

## **LA DIDATTICA DELL'ARTE A STRANIERI: ESPERIENZE E RIFLESSIONI**

di Michele Magnatti

### **ABSTRACT**

*L'articolo presenta i risultati del lavoro di Ricerca Azione svolto nell'ambito di un percorso modulare CLIL sull'arte italiana. Nella preparazione delle attività didattiche sono sorte riflessioni teoriche sulle premesse metodologiche alla creazione di unità di apprendimento a tema culturale. Tali considerazioni sono nate anche dall'analisi dei libri sull'arte italiana per stranieri, che sono stati analizzati per evidenziarne gli approcci. Obiettivo principale dei nostri percorsi era quello di poter essere proposti in diversi contesti didattici, soprattutto in riferimento al livello linguistico.*

### **1. INTRODUZIONE**

L'interesse per la cultura è un aspetto chiave della motivazione allo studio della lingua italiana. Lo ha affermato ultimamente Vedovelli , che inizia la terza bozza progettuale "Italiano 2020. In cammino verso l'Europa" con queste parole: "Che cosa serve oggi, all'italiano come L2 – lingua non nativa – diffusa fra gli stranieri nel mondo e in Italia? Innanzitutto, un forte progetto di sviluppo culturale che si fondi sull'immenso patrimonio di lingua-cultura diffuso per secoli fra gli stranieri"(Vedovelli 2014). Le ricerche svolte dall'ASILS (Borello e Luise 2007: 114-122), seppur un po' datate, vanno nella stessa direzione: il 22% degli intervistati dichiara di studiare l'italiano principalmente per la cultura (intesa come arte, musica, storia e simili). L'impatto della cultura nella motivazione tende ad aumentare in quei contesti in cui l'italiano non viene studiato come lingua d'uso, dagli immigrati ad esempio, ma come approfondimento personale, fatto in Italia o all'estero. Questo è valido nelle università, dove gli studenti scelgono l'italiano seguendo "una forte attrazione suscitata dalla lingua italiana, considerata armonica, melodiosa e, soprattutto, associata a un patrimonio ricco e prestigioso a livello artistico-culturale" ( Cavaliere 2013: 223). L'inchiesta "Italiano 2010" , svolta nelle principali istituzioni di diffusione della lingua e cultura italiana all'estero, indica come principale motivazione (56% degli intervistati) la volontà di impegnare il proprio tempo libero nello studio della lingua italiana intesa "come lingua di cultura: si consideri, infatti, che quasi tutte le risposte privilegiano, all'interno di questo fattore, le ragioni turistiche o l'amore per le espressioni dell'arte e della civiltà italiana" (Giovanardi e Trifone 2010: 151). Da

questo consegue che nella didattica della lingua italiana non si può prescindere da approfondimenti culturali sui temi per cui siamo famosi come l'arte, la gastronomia, la musica, la storia, ma anche il "made in Italy", lo sport, la moda. La nostra ricerca nasce dalla volontà di sfruttare questa motivazione per proporre attività didattiche che integrino l'apprendimento di questi temi allo sviluppo di abilità linguistiche. Il contesto didattico concreto è una scuola di italiano (Edulingua – laboratorio di lingua e cultura italiana) che offre corsi intensivi a studenti stranieri. Quanto detto sulle motivazioni allo studio della lingua italiana all'estero è applicabile anche a questo contesto: benché le attività didattiche siano svolte in Italia l'utenza è per la sua totalità residente all'estero e soggiorna nel Bel Paese solo per un breve periodo. In un certo senso quando si studia la didattica della lingua in scuole di questo tipo bisogna considerare l'italiano una Lingua Straniera più che una Lingua Seconda. Nello specifico abbiamo deciso di analizzare con i criteri della Ricerca Azione la possibilità di creare dei percorsi didattici che integrino lo studio dell'arte italiana allo sviluppo di abilità linguistiche. Nel panorama delle motivazioni allo studio della lingua italiana descritto sopra, lo studio dell'arte ha un ruolo privilegiato. Un'inchiesta condotta dalla scuola Torre di Babele di Roma (realtà molto simile al nostro contesto di riferimento) ha evidenziato che la principale motivazione dei propri studenti a trascorrere un periodo di vacanza/studio in Italia è il fatto che il nostro è "il paese con il più alto patrimonio artistico e culturale". D'altra parte, però, lo studio di questo tema risulta difficoltoso per chi non possiede adeguate conoscenze linguistiche. A Edulingua una buona parte degli studenti (il 37%) sono principianti. Chiaramente questi allievi hanno delle difficoltà ad affrontare un tema come l'arte in lingua straniera. Contemporaneamente, però, anche loro hanno una forte motivazione a farlo. Il primo obiettivo della nostra ricerca è stato quello di indagare la possibilità di sfruttare questa motivazione per superare le difficoltà intrinseche al proporre una lezione sull'arte a studenti di livello A1 e A2 del QCER. Durante la progettazione di queste attività è stato compiuto uno studio sulle teorie didattiche di riferimento, oltre che un'analisi dei materiali didattici a tema artistico per studenti stranieri. Lo studio non ha nessuna pretesa di completezza, come lo statuto della RA prevede, ma vuole mettere sul campo degli spunti nati dalla pratica d'insegnamento, con l'unico obiettivo di aprire nuove questioni piuttosto che chiudere quelle già esistenti.

## **2. STATO DELL'ARTE: TEORIE DI RIFERIMENTO E ANALISI DI MATERIALI DIDATTICI**

La didattica della cultura a stranieri, e dell'arte in particolare, non hanno un quadro teorico di riferimento sufficiente da permettere solo un breve cenno. L'insegnamento delle lingue, al contrario, ha avuto negli ultimi decenni un grande impulso da parte degli studi di glottodidattica, che ha potuto contare sugli apporti della neuropsicologia, della sociolinguistica, degli studi sull'importanza degli aspetti metacognitivi o di quelli relazionali. Questo sviluppo ha avuto come base le teorie dell'acquisizione di Krashen (1981 e 1982), introdotte in Italia da Freddi (1994) e poi da Balboni (2008). Ai fini della nostra disanima estrapoliamo un solo concetto, da tutti ritenuto basilare nei processi di apprendimento: la necessità della centralità e del protagonismo dello

