'insegnante dà le istruzioni per il compito e prepara le attività che aiutano gli studenti a richiamare il lessico che tornerà loro utile nella fase del *task*. Il ruolo dell'insegnante in questa fase è quello di preparare le attività per gli studenti, di guidarli e di aiutarli se e quando necessario.

Task

Gli studenti, a piccoli gruppi, svolgono il *task* durante il quale sono invitati a usare la lingua per poter raggiungere il loro obiettivo extralinguistico. In questa fase si possono proporre attività di vario tipo, come p. es.: confrontare, classificare, mettere in ordine, organizzare, esprimere opinioni, ... Dopo aver concluso il *task*, il gruppo fa la presentazione e nomina il portavoce che presenta il lavoro svolto dal proprio gruppo agli altri. Il ruolo dell'insegnante in questa fase è quello di seguire il lavoro e fornire aiuto se e quando necessario. Inoltre deve organizzare le presentazioni e commentarle insieme agli studenti.

Post-Task

In questa fase l'attenzione è focalizzata sulla lingua. Prima di tutto si fa l'analisi del lavoro svolto durante il *task*, richiamando l'attenzione soprattutto sugli elementi grammaticali e lessicali funzionali allo svolgimento del compito. Gli studenti si esercitano sulle strutture e sul lessico. L'insegnante può preparare degli esercizi di completamento, trasformazione, produzione guidata, ... ma anche dare informazioni metalinguistiche e invitare gli studenti a ricostruire insieme, induttivamente, regole (Insegnare con i task s. d.).

Parte empirica

Lo scopo della ricerca è stato quello di verificare se la didattica basata sui *task* (TBLT) fosse efficace con gli studenti universitari slovenofoni con un livello di italiano alto (B2-C1 – secondo QCER). A tal fine è stata creata un'unità didattica sull'insegnamento della lingua e della cultura italiana con il metodo dei *task* e sperimentata con un gruppo di studenti slovenofoni durante un'escursione a Roma nel marzo del 2019. Dopo la conclusione della sperimentazione si è proseguiti con la valutazione da parte delle docenti e degli studenti. I dati emersi saranno presentati di seguito.

Metodologia

Per poter rispondere alla domanda di ricerca, abbiamo deciso di svolgere la ricerca qualitativa che ci permettesse di raccogliere informazioni sull'esperienza vissuta dagli studenti e di poter interpretare la situazione da vari punti di vista. Come strategia è stato scelto lo «studio di caso» e la tecnica dell'*osservazione partecipante* per poter osservare quello che accade nella realtà sociale (Corbetta 2014).

Si è deciso di cogliere l'occasione dell'escursione che ogni anno le docenti del Dipartimento di Italianistica organizzano per gli studenti del corso, ma anche per gli studenti degli altri indirizzi della Facoltà, e di proporre loro un'unità didattica basata sui *task* per le vie di Roma. Le prime due fasi della ricerca si sono svolte venerdì, 29 marzo 2019 a Roma, l'ultima fase invece si è svolta giovedì 11 aprile 2019 a Capodistria. La fase del *pre-task* è stata svolta nell'ostello dove risiedevano gli studenti con le docenti, la fase del *task* invece nel centro città. La fase del *post-task* si è svolta durante le lezioni della materia Italiano contemporaneo, presso la Facoltà di Studi Umanistici, a Capodistria. Alla ricerca hanno partecipato tutti i 20 studenti che hanno preso parte all'escursione: la maggior parte di loro (15 studenti su 20) frequentano il corso di Italianistica, sono principalmente di madre lingua slovena e seguono tutte le lezioni in lingua italiana, il loro livello di conoscenza della lingua è quindi abbastanza alto (B2-C1); tra gli altri partecipanti tre frequentano invece il corso di Mediazione linguistica e interculturale e quindi anche il loro livello di conoscenza dell'italiano è ad un livello avanzato (B2-C1), gli altri due sono invece studenti del corso di Comunicazione dei media, ma sono di madrelingua italiana. Il livello di conoscenza della lingua italiana per tutti i partecipanti era quindi ad un livello avanzato (B2-C1), seguendo lo schema di valutazione dei livelli del Portfolio Europeo delle Lingue (*Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* 2020). Dopo aver creato l'unità didattica su Roma, basandosi sulla didattica del *task*, si è predisposto le schede di osservazione

della pratica didattica per gli studenti e per i docenti sul modello delle schede offerte dalle sopracitate docenti Napoli e Paterna e adattandole al nostro caso-studio, al quale hanno partecipato studenti universitari (Allegato 1 e 2). Si è deciso di proporre una scheda per studenti più strutturata, per ogni fase dell'unità, perché gli studenti potessero esprimere anche la loro opinione e le loro osservazioni. Per le docenti abbiamo predisposto una scheda meno strutturata.

La scoperta dell'Urbe eterna con la didattica dei tasks

Obiettivi dell'unità didattica

L'obiettivo principale era che gli studenti da soli scoprissero i monumenti e le peculiarità culturali, linguistiche, geografiche e letterarie della città. Dato che nei giorni precedenti all'unità del *task* gli studenti hanno preso parte principalmente a visite guidate, durante le quali i luoghi erano stati presentati dalle guide, non hanno avuto modo di interagire con i passanti, sia abitanti della città che turisti, si è pensato di avvicinare loro la vita reale della città per permettere di comunicare nella lingua dell'ambiente. Sul piano linguistico lo scopo principale delle attività era quello di sentire e analizzare la variante regionale dell'italiano centrale e in alcuni casi anche le varianti linguistiche del dialetto romano. Sul piano culturale e letterario gli studenti dovevano ottenere dagli abitanti di Roma indovinelli, aneddoti, modi di dire tipici della città. Sul piano geografico il compito consisteva nell'analizzare la pianta della città, i vari rioni che compongono il centro, l'influsso del turismo sulla città ecc. Oltre a tutto ciò gli studenti hanno avuto la possibilità di scoprire alcune curiosità gastronomiche e topografiche delle varie parti della città visitate. L'obiettivo principale era quindi scoprire la città di Roma anche attraverso gli occhi di chi ci vive e lavora quotidianamente nella città eterna.

Svolgimento del task

È stato deciso di dedicare allo svolgimento del *pre-task* e del *task* un'intera mattinata. Nei primi due giorni dell'escursione gli studenti hanno seguito principalmente le visite guidate, prima della parte antica della città (Colosseo e Foro romano), poi della Città del Vaticano. Nelle ore pomeridiane avevano a disposizione anche del tempo libero per poter visitare la città e alcune attrazioni di loro interesse da soli. È stata volontariamente tralasciata la parte centrale della città di Roma con le piazze, i palazzi, le fontane e altre attrattive per dare agli studenti la possibilità di scoprirli da soli. All'inizio del *task* avevano quindi già un'idea generale della città e sapevano orientarsi. Oltre a ciò

è stato loro offerto l'abbonamento per i mezzi pubblici che valeva più giorni per potersi muovere liberamente.

Pre-task. La fase del *pre-task* si è svolta nel giardino dell'ostello. La prima indicazione data durante la colazione era l'orario e il materiale per l'incontro presso il giardino: dovevano portare i loro cellulari, carta e penna. All'inizio la docente ha chiesto agli studenti di dividersi autonomamente in gruppi formati da 4 persone. Ogni gruppo doveva scegliersi un nome e creare un gruppo WhatsApp nel quale inserire anche le due docenti. Dopo la formazione dei gruppi, la docente ha distribuito ad ognuno una mappa della città in formato A2 con tutti i monumenti più importanti segnati chiedendo agli studenti di discutere tra di loro su che cosa hanno già visto, cosa volessero ancora visitare, le impressioni della città, dove accompagnerebbero eventuali amici e/o parenti. Dopo quest'introduzione una delle due docenti ha mandato a tutti i gruppi WhatsApp un video da guardare sui loro cellulari. Si trattava di un video divertente, preparato da una giovane romana che doveva accompagnare i propri amici americani per Roma in una sola giornata. Questo video ha introdotto il tema della visita della città e ha fatto capire agli studenti in che cosa consistesse il *task*.

Dopo l'introduzione sono stati invitati a preparare una scenetta/un dialogo tra un turista e un romano. Potevano prendere come spunto il video appena visto, aggiungendo eventualmente anche le loro esperienze acquisite a Roma nei due giorni precedenti. Il turista aveva il compito di chiedere ad un abitante del luogo indicazioni sui monumenti, musei, luoghi di interesse, curiosità, spostamenti ecc.