studente nello studio di una lingua. Questo dovrebbe spingere gli insegnanti a passare da una didattica frontale e deduttiva ad una partecipativa e induttiva. Le pubblicazioni di libri di lingua italiana per stranieri testimoniano il tentativo, a volte più a volte meno riuscito, di spostare l'attenzione sul lavoro e sulle esigenze del discente. Questi cambiamenti nei metodi hanno sicuramente generato un maggior piacere da parte degli studenti, rilievo decisivo se si fa riferimento a quanto detto sul fatto che chi studia l'italiano come LS lo fa per rendere gradevole il proprio tempo libero. Ai fini della nostra ricerca la questione è se la didattica della cultura italiana a stranieri, con particolare attenzione all'arte, stia subendo un cambiamento paragonabile a quello della glottodidattica. Ci soffermiamo quindi sull'analisi di alcune pubblicazioni monografiche sull'arte, indagandone l'approccio, soprattutto in riferimento al protagonismo del discente/lettore. Un libro relativamente recente è *Arte*, fascicolo parte della collana "L'Italia e la Cultura" dell'editore Edilingua (Cernigliaro 2011). Il fascicolo (32 pagine) è rivolto a studenti di livello B2-C1 e ripercorre la storia dell'arte italiana (e non solo) dal periodo classico fino al contemporaneo. L'impaginazione propone testi di spiegazione delle diverse epoche artistiche intervallati da numerose immagini. Le ultime 3 pagine prevedono degli esercizi riassuntivi su quanto si è studiato e non compaiono riferimenti ad attività da svolgere in classe. Prima di iniziare la storia dell'arte c'è una tabella intitolata "lessico di base" in cui viene inserita una lunga lista di parole afferenti alla microlingua dell'arte. La tabella, però, non è dotata di alcuna spiegazione quindi si suppone che il lettore debba ricercare da solo il significato delle espressioni e crearsi un glossario personale. Queste scelte sono frutto di un approccio sicuramente diverso dalle recenti teorie sulla centralità dell'apprendente: i testi vengono letti senza essere chiamati ad intervenire in alcun modo, né prima né durante la lettura e in parte nemmeno dopo, visto che gli esercizi, posti a conclusione e di breve estensione, potrebbero essere percepiti come accessori. Queste scelte derivano, crediamo, dalla volontà di fornire quante più informazioni possibile, senza prevedere la possibilità che il lettore debba poi comunicare tali informazioni in una dinamica di classe o che abbia la volontà di lavorare attivamente nello scoprirle. Il fruitore di questo volume, immaginato da chi lo ha allestito, è più un lettore che uno studente. *Arte* è un esempio dell'approccio di molte pubblicazioni su questo tema (come Mantovano 1996), che prediligono la densità delle informazioni alla possibilità per chi lo usa di essere protagonista attraverso attività, individuali o di classe. Possiamo definirlo come un approccio nozionistico, in quanto è basato sull'esigenza di condensare quanti più contenuti possibile. Ci sono, però, anche esempi di metodologie diverse. Si guardi al corposo (745 pagine) volume su Botticelli scritto ultimamente da Gobbis e Liegler (2014). Questo libro si presenta come uno strumento per insegnanti che prenderanno spunto per attività sul pittore rinascimentale, oppure per studenti intermedi/avanzati chiamati a fare un corso modulare sul pittore della Venere (indicazioni tratte dal quarto di copertina). Il volume è diviso in 5 unità che ripercorrono la vita e l'opera del pittore fiorentino. Oltre agli immancabili testi biografici o di analisi artistica, gli autori propongono attività di vario tipo prestando evidente attenzione al processo di apprendimento per come inteso da Krashen. Ogni percorso prevede all'inizio attività di motivazione come, ad esempio, l'unità sull'*Annunciazione* (Gobbis e Liegler 2014: 181-196), la quale, per presentare il tema dell'opera, si apre con l'immagine di due ragazze davanti ad un test di gravidanza che

reagiscono in modo diverso al risultato positivo (una preoccupata, l'altra felice). Il tema della maternità inaspettata, insito ma apparentemente secondario nella storia di Maria, diventa un pretesto per far entrare lo studente nel tema e farlo discutere in classe, facendo percepire il soggetto come per nulla distante dal proprio vissuto. Stimoli come questo danno la possibilità al docente di proporre attività di conversazione, discussioni e dibattiti su argomenti comunque familiari e concreti. Seguono attività di globalità con brani del vangelo sulla visita dell'arcangelo, ma anche curiosità di costume sulla situazione delle nascite in Italia. Dopo questa fase si passa all'analisi della *Annunciazione* di Botticelli, confrontata con altre opere dallo stesso soggetto. Prima di questo testo, centrale nell'unità e che rappresenta l'analisi dell'input artistico, ci sono attività di prelettura e dopo il testo ci sono attività di comprensione. Costantemente lungo l'unità sono presenti input linguistici, analizzati attraverso tabelle e esercizi con un approccio fortemente induttivo. Spesso vengono presentate attività di conversazione e lavori di ricerca di gruppo. Una caratteristica peculiare di questo volume è la grandissima presenza di divagazioni culturali che partono da spunti forniti dalle opere per aggiornare temi della pittura di Botticelli; ad esempio il collegamento tra la mitologia greca e i "miti moderni" della tecnologia, come l'i-phone, nuovo simbolo di status sociale (Gobbis e Liegler 2014:457). Oppure il collegamento tra l'analisi dell'abbigliamento nelle adorazioni dei magi e i simboli della moda *made in Italy* (Gobbis e Liegler 2014: 173-180). L'arte in questo modo diventa un pretesto per approfondire aspetti della lingua e della cultura italiana. Ciò che sottolineiamo è il protagonismo del lettore/studente, il quale interviene costantemente nelle interpretazioni delle opere e a volte nelle opere stesse, visto che gli autori gli propongono di inserire dei fumetti o addirittura di creare dei fotomontaggi inserendo la propria immagine nei quadri. L'immagine diventa stimolo all'apprendimento, tanto più se artistica, dal momento che "molti sono attratti dalla nostra cultura proprio per il valore che riveste l'arte in tutte le sue forme" (Gobbis e Liegler 2014: 332). L'importanza delle immagini nell'apprendimento linguistico è ormai universalmente accettata, rappresentando un ottimo stimolo per esercitare e in parte sviluppare l'interlingua. L'arte non è solo un'immagine, ma un testo visivo che le attività fatte in classe avranno lo scopo di trasformare in testo orale o scritto, con tutti i benefici di apprendimento della lingua che tale trasformazione comportano. Il dipinto va visto come stimolo alla comunicazione, soprattutto se nascono diverse interpretazioni su di esso. Tutte le attività viste nel libro sono frutto di un giudizio (Gobbis e Liegler 2011: 337):