A questo punto gli studenti erano già bene indirizzati al tema e al contenuto del *task* e discutevano assiduamente tra di loro le varie possibilità di un percorso da fare per la città. L'ultima attività da svolgere nella fase del *pre-task* era infatti proprio quella di preparare un possibile percorso di tre ore per le vie di Roma da proporre a degli amici immaginari che sarebbero venuti in visita. Gli studenti nei gruppi formati hanno preparato vari percorsi per la città inserendo alcuni monumenti che avrebbero voluto visitare loro stessi e prendendo in considerazione la possibilità di poter usufruire dei mezzi pubblici.

Dopo aver mostrato alle docenti il percorso scelto, gli studenti hanno ricevuto le indicazioni per lo svolgimento del *task* e potevano andare alla scoperta della città. A questa prima fase è stata dedicata un'ora.

Task. Secondo le indicazioni del *pre-task* gli studenti avrebbero dovuto visitare almeno tre monumenti a scelta, inserendoli nel loro percorso. Davanti

ad ogni monumento dovevano farsi un selfie e pubblicarlo sul gruppo WhatsApp. Dopo aver scattato la foto, avevano il compito di fermare un passante o un venditore di qualche negozio vicino chiedendo informazioni legate alle caratteristiche linguistiche e culturali di Roma. È stato suggerito agli studenti di chiedere qualche barzelletta, qualche filastrocca, indovinello ecc. Oltre a informazioni di tipo linguistico, avrebbero dovuto chiedere anche informazioni su dove andare a mangiare, dove bere un aperitivo o un drink, quali erano le caratteristiche del luogo ecc. I dialoghi con i passanti dovevano essere filmati. Alla fine del giro il gruppo doveva scegliere un solo video e pubblicarlo sul gruppo WhatsApp. Inoltre è stato chiesto agli studenti di fotografare qualche particolare interessante dei monumenti visitati, descriverlo e spiegare la motivazione della scelta.

Tutti i gruppi formati sono partiti per la città per svolgere il *task* e hanno visitato almeno tre monumenti mandando le foto. Solo un gruppo (su cinque formati) non ha chiesto ai passanti informazioni e ha soltanto mandato le foto dei monumenti visitati. Nella fase del post-task è emerso che questo gruppo, formato dai due studenti del corso di Comunicazione e media e da tre studenti del Corso di mediazione linguistica non era abbastanza motivato, dato che non conosceva le docenti e i compagni e il lavoro nel task non avrebbe avuto vantaggi per il loro indirizzo di studio.

I monumenti maggiormente visitati sono stati Piazza di Spagna, il Pantheon e la Fontana di Trevi, oltre a questo hanno però visitato anche Piazza del Popolo, Piazza Navona, il Quirinale e Montecitorio. Gli studenti hanno accolto con entusiasmo i compiti assegnati, anche se a volte hanno avuto difficoltà a trovare persone disposte a collaborare. Questi erano principalmente gli esercenti dei vari negozi nelle vicinanze dei monumenti visitati, ai quali hanno chiesto quali fossero i piatti tipici della città di Roma, quali fossero i posti migliori per mangiare una pizza e altre curiosità.

Le docenti hanno seguito per WhatsApp lo svolgimento dei compiti guardando i video, rispondendo con gli emoticon alle foto mandate e spronando i gruppi meno attivi a continuare il percorso. Anche le docenti giravano per la città e a volte incontravano i gruppi di studenti che chiedevano informazioni. Il lavoro degli studenti veniva quindi seguito durante lo svolgimento e veniva spronato e incoraggiato chi non risultava troppo attivo, come se gli studenti fossero in classe.

Nelle indicazioni date c'era anche l'orario e il luogo della conclusione del *task*. Tutti i gruppi dovevano raggiungere il monumento di Giordano Bruno alle 13.00. Dopo aver terminato il percorso, tutti si sono presentati in orario. Nel luogo di ritrovo sono state consegnate le schede di osservazione che gli

studenti e i docenti dovevano compilare sul posto. Agli studenti è stato infine spiegato che avrebbero concluso l'ultima parte dell'unità didattica durante le lezioni di Italiano contemporaneo, a Capodistria.

A questa fase sono state dedicate tre ore.

Post-task. Nell'ultima fase, durante le lezioni in aula della materia Italiano contemporaneo, si è inizialmente analizzato il lavoro svolto durante il *task* ponendo l'attenzione sulla lingua, sugli elementi grammaticali e lessicali usati nello svolgimento dei compiti. In questa fase l'attenzione era focalizzata sulla lingua. Gli studenti hanno in seguito fatto gli esercizi mirati sulle forme di imperativo (forme di cortesia), sulle forme del condizionale presente e passato, tutte forme che per gli studenti slovenofoni presentano non poche difficoltà (la forma di cortesia, perché in sloveno si dà del Voi; l'opposizione dell'uso dei due condizionali, perché in sloveno non esiste il condizionale composto). Abbiamo invitato gli studenti ad analizzare gli errori e poi riflettere sulle forme e sull'uso della forma di cortesia e del condizionale presente e passato, dei quali hanno cercato di dedurre le regole. Inoltre hanno esercitato il lessico svolgendo i compiti di completamento e sulla produzione guidata, preparando una *story map* del percorso svolto.

A questa fase sono state dedicate tre ore.

Valutazione dell'unità didattica

Gli studenti e i docenti hanno compilato le schede d'osservazione e hanno espresso la loro opinione. Le schede sono state compilate da 20 studenti e da 2 docenti.

La didattica del *task* si è rivelata un metodo adeguato ed efficace anche per gli studenti di alto livello di lingua, i quali hanno potuto svolgere i compiti nel rispetto dei loro bisogni, interessi, preconoscenze e livello di lingua. Dalle schede è emerso che hanno apprezzato l'approccio orientato all'azione e il fatto di essere stati spronati e guidati, in maniera organizzata e chiara verso determinati compiti, ma nel contempo di essere stati lasciati liberi in alcune decisioni potendo collaborare con i membri del proprio gruppo ma anche con le docenti reperibili sul gruppo creato su WhatsApp.

Le docenti hanno potuto constatare che gli studenti hanno colto con entusiasmo la sfida portando a termine quasi tutti i compiti, nonostante ci siano stati anche alcuni momenti di disagio che però sono stati risolti in itinere. Hanno collaborato tra loro, hanno negoziato e si sono aiutati e incoraggiati. Si è rivelato inoltre molto utile l'aver creato il gruppo su WhatsApp per poter incoraggiare e aiutare gli studenti anche a distanza. Siccome è stata la pri-

ma volta in cui hanno usato lo strumento *story map*, sono stati motivati ad utilizzarlo, ma hanno avuto bisogno di essere guidati e incoraggiati.

Segue l'analisi dei risultati emersi per ogni fase dell'unità didattica suddivisa nelle schede studenti e schede docenti.

Analisi delle schede studenti e docenti

Schede studenti

Pre-Task. Per tutti e 20 gli studenti il *pre-task* è stato considerato un'attività divertente. 10 studenti hanno scritto che le attività erano molto interessanti; 3 studenti hanno sottolineato soprattutto la parte della preparazione degli sketch e il lavoro in gruppo; 3 studenti hanno commentato che le spiegazioni e le istruzioni sono state utili, altri 3 studenti hanno apprezzato l'organizzazione e le attività. Uno studente ha sottolineato l'importanza dell'entusiasmo mostrato dalle docenti, un altro invece ha apprezzato il dover usare l'immaginazione e provare a fare la guida. Due studenti hanno commentato che non si sentivano a proprio agio, perché per loro era difficile recitare davanti alle persone. 1 studente ha commentato che «è stata una mattinata genuina all'insegna delle tappe da vedere a Roma».