[Si segue] il principio didattico secondo cui il discente deve essere al centro della lezione, è bene evitare di fornire dall'alto informazioni, ma cercare di fare arrivare gli studenti ad un significato "obiettivo" o "personale" dell'opera facendogliela osservare o, meglio ancora, farli "entrare" nell'opera confrontandosi o giocando con essa e soprattutto trovando pretesti per parlare partendo da essa

Questo libro, quindi, segue un approccio diverso da quanto citato in precedenza, dal momento che l'attenzione non è solo sul condensare contenuti, ma sul presentarli in modo tale che lo studente possa apprenderli come è abituato ad apprendere i contenuti linguistici. La testualità corposa è inevitabile anche in pubblicazioni come

questa, ma si intervallata con le attività risultando più simile ad un manuale di lingua che ad un libro di lettura. Ciò che unisce questa alle altre pubblicazioni è il livello linguistico richiesto allo studente: minimo B2. La scelta può essere spiegata in molti modi ma il principale probabilmente è fornito proprio dal QCER che spiega la progressione dei livelli con il diminuire della familiarità e della concretezza dei contesti di comunicazione. L'arte non può essere considerato un argomento familiare, tantomeno concreto, e richiede un certo grado di approfondimento. Tale approfondimento deve necessariamente essere fatto in testi argomentativi, difficilmente proponibili a studenti principianti e pre-intermedi. Anche i manuali di lingua italiana, infatti, tendono a non utilizzare l'arte come tematica culturale prima di un livello B2 o addirittura C1. La scelta di proporre l'arte ad un pubblico di lettori/studenti avanzato, lo ribadiamo, è frutto delle indicazioni del Quadro. Questo giudizio diffuso si scontra, però, con la necessità di rendere i contenuti artistici fruibili ad un vasto pubblico, perché se l'arte è tra le principali motivazioni allo studio dell'italiano non si potrà far attendere anni di corsi prima di poter parlare di Botticelli, Leonardo e Caravaggio. Così facendo, cioè non dando la possibilità a studenti principianti di avere anche solo un primo contatto con il patrimonio artistico italiano, si rischia di demotivare, anche solo in parte, lo studente di lingua e cultura italiana all'estero. La pubblicazione di Gobbis e Liegler, però, contiene un'intuizione per superare l'ostacolo linguistico: il tentativo di rendere le tematiche dell'arte più familiari possibile. Se l'arte non è presa nel suo aspetto nozionistico, inevitabilmente legato ad una testualità ricca e complessa, ma da un lato reale e concreto, allora si potrebbero prevedere percorsi rivolti anche a studenti dalle ridotte abilità linguistiche. Concludendo, nella nostra breve rassegna sulle pubblicazioni di arte rivolte a studenti stranieri ribadiamo che non abbiamo alcuna intenzione di creare una separazione tra materiali didattici buoni e cattivi, solo evidenziare una profonda differenza di metodo tra gli autori che prediligono una densità e una qualità dei contenuti, e altri che ricercano un protagonismo da parte dello studente, creando unità didattiche complete di tutte le fasi. Il nostro percorso sull'arte, come vedremo, si è basato per quanto possibile su quest'ultimo approccio.

### **3. GLI OBIETTIVI DEL PERCORSO: QUALE LINGUA E QUALE ARTE INSEGNARE**

Quando diciamo che il contenuto del nostro CLIL è l'arte in realtà ci riferiamo ad un concetto piuttosto variegato che necessita un chiarimento. Sono diverse le scienze che indagano l'arte, quindi la prima cosa da decidere è quale di esse stabilire come focus contenutistico. Una possibilità, quella apparentemente più semplice, è la storia dell'arte, intesa come studio dell'evoluzione delle tecniche, degli stili e dei pensieri degli artisti. Sembra questo il metodo utilizzato da molte delle pubblicazioni monografiche a tema artistico, come ad esempio il volume della Cernigliaro citato e analizzato nel paragrafo precedente. Un'altra possibilità è l'estetica, ramo della filosofia che mira a spiegare che cosa sia l'arte in sé e per sé, definendone i confini (se lo studioso lo ritiene possibile) e la funzione. Poi c'è la pratica artistica, in cui si apprendono le tecniche, in prima persona con lo scopo di realizzare o restaurare delle opere. Infine c'è l'iconografia, ovvero l'interpretazione dei messaggi delle singole

opere. Naturalmente la classificazione non va intesa in modo assoluto, prima di tutto perché tanti altri potrebbero essere i metodi di analisi (la psicoanalisi, arte come storia del costume, del pensiero politico ecc.), e poi perché in ogni caso c'è una continua commistione tra i diversi approcci. Programmando un corso sull'arte, però, sarà necessario sceglierne uno, o almeno indicare quale aspetto evidenziare di più. Nel nostro caso abbiamo deciso di adottare una metodologia iconografica e interpretativa. Le motivazioni della scelta risiedono nel fatto che il nostro percorso non è indirizzato a persone che devono apprendere una serie di nozioni, legate ad esempio alla storia dell'arte, la cui discontinuità creerebbe delle lacune nel proprio percorso di studi. Le nostre attività vedranno protagonisti studenti che si apprestano allo studio dell'arte (e dell'italiano in genere) per puro piacere personale. In quest'ottica, volutamente dilettantistica, la prima preoccupazione dovrà essere quella di rendere il corso gradevole e accessibile a tutti. Per farlo, lo studente deve essere protagonista e percepire di essere capace di affrontare il percorso, senza sentire che le proprie preconcose non sono adeguate. Nel contesto dei nostri corsi intensivi di lingua e cultura un'attività sull'arte non può prevedere un impiego di tempo ed energia eccessivi, ma risolversi diciamo in una lezione (4 ore) o ancor meglio in una parte di essa. Di conseguenza lavorare su una sola opera, stabilendo come obiettivo quello di interpretarla fino in fondo, ha dei notevoli vantaggi. Al contrario un apprendimento nozionistico risulterebbe per forza di cose parziale, dando l'impressione allo studente di dover studiare ancora molto altro prima di poter avere una panoramica sull'arte italiana. Abbiamo quindi deciso di proporre lo studio di singole opere d'arte usando i metodi dell'iconografia, partendo dall'idea che il quadro (ma anche la scultura o la facciata di una chiesa) sia un testo visivo, che come tale contiene dei messaggi lanciati da un mittente (l'artista) ad un destinatario (l'osservatore). Da questo punto di vista è chiaro il vantaggio sul lato "linguistico": ogni intuizione sul contenuto del messaggio visuale creerà un gap comunicativo che dovrà essere colmato dall'interlingua del discente. L'esegesi, quindi, presenta vantaggi non solo dal lato della fruibilità dell'arte, ma anche da quelli dell'esercizio di abilità linguistiche. Vediamo ora nello specifico le potenzialità dell'iconografia in un percorso integrato di lingua e contenuto. Il metodo iconografico, per come inteso da Panowsky (1962) e spiegato (e in parte integrato) da Van Straten (2009) prevede tre o quattro (a seconda dello studioso di riferimento) momenti dell'interpretazione:

- la descrizione preiconografica, in cui bisogna elencare tutto ciò che si vede: i personaggi, la loro espressione, i loro vestiti, la relazione fra di essi, le loro azioni, il paesaggio, i colori, le forme, in buona sostanza tutto ciò che è presente nell'opera;
- la descrizione iconografica, in cui si individua il soggetto dell'opera confrontando la descrizione fatta in precedenza con i tipi iconografici standardizzati nella tradizione (tredici uomini intorno a un tavolo con uno di loro vestito di rosso e di blu rappresenta una ultima cena);
- l'interpretazione iconografica, in cui si deve indagare il significato profondo inserito nell'opera dall'artista. Questo significato in parte inevitabilmente esime dal significato primario del soggetto prescelto. Ad esempio nella

*Nascita di Venere* di Botticelli non c'è solo la rappresentazione di un soggetto mitologico, ma anche una riflessione neoplatonica sul valore della bellezza.

Van Straten divide questa interpretazione in due momenti separati:

- il significato secondario e profondo, di cui si è detto prima;
- il significato "storico-culturale: perché una data opera d'arte è stata realizzata (in un dato modo) e come è possibile spiegarla alla luce del relativo contesto culturale, sociale e storico" (Van Straten 2009:33).

Prima di passare ai vantaggi glottodidattici facciamo notare come questo metodo sia estremamente centrato sull'osservazione personale dell'opera, senza il bisogno di un continuo trasferimento di informazioni dal docente (o dal libro, se parliamo di una pubblicazione) al discente (lettore). Un'altra evidenza è che per sua natura l'iconografia segue le idee krasheniane sull'apprendimento, procedendo da una fase globale ad una più analitica. Anche dal punto di vista della possibilità di esercitare e rinforzare le abilità linguistiche le diverse fasi dell'analisi iconografica offrono molti spunti. Nel momento dell'analisi preiconografica l'opera d'arte non ha quel valore di testualità evidenziato più volte, ma è vista come pura immagine che lo studente è chiamato a descrivere minuziosamente. È importante che lo studente abbia chiaro fin dall'inizio che l'attività di descrizione non è funzionale al suo apprendimento linguistico, cioè non è un "esercizio", ma che è parte del percorso di comprensione del messaggio delle opere. Così facendo si metterà l'apprendente nelle condizioni di non avere pressioni sulla sua produzione linguistica, perché concentrato non sul mezzo (la sua produzione linguistica) ma sul fine (interpretare l'opera). Questa fase sarà quella da evidenziare in una classe di livello principiante, potendo esercitare e ampliare il lessico. È necessario, però, che le attività sull'arte non si fermino qui. Vedremo che le fasi di analisi iconografica successive richiederanno processi cognitivi e abilità linguistiche molto più avanzate, ma questo non deve rappresentare un ostacolo nel presentarle a livelli bassi. Abbiamo visto come la potenzialità principale dell'approccio interpretativo sia quella di estrapolare dei messaggi dalle opere, con il conseguente gusto da parte della classe nell'aver sperimentato la possibilità di comprendere l'arte. Se il discente non percepisce che la sua descrizione è funzionale alla comprensione del contenuto di ciò che sta guardando, allora avvertirà tutta l'attività come un puro esercizio. Sarà compito del docente semplificare le fasi successive. Dopo la descrizione si procede con il riconoscimento di quale sia il soggetto del dipinto. Questa fase prevede il confronto con altre opere che presentano lo stesso tipo iconografico. In questa fase sarà importante che non sia il docente a dover dire apertamente il soggetto, per evitare il rischio che i discenti percepiscano una dipendenza da chi possiede più conoscenze di loro. Si dovranno scegliere soggetti per quanto possibile facilmente riconoscibili, in base a pre-conoscenze culturali comuni. Oppure si dovranno prevedere attività in cui si forniscono le fonti primarie da cui lo stesso soggetto è tratto. Ad esempio sarà semplice per un europeo riconoscere il tipo iconografico del battesimo di Cristo, pur senza grandi conoscenze artistiche o religiose. In casi più complessi, come ad esempio il David, allora si potrebbero fornire tre racconti biblici tra cui lo studente dovrà scegliere quello a cui si è ispirato l'artista. La necessità