Task. Per tutti e 20 gli studenti la fase del *task* è stata anche considerata interessante. 9 studenti hanno scritto che le attività erano divertenti, per 5 studenti erano interessanti; a 5 studenti è piaciuto fare i filmati, 4 studenti invece hanno gradito fare le interviste, a 3 studenti è piaciuto il fatto di essersi potuti organizzare da soli e visitare autonomamente la città, 6 studenti hanno apprezzato il fatto che le docenti li avessero invogliati a visitare la città in tutta comodità. 2 studenti hanno apprezzato di aver sentito il dialetto romano, 2 studenti hanno apprezzato il potere scoprire posti nuovi. Vediamo invece quali sono state le osservazioni negative: a 1 studente non è piaciuto molto chiedere informazioni alle persone, 1 ha detto che era difficile fare domande alle persone del luogo perché molte non volevano collaborare, a 1 studente non è piaciuto affatto fare i video perché molte persone si sono rifiutate di essere riprese, 3 studenti hanno osservato che era difficile trovare persone che volessero essere riprese, 2 studenti si sono sentiti in imbarazzo a fermare le persone per strada, però 1 ha commentato che la fase del *pre-task* è stata d'aiuto per superare l'imbarazzo. 1 studente ha vissuto la fase del *task* come un gioco, difatti ha commentato che «era interessante scoprire Roma attraverso un gioco», 1 studente ha notato che gli uomini sono più estroversi delle donne. Il commento più esaustivo riporta invece: «Ottima idea quella di farci fare un percorso e di effettuarlo da soli, senza aiuto di una guida! Bello anche

il fatto di usare lo smartphone affinché la gita non risulti noiosa, bensì una specie di sfida anche per quel che riguarda l'uso della lingua italiana».

Post-Task. Basandosi sulle regole della didattica dei *task*, si è partiti dall'analisi degli errori cercando di trovare l'errore, di correggerlo spiegando dove fosse il problema (delle volte si è trattato di lapsus, altre volte di interferenza, altre volte ancora invece l'errore è stato commesso proprio per la mancata conoscenza della regola). Gli studenti nei questionari hanno sottolineato il fatto che sono stati più attenti, più stimolati a scoprire l'errore e di indurre le regole dagli esempi.

Schede docenti

L'unità didattica ha permesso agli studenti di comunicare nella lingua dell'ambiente, a conoscere molte cose nuove, a socializzare, a chiedere informazioni, a discutere, ad essere creativi, ma anche più intraprendenti: hanno letto, scritto, prodotto, collaborato, usato strumenti nuovi. Il fatto di aver affrontato l'argomento grammaticale alla fine, dopo averlo usato, è risultato positivo, gli studenti sono stati più motivati e più coinvolti. Durante tutte e tre le fasi hanno comunicato e collaborato tra loro, con docenti e con altre persone di diverse età, sempre in italiano. Hanno sperimentato una nuova didattica e hanno usato le nuove tecnologie, sempre nel rispetto dell'età, dei bisogni e degli interessi degli studenti ma anche delle docenti. Le docenti hanno notato la partecipazione più attiva degli studenti, hanno trovato gli studenti più motivati e coinvolti.

Discussione e conclusione

Come è stato specificato all'inizio, con il progetto INOVUP si è voluto avviare un processo di innovazione della didattica in contesti accademici in vari settori. Per questo scopo sono stati coinvolti docenti che, attraverso attività di ricerca sui temi dei loro campi di ricerca hanno riflettuto e proposto le pratiche didattiche che potessero promuovere i possibili cambiamenti della didattica universitaria. In base agli studi effettuati sull'uso dei nuovi metodi di insegnamenti che comprendono anche l'utilizzo di nuove tecnologie (Ellis 2003; Morbiato 2014; Santalucia 2015; Terravecchia 2018), si è deciso di sperimentare la didattica per *task* perché è una didattica, secondo i dati a disposizione, non molto usata nei contesti accademici sloveni e volevamo sperimentarla su un gruppo di studenti ad un livello avanzato di lingua. A questo scopo è stata creata un'unità didattica in italiano che è stata in seguito proposta agli studenti universitari slovenofoni di livello avanzato di conoscenza della

lingua italiana durante un'escursione a Roma. Per la ricerca qualitativa sono state invece predisposte delle schede di osservazione della pratica didattica sia per docenti che per studenti per poter verificare la riuscita della didattica dei *task*.

I risultati della ricerca qualitativa (osservazione partecipante della pratica didattica) hanno dimostrato che la didattica dei *task* può essere utile anche con gli studenti universitari ad un livello di lingua avanzata. Gli studenti sono stati motivati e si sono sentiti coinvolti, durante tutte le fasi hanno mostrato entusiasmo e voglia di collaborare con i compagni e con le docenti. Il materiale didattico si è rivelato adeguato agli obiettivi prefissati e al livello di lingua degli studenti. Per una piccola parte degli studenti però bisogna aggiungere che questo metodo crea qualche difficoltà, dovuta soprattutto ad un carattere più chiuso e introverso: alcuni studenti hanno infatti espresso il loro disagio nel dover interagire con persone sconosciute. Le docenti però ritengono che superare queste paure sia utile anche per la crescita personale.

Un altro problema che è stato riscontrato dagli studenti è la non disponibilità dei passanti a collaborare, perché non volevano essere filmati. A causa delle nuove direttive sulla privacy, infatti, questo tipo di attività richiede ulteriori moduli da firmare, quindi forse risulta più opportuno non inserire tra i compiti da svolgere anche filmati con sconosciuti oppure predisporre delle schede da far firmare alle persone riprese.

L'aver introdotto le nuove tecnologie (lo strumento *story map* e l'uso dello *smartphone*) ci ha permesso di «comporre percorsi in cui la costruzione di conoscenze, di abilità e di comportamenti si sviluppa in forme di interazione probabilmente più complesse, rispetto al passato, tra insegnanti e studenti e tra studenti stessi con i propri compagni, anche attraverso l'uso e la condivisione di media didattici» (Santalucia 2015, 158).

Svolgendo questo tipo di attività è necessario comunque non dimenticare la figura del docente che deve assumere un ruolo del tutto diverso di quello della didattica tradizionale: il docente in questo caso si pone come facilitatore, aiutante e non come guida nell'apprendimento. Crediamo che la diffusione e i risultati incoraggianti di buone pratiche possano convincere altri docenti a sperimentare nuovi modelli di pratica didattica. In futuro si potrebbero organizzare e sperimentare le unità didattiche con docenti di altre istituzioni, di altre lingue e/o coinvolgendo docenti di altre materie a preparare e sperimentare materiale adeguato a diverse fasce d'età e di conoscenza della lingua per rispondere alle esigenze della didattica universitaria del XXI secolo.

Possiamo concludere dicendo che in base ai risultati della ricerca qualitativa

va siamo giunti a dei risultati soddisfacenti che ci fanno capire che i materiali creati e sperimentati soddisfano le esigenze e rispondono agli obiettivi prefissati. Sarebbe perciò importante ripetere quest'esperienza con altri studenti, non solo di italiano, ma anche di altre lingue, di altre facoltà e università, in altri ambienti per poter considerare gli aspetti positivi e negativi di questo metodo e poterlo infine proporre anche ad altri gradi di insegnamento. Crediamo quindi che l'unità proposta possa essere di aiuto ad altri docenti per ripensare il metodo di lavoro sia in classe che fuori dalle aule e per trovare nuove vie di comunicazione, di educazione e di insegnamento delle nuove generazioni.

Bibliografia

- Bokova, I. 2017. *Ripensare l'educazione: verso un bene comune globale?* Milano: Università Cattolica del Sacro Cuore.
- Corbetta, P. 2014. *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*. Bologna: Il Mulino.
- Della Putta, P. 2008. «Insegnare l'italiano ai sinofoni: contributi acquisizionali, tipologici e glottodidattici.» *Studi di glottodidattica* 2 (2): 52-67.
- Ferrari, S., e E. Nuzzo. 2011. «Insegnare la grammatica con i task.» In *Grammatica a scuola*, a cura di L. Corrà e W. Paschetto, 284-295. Milano: Franco Angeli.
- Ellis, R. 2003. *Task-Based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Errico, G. 2017. «Miglioramento della didattica universitaria e valutazione della qualità: politiche ed esperienze nel contesto italiano.» *Rivista Scuola laD* 11 (13-14). <http://rivista.scuolaiaad.it/primo-piano/miglioramento-della-didattica-universitaria-e-valutazione-della-qualita-politiche-ed-esperienze-nel-contesto-italiano>.
- Fondazione Patrizio Paoletti. 2019. «I 4 pilastri dell'educazione: imparare a conoscere, a fare, a vivere insieme ed a essere.» https://www.fondazionepatriziopaoletti.org/news/937/i_4_pilastri_dell_educazione_imparare_a_conoscere_a_fare_a_vivere_insieme_e_ad_essere_educationcan_unesco.html.
- Ingrassia, M. 2014. «La didattica del task in un corso di italiano L2 per studenti sinofoni.» *Italiano LinguaDue* 6 (2): 379-399.
- International Commission on Education for the Twenty-First Century. 1996. *Learning: The Treasure Within; Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-First Century (highlights)*. Parigi: UNESCO Publishing.
- Insegnare con i task. S.d. «Insegnamento.» <http://www.insegnareconitask.it/content/insegnamento>.
- Mezzadri, M. 2001. *Internet nella didattica dell'italiano: la frontiera presente*. Perugia e Welland: Guerra-SOLEIL.