primaria, lo ribadiamo, è che lo studente percepisca che è lui ad interpretare l'opera e non sta ad ascoltare un professore *ex catedra* che lo fa al suo posto. La testualità narrativa e le attività di discussione tipiche di questa fase la rendono ottima per i livelli intermedi. Una volta riconosciuto il soggetto sarà la natura dell'opera sottoposta ad analisi a dettare i passi successivi. Se per spiegare il messaggio sarà importante la conoscenza del contesto storico, allora ci si concentrerà su questo aspetto, se invece l'aspetto filosofico o ideologico ricoprono un ruolo decisivo, si lavorerà su essi. Tutto questo, però, deve essere fatto dando agli studenti gli strumenti per farlo da soli. Ad esempio proponendo pagine di storia debitamente didattizzate per farle poi confrontare con quanto presente nell'opera analizzata. È evidente come per portare a termine i compiti di questa fase siano necessarie conoscenze linguistiche avanzate. Si presenteranno, infatti, testi di storia, filosofia, esegesi, richiedendo processi cognitivi non semplici da affrontare in LS. Da questo consegue che in una classe avanzata si concentrerà qui il cuore della lezione sull'arte, facendo in modo che ci siano anche occasioni di apprendimento di strutture complesse tipiche di una testualità (orale o scritta) ad argomento astratto. In conclusione ribadiamo che ogni fase ha le sue potenzialità e le sue difficoltà a seconda del livello linguistico, ma è necessario superarle per fare in modo che lo studente percepisca che il suo lavoro fatto in lingua italiana è funzionale allo svelamento del contenuto. Il lavoro dell'insegnante sarà quello di non far percepire mancanze dell'uno (la comprensione del contenuto) o dell'altro (l'esercitazione delle abilità linguistiche). In fondo, però, il lavoro del docente CLIL è essenzialmente quello di "rimuovere gli ostacoli che impediscono l'apprendimento duale della lingua e del contenuto" (Coonan nell'introduzione a Serragiotto 2003: 13). Molto spesso sin qui abbiamo citato il concetto di "lingua", stabilendolo come obiettivo primario al fianco dei contenuti artistici. Non è per nulla scontato, però, definire cosa intendiamo per lingua in un percorso di didattica dell'arte. L'arte, come molte altre discipline, ha sviluppato un proprio linguaggio differente da quello standardizzato dalla comunicazione. Il linguaggio dell'arte è a tutti gli effetti una lingua speciale, cioè una "lingua usata da specialisti esperti di un settore quando parlano o scrivono del proprio lavoro rivolgendosi ad altri specialisti dello stesso ramo" (Coveri e al. 1998: 108). La caratteristica principale delle lingue speciali è quella di avere lo scopo di creare "una comunicazione da esperti a esperti" ma "in certi casi la lingua usata nella comunicazione da esperti a inesperti mantiene le stesse caratteristiche osservate nei testi scritti da specialisti per specialisti" (Coveri e al. 1998:109). Nel contesto di un corso CLIL, quindi, bisognerà stabilire quale rapporto intrattenere con questo aspetto, definendo se dare spazio allo studio del linguaggio specifico oppure no. Un semplice ragionamento sulle definizioni date sopra potrebbe dare già una linea guida: essendo la microlingua dell'arte un linguaggio settoriale utilizzato da esperti per esperti, se allo studente non interessa comunicare con specialisti, quando possibile, sarebbe meglio evitarla. Comunque sarà impossibile eliminare ogni contatto con questa microlingua, perché comunque uno degli scopi delle lingue speciali è quello della chiarezza referenziale, quindi si creerebbero delle imprecisioni proprio nel tentativo di semplificare (ad esempio per indicare un elemento architettonico). Questo perché comunque parte della motivazione dei nostri studenti è quella di progredire pure sotto il profilo della lingua, che inevitabilmente è intesa come italiano standard. La scelta è arbitraria e discutibile ma parte dal presupposto che uno

studente nel nostro contesto non è e non vuole diventare specialista di arte, quindi non ha nessuna necessità di apprendere la lingua del settore. C'è un aspetto tipico delle microlingue settoriali che va sicuramente sottolineato e trasmesso agli studenti: l'interazione del testo con le immagini. Essi hanno un rapporto di complementarità nell'affermazione del significato assolutamente decisivo nella comprensione dell'input. Il discente deve essere educato a questa relazione, non solo affinché sia in grado di interpretare le immagini al meglio, ma anche per poter acquisire quegli elementi linguistici che il rapporto con le figure rende facilmente riconoscibili. Ad esempio in fase di descrizione preiconografica si potranno inserire termini sconosciuti semplicemente dicendo che l'oggetto a cui il vocabolo è riferito è vicino ad un altro nell'immagine. Il compito del docente sarà poi quello di prevedere delle attività per riutilizzare tutte queste parole e strutture apprese durante le attività sull'arte, facendo comprendere che possono essere utilizzate anche in altri contesti. Dopo aver chiarito i poli della nostra didattica sul piano teorico, vediamo ora come si sono integrati nelle sperimentazioni oggetto della nostra Ricerca Azione.

#### **4. L'ESPERIENZA DI RICERCA AZIONE: UNITÀ D'APPRENDIMENTO A TEMA ARTISTICO**

In questo paragrafo presentiamo i risultati della vera e propria Ricerca Azione. Metteremo in luce i risultati dello studio della didattica di una unità di apprendimento incentrata sul *Bacchino malato* di Caravaggio in diversi contesti didattici. Le attività sono state proposte nella scuola Edulingua, in classi di 8/14 persone provenienti da diversi paesi, con una maggioranza di ispanofoni e lusofoni. L'età media degli studenti è stata di 46 anni.

##### **4.1. DESCRIZIONE DELLE ATTIVITÀ DIDATTICHE**

Innanzitutto descriviamo l'Unità Didattica per come è stata presentata in tutte le classi. Naturalmente i diversi livelli hanno richiesto degli aggiustamenti, ma abbiamo attuato la teoria sopracitata secondo la quale è necessario che anche quegli studenti con una interlingua poco sviluppata possano seguire tutte le fasi dell'interpretazione. D'ora in avanti le diverse parti dell'attività saranno individuate attraverso la lettera corrispondente.

##### **Motivazione:**

- A. *Brainstorming* sul concetto di arte, intesa prima in maniera generale, facendo emergere le parole collegate (pittura, architettura, scultore ecc.) poi stimolando gli studenti a dire cos'è l'arte secondo loro, tentando di definirla, incorrendo in inevitabili difficoltà legate a tale operazione. Questa discussione viene fatta in plenum tentando di evitare quanto più possibile di sostenere una posizione sull'argomento, lasciando agli studenti la libertà di fare ipotesi liberamente. Nel corso del dibattito occorre sottolineare l'interesse degli studenti per l'argomento. Durante la discussione sarebbe

utile fare emergere il concetto di bellezza come caratteristica dell'arte per facilitare l'attività successiva.

- B. Dopo aver detto che una delle caratteristiche dell'arte è la bellezza si farà riflettere gli studenti sul fatto che non tutte le cose considerate "arte" corrispondono alla nostra idea di bello, e tantomeno che tutte le cose belle sono opere d'arte. A partire da questa riflessione si propone agli studenti di andare in giro, a coppie o singolarmente (l'importante è essere dotati di uno smartphone o di una macchina fotografica digitale), di cercare quattro oggetti e di fotografarli: un'oggetto che loro considerano arte e bello, uno che benché corrisponda all'idea di arte non gli piace, un altro che non è arte ma è bello e l'ultimo che oltre a non essere un'opera d'arte è anche brutto. Nel nostro contesto siamo molto facilitati perché la sede della scuola è un palazzo del Seicento con diverse opere disseminate nei suoi seimila metri quadri, ma si può proporre l'attività anche in giro per la città. Dopo una decina di minuti gli studenti tornano in classe e a gruppi presentano le proprie foto ai compagni, spiegando il perché delle proprie scelte. Alla fine ogni gruppo dovrà fare una sintesi degli esiti del confronto, discutendo di ciò su cui si è d'accordo e di ciò che invece divide nettamente le scelte.

### **Studio del *Bacchino malato* di Caravaggio**

#### **Globalità**

- C. Vengono presentati alcuni dipinti di Caravaggio spingendo gli studenti ad evidenziare le caratteristiche di queste opere. Le principali saranno: estremo realismo, drammaticità delle scene, forti contrasti tra luce e ombra, sensualità, coincidenza perfetta con quanto definiremmo "bellezza".
- D. In questa fase si introducono riflessioni su un soggetto molto caro all'arte di Merisi: Bacco. Si discute, quindi, sui concetti a cui richiama la simbologia di questa divinità (vino, sesso, immoralità ecc.), presentando anche delle opere con questo soggetto come stimolo alla discussione. L'obiettivo linguistico principale quello di ampliare il lessico legato al campo semantico del vino e come obiettivo artistico quello di imparare a riconoscere il tipo iconografico di Bacco. La base delle attività è Magnatti e Di Dio (2014:4-5).

#### **Analisi**

- E. Viene sottoposto agli studenti un testo sulla vita di Caravaggio che ne sottolinea gli aspetti più oscuri e anticonvenzionali, come ad esempio Magnatti e Di Dio (2014: 6). In questo testo è presente il passato remoto, che a seconda dei livelli verrà analizzato o con lo scopo di farlo meramente comprendere (A2 avanzato – B1 inferiore) o di farlo poi produrre (B1 superiore – B2/C1). Prima di passare alle attività successive sarà utile verificare la comprensione del testo attraverso domande a scelta multipla o discussione in plenum.

#### **Sintesi**

- F. A questo punto si chiede agli studenti di dire perché secondo loro Caravaggio ha rappresentato Dioniso in diverse sue opere, spingendoli a

confrontare la biografia dell'artista con quanto detto su questa divinità. Si procede, poi, con l'analisi del *Bacchino Malato* seguendo il metodo iconografico presentato nel paragrafo precedente, partendo da una descrizione minuziosa di tutto ciò che è rappresentato (fatta a gruppi o a coppie) per poi evidenziare che il soggetto dell'opera è Bacco, dal momento che ne segue il tipo iconografico. È importante che siano gli stessi studenti a riconoscere il soggetto e a giustificare sul piano iconografico la loro identificazione. A questo punto si passa all'interpretazione iconografica da cui emerge che la scelta di rappresentare Bacco malato è legata ai problemi di salute dell'artista conseguenti alla sua condotta e alle sue abitudini. Per far emergere questa spiegazione si fornisce agli studenti un testo sulla vita dell'artista, poi si evidenziano le particolarità della rappresentazione di Bacco (il suo essere pallido, emaciato etc.) chiedendo di metterle in relazione con quanto letto. La stessa posa del corpo, con i muscoli tesi e le gambe sul punto di alzarsi, è strana rispetto al tipo iconografico del Bacco. Tali diversità si spiegano con il fatto che Bacco/Caravaggio si sta riprendendo dalla malattia. Un'attenta descrizione preiconografica avrà evidenziato che in primo piano sembra esserci un tavolo, sorprendente è che il materiale sia il marmo e non il legno. Da questo deriva che in realtà non è un semplice tavolo ma una tomba (il marmo è un materiale tipico delle sepolture). L'interpretazione è ispirata a Magnatti e Di Dio (2014:6-8) a sua volta basata su Zuffi (2010). La conclusione sarà che Bacco non è altro che un'immagine di Caravaggio malato per il vino, il quale sta cercando di tornare alla vita. Evidenziare la similarità con i ritratti di Merisi darà un'ulteriore prova della validità dell'interpretazione suggerita.

#### **Attività prettamente linguistiche:**

- G. Oltre al lessico, la testualità dà occasione di esercitare le forme e l'uso del passato remoto. A seconda del livello si procede in questo modo. Con livelli principianti/intermedi si usano delle immagini sulla prima parte della vita di Caravaggio (come quelle presenti in Magnatti e Di Dio 2014:10) che serviranno per stimolare l'uso dei passati remoti isolati dal testo letto in precedenza con semplici operazioni di ripetizione, ma prevedendo anche la possibilità di svolgere la consegna usando il passato prossimo. Con livelli intermedi/avanzati si presenta un esercizio di riempimento dove devono coniugare i verbi al passato remoto basato sulla vita di Caravaggio (come ad esempio Bozzone Costa 2004: 362) e poi si chiede a coppie di raccontare l'intera vita dell'artista attraverso più immagini rispetto ai principianti usando, naturalmente, il tempo esercitato (Magnatti e Di Dio 2014: 25).

#### **4.2. ATTORI COINVOLTI E METODOLOGIE DI RACCOLTA DEI DATI**

Elenchiamo ora le persone coinvolte dalla ricerca, tutte debitamente informate sugli obiettivi e sulle modalità della RA:

- gli studenti delle diverse classi;
- l'insegnante - ricercatore;
- il tutor del progetto, il prof. Graziano Serragiotto;
- i tirocinanti e gli osservatori presenti al momento della realizzazione delle attività;
- il direttore della scuola, dott. Giorgio Massei.

Per quanto riguarda gli strumenti di osservazione includiamo anche i questionari sottoposti agli studenti e ai tirocinanti per una maggior chiarezza nella lettura dei risultati nelle diverse classi. Oltre ai questionari per trarre le conclusioni sono stati utilizzati gli appunti del diario dell'insegnante e quelli tratti dalle conversazioni con il direttore della scuola e con il tutor. Prima di procedere va sottolineato che i livelli linguistici presi in considerazione sono sempre citati come una progressione, dal livello di partenza testato dal test d'ingresso a quello di arrivo obiettivo del corso.

<b>Questionario per gli studenti dei corsi di lingua</b>	
1. Com'è andata la lezione di oggi	Male Normale Bene Benissimo
2. Come ti sono sembrate le attività	Interessanti Interessanti ma Noiose un po' noiose
3. Quanto ti senti di aver imparato sull'arte	Niente Poco Qualcosa Molto
4. Le attività per esercitare l'italiano (passato remoto) come ti sono sembrate	Utili e Utili Inutili Inutili interessanti e noiose
5. Le attività erano	Facili Difficili Ok
6. Quanto sapevi prima di Caravaggio	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
7. Quanto pensi di saperne ora	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
<b>Ora rispondi con attenzione a queste domande.</b>	
8. Secondo te quest'attività è stata utile per migliorare il tuo italiano? Perché?	
9. Cosa ti è sembrato interessante in generale delle attività sull'arte?	
10. Cos'altro avresti voluto approfondire sull'arte?	