- Morbiato, G. 2014. «Didattica della letteratura: nuovi approcci e nuovi strumenti.» Tesi di laurea in Filologia e Letteratura italiana, Università Ca' Foscari Venezia.
- Quadro comune di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione.* 2002. Milano: La Nuova Italia/Oxford.
- Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione; volume complementare.* 2020. Milano: Università degli Studi di Milano.
- Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente. 2018. *Gazzetta ufficiale dell'Unione europea*, C 189: 1-13.
- Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio d'Europa del 18 dicembre 2006. 2006. *Gazzetta ufficiale dell'Unione europea*, L 394: 10-18.
- Rossi, V. 2016. «Task-based language teaching con studenti Marco Polo Turandot: implicazioni didattiche e culturali.» *Bollettino Itals* 14 (66): 102-118.
- Santalucia, D. 2015. «Competenza digitale e glottotecnologie per l'insegnante di italiano L2/LS.» *Italiano LinguaDue* 7 (1): 157-183.
- Terravecchia, G. P. 2018. «Cellulare in classe: problemi e prospettive.» Loescher Editore. <http://www.laricerca.loescher.it/istruzione/1769-cellulare-in-classe-problemi-e-prospettive.html>.
- UNESCO. 2019. *Ripensare l'educazione: verso un bene comune globale?* Parigi: UNESCO; Brescia: Università Cattolica del Sacro Cuore.
- Willis, J. 1998. *A Flexible Framework for Task-Based Learning*. Longman Handbooks for Language Teachers. Harlow: Longman.

Allegato 1 | Ricerca *task*: Scheda d'osservazione studente

Scuola/Istituto _____

Data _____

Titolo dell'UD: Alla scoperta dell'Urbe eterna

Pre-task

😊	😐	☹

Osservazioni e commenti _____

Task

😊	😐	☹

Osservazioni e commenti _____

Post-task

😊	😊	😊

Osservazioni e commenti _____

Allegato 2 | Ricerca task: Scheda d'osservazione docente

Scuola/Istituto _____

Data _____

Titolo dell'UD: Alla scoperta dell'Urbe eterna

Osservazioni _____

Commenti _____

Odkrivanje večnega mesta z metodo dejavnostno naravnane učnja

V želji, da bi preizkusili nove pristope pri poučevanju, so sodelavke Oddelka za italijanistiko Fakultete za humanistične študije preizkusile metodo dejavnostno naravnane učnja (angl. *task based language teaching* – TBLT) pri skupini slovensko govorečih univerzitetnih študentov z znanjem italijanščine na visoki ravni (B2-C1). Na ekskurziji v Rimu, ki jo je organiziral Oddelek za italijanistiko, sta bili izvedena študija primera in preizkušena učna enota, ki sta ju pripravili avtorici pričujočega prispevka. Študentje so z navdušenjem sprejeli dejavnostno naravnano učenje, posebej so pohvalili dejstvo, da sta jih predavateljici spodbujali in ustrezno usmerjali k nalogam, da pa sta jim hkrati pustili

določeno mero svobode, da so lahko sami, skupaj s člani svoje skupine, sprejemali nekatere odločitve. Avtorici članka sta opazili, da so študentje z navdušenjem sprejeli izziv, da so sodelovali med seboj, skupaj iskali najboljšo rešitev, si med seboj pomagali in se spodbujali v kriznih trenutkih. Kot zelo koristno se je izkazalo tudi navodilo za odprtje skupine WhatsApp, preko katere sta profesorici lahko spremljali študente in jim pomagali tudi na daljavo.

Ključne besede: *Task Based Language Teaching*, univerzitetni študentje, italijščina kot J2, IKT