Il questionario per gli studenti ha come scopo principale quello di indagare se gli allievi hanno percepito un miglioramento sia sul lato delle abilità linguistiche sia sul lato delle informazioni culturali. Lo studio ha chiaramente una natura qualitativa. Il questionario per gli osservatori, invece, ha lo scopo di testare se le metodologie descritte in precedenza rispetto al protagonismo degli studenti siano state applicate correttamente o meno.

Questionario per gli osservatori				
1. Com'è andata la lezione di oggi	Male	Normale	Bene	Benissimo
2. Come ti sono sembrate le attività sull'arte	Interessanti	Interessanti ma un po' noiose	Noiose	
3. Le attività per esercitare l'italiano come ti sono sembrate	Adatte al livello	Sopra il livello	Sotto il livello	Inutili
4. Come ti sono sembrati gli studenti	Tutti sempre interessati	Alcuni si distraevano	Annoati	
5. In percentuale quanto ha parlato l'insegnante e quanto invece hanno parlato/lavorato gli studenti	90%-10%	70%-30%	50%-50%	30%-70%
<b>Ora rispondi in modo completo a queste domande.</b> □				
6. Cosa pensi dell'approccio didattico di tale attività? Credi sia induttivo o deduttivo? Perché?				
7. Cosa pensi del modo di fornire l' input linguistico durante le attività sull'arte? Secondo te viene sviluppato in modo adeguato?				
8. Cosa non ti è piaciuto? Quali consigli avresti per l'insegnante?				

#### 4.3. REALIZZAZIONE IN UNA CLASSE DI LIVELLO A2→B1

In questo contesto abbiamo puntato l'attenzione sulle fasi A, C, D e F dell'attività sopra descritta. Questo per non proporre attività di conversazione troppo libere (B), dove gli studenti avrebbero percepito di non possedere le abilità linguistiche per portare a termine il compito, oppure la fase G dove si chiede di analizzare e riutilizzare il passato remoto. Il brano sulla vita di Caravaggio è stato sì presentato alla classe, ma senza richiedere di approfondire le regole o le forme che regolano il passato remoto. Dal lato dell'apprendimento linguistico il focus era l'ampliamento e il rafforzamento di alcuni elementi lessicali. L'uso di parole relative alla descrizione fisica delle diverse rappresentazioni di Bacco sono un'ottima occasione per rafforzare terminologia già appresa nel livello A2. Contestualmente durante la descrizione preiconografica e il riconoscimento del soggetto emergono parole legate alla sfera del vino (parole come "grappoli, foglie di vite, ubriachezza, ecc."), probabilmente sconosciute. Molti studenti nei loro questionari hanno dimostrato di aver apprezzato la possibilità di imparare parole nuove. Da uno di loro arriva anche un apprezzamento per aver organizzato le attività in modo da "imparare senza saperlo". Dal lato della percezione di quanto si sia appreso riguardo all'arte di Merisi si nota che gli studenti

riconoscono un sensibile miglioramento: prima delle attività, in media, dichiaravano di avere conoscenze sull'artista quantificabili in un 4 su 10, dopo in un 7 su 10 con un miglioramento medio di 5.25 punti. Questo è probabilmente uno dei dati più confortanti, perché da una parte dimostra che la classe ha avuto la percezione di comprendere le informazioni fornite, dall'altra che l'input contenutistico è più che sufficiente, o per lo meno non delude le attese. Ribadendo che uno dei nostri obiettivi è andare incontro all'interesse degli studenti per approfondire l'arte, è necessario che gli stessi siano soddisfatti della quantità di contenuti appresi. In parte abbiamo proposto agli studenti di raccontarsi a coppia la vita dell'artista maledetto utilizzando delle immagini, come descritto al punto G, però nessuno si è giustamente azzardato ad utilizzare il passato remoto (nonostante comunque fossero nate delle domande in proposito quando lo avevano letto nei testi) e si sono affidati al già conosciuto passato prossimo. L'attività è stata utile anche se in parte sin troppo semplice, ma a questo livello si deve puntare l'attenzione sul lessico, o come riutilizzo o come acquisizione.

#### **4.4. REALIZZAZIONE IN UNA CLASSE DI LIVELLO B1→B2**

In questo contesto la prima cosa che abbiamo notato è che il valore linguistico di A, D e F, che in teoria avrebbero un grande potenziale di input lessicale, è risultato di molto minore rispetto al livello inferiore. I quadri di Caravaggio non si prestano a descrizioni lunghe e ricche di particolari, per il semplice fatto che sono volutamente scarni di dettagli, quindi ai livelli più alti di competenza linguistica difficilmente si otterrà un significativo ampliamento lessicale. Anche le stesse attività su Bacco e sul vino presentano una terminologia piuttosto semplice per studenti intermedi. D'altra parte gli studenti hanno indicato di aver gradito molto le attività di globalità sul passato remoto, che in questa classe abbiamo introdotto in maniera diffusa per la prima volta durante il corso. Chiaramente alcuni studenti già lo conoscevano in parte in quanto lo avevano studiato nei loro paesi, e probabilmente aver affrontato questo elemento della grammatica in un contesto concreto ha aiutato a sopportarlo meglio. Uno studente ad esempio ha apprezzato di aver imparato in un modo "naturale", un altro di aver studiato la grammatica senza "coscienza di tutto quello che stai imparando della grammatica perché ti stai concentrando sull'arte" facendolo poi in modo "divertente". Nell'analisi dei questionari colpiscono l'attenzione le risposte alla domanda 1 sul giudizio generale, in cui solo 2 studenti su 9 hanno espresso che è andata "benissimo" e 7 "bene". Risultato di per sé non esaltante. Oltre a questo, 4 studenti su 9 hanno risposto alla domanda 5 che le attività erano difficili. Questo dato risulta ancor più strano visto che l'attività era basicamente la stessa proposta ad un livello A2→B1. Questo ci ha spinto a ricercare le ragioni di un parziale insuccesso. Dopo un'attenta analisi, basata anche sulle impressioni a caldo registrate durante la lezione, abbiamo individuato la fase dell'unità di apprendimento meno apprezzata: visto che in questa classe lo studio dell'arte generava grande interesse abbiamo integrato l'attività descritta sopra con una nuova parte. Abbiamo proposto un video, anch'esso parte di *Caravaggio: l'ombra e la luce* di Magnatti e Di Dio, in cui un esperto dà una panoramica sulle caratteristiche dell'arte di Caravaggio. La comprensione non è stato un problema, e anzi gli studenti hanno apprezzato le informazioni contenute.

Ad aver creato problemi sono state le attività linguistiche proposte dagli autori del libro su Caravaggio (Magnatti e Di Dio 2014:32). Il volume chiede ai lettori di analizzare l'uso dei pronomi diretti e indiretti, completando una tabella in cui devono individuare di volta in volta il verbo che regge il pronome e il sostantivo sostituito. Gli studenti hanno trovato grande difficoltà nel portare a termine il compito perché richiedeva sia un grande impegno cognitivo sia una analisi linguistica di per sé non agevole. I pronomi in teoria sono un elemento della lingua già ampiamente posseduto da una classe di questo livello, quindi la difficoltà dichiarata dagli studenti richiede una riflessione. Gli studenti stessi, interrogati sul perché non volevano o non riuscivano a portare a termine il compito, non hanno risposto compiutamente. Il lavoro di RA ci ha permesso di arrivare ad una conclusione: l'analisi precisa e approfondita del concetto di reggenza dei verbi rispetto ai pronomi è risultata completamente fuori luogo rispetto alla lezione. Mentre il passato remoto è stato percepito come perfettamente funzionale al discorso artistico, non si può dire altrettanto per i pronomi, tra l'altro già studiati. I vantaggi per l'apprendimento linguistico in lezioni CLIL è legato al fatto che il potenziamento della lingua è collegato ad attività "incidental" (Serragiotto 2003:4). Se non sono percepite come tali ma diventano un nuovo centro focale della lezione allora si disperde buona parte della motivazione tanto a fatica costruita. Guardando ancor più in profondità le differenze tra i due input linguistici vediamo che per il passato remoto è stata proposta solo una fase di globalità, lasciando l'analisi ai giorni successivi (l'attività G è stata lasciata libera e solo chi si sentiva più sicuro ha utilizzato questo verbo). Per i pronomi, invece, oltre alla globalità è stata proposta una laboriosa analisi. In questo modo l'arte passa in secondo piano quindi gli studenti non possono che rimanere confusi. Riguardo, invece, la percezione su quanto si sia appreso su Caravaggio, gli intervistati (in media) quantificano le proprie preconcoscenze in 3,5 su 10, e in 7\10 le informazioni acquisite dopo le attività. Oltre a questo 7 persone su 9 hanno detto di aver imparato molto sull'arte. come nella classe di livello inferiore gli studenti hanno riconosciuto che la qualità e la quantità delle informazioni sull'arte sono soddisfacenti. In questa classe risultano interessanti le indicazioni fornite dall'osservatore, perché ci permettono di individuare se siamo riusciti ad applicare le metodologie scelte, soprattutto riguardo alla centralità dello studente. Nel caso specifico a rispondere al questionario era una tirocinante canadese che ha dichiarato: "l'insegnante ha fatto interagire di volta in volta gli studenti facendoli sentire protagonisti e scoprendo le cose pian piano". Anche lei, come alcuni studenti, dichiara che è bello imparare l'italiano attraverso "un aspetto così interessante dell'identità italiana." Quindi, nonostante le difficoltà introdotte a causa di eccessive analisi linguistiche, comunque l'osservazione esterna ha dimostrato quanto il nostro approccio abbia messo gli studenti nelle condizioni di interagire con quanto si diceva sull'arte.

#### **4.5. REALIZZAZIONE IN DUE CLASSI DI LIVELLO B2→C1**

Leggendo le risposte ai questionari il primo dato che ci ha colpito è la preconcoscenza su Caravaggio dichiarata dagli studenti. Gli studenti quantificano in valutazioni sopra il 7/10 le informazioni che già possedevano. Merisi è sicuramente uno dei pittori più

conosciuti all'estero quindi era normale prevedere che studenti di italiano di lungo corso ne avessero studiato almeno gli aspetti essenziali. Un altro dato interessante è che diversi studenti indicano alla domanda 10, riguardante cos'altro avresti voluto fare, "vedere video" o "documentari". A questo livello gli studenti sono più abituati allo studio di temi culturali, sia in classe che in autoapprendimento, quindi la presentazione di input solo attraverso testi risulta poco accattivante. Le risposte ai questionari dimostrano anche come in classi di questo livello viene percepito come naturale, quindi motivante, collegare l'apprendimento linguistico a tematiche culturali, perché come dice uno degli intervistati "è importante conoscere la cultura italiana oltre che parlare la lingua". Passando alle potenzialità di apprendimento linguistico vediamo che nessuno fa riferimento all'acquisizione di parole nuove, mentre diversi dimostrano di apprezzare la possibilità di praticare il passato remoto in un modo interattivo o di poter sostenere dei dibattiti. Leggendo i questionari, poi, emerge come gli studenti spostino l'attenzione dall' "imparare" la lingua al "praticarla". Da questo abbiamo dedotto che le fasi B, F e G sono quelle preferite. Come detto in precedenza abbiamo sottoposto la nostra attività a due classi avanzate. In una di esse abbiamo aggiunto un ascolto presente nel libro *Magari* in cui l'obiettivo linguistico è l'apprendimento dei segnali discorsivi (De Giuli et al. 2013: 61-65). I questionari mettono in luce come le attività sull'ascolto, che prevedono di trascrivere i segnali discorsivi e di capirne poi la funzione, siano state recepite come difficili. Indicazione sorprendente dal momento che nel sillabo del libro dell'ALMA questa unità è a metà del corso di livello B2, mentre ricordiamo che l'obiettivo di questa classe era quello di affrontare il C1. Secondo chi scrive, non era tanto la difficoltà implicita nell'ascolto, ma il fatto che un esercizio così complesso risultasse fuori luogo in una lezione incentrata sull'arte. Come per il video al livello B1, anche qui, fare lunghe analisi linguistiche risulta pesante. Questo ci spingerà nelle prossime volte ad alleggerire il carico cognitivo dal punto di vista dell'analisi dell'input linguistico. Ad aver riscosso successo tra gli studenti è stato piuttosto il metodo, in cui loro stessi sono stati invitati a interagire con l'opera e le nozioni sulla biografia degli artisti. Sul lato dell'apprendimento di contenuti artistici gli studenti hanno apprezzato la possibilità di comprendere il significato delle opere che fino ad allora gli sembrava inaccessibile. In generale gli studenti avanzati difficilmente acquisiranno parole sconosciute o potranno esercitare compiutamente strutture grammaticali complesse, però hanno un'ottima occasione di testare la propria interlingua con un argomento, ci si passi il termine, alla loro altezza. Si esprime al massimo la potenzialità del CLIL in cui la lingua "non serve per riflettere su se stessa, ma viene utilizzata per parlare delle varie discipline" (Serragiotto 2003:5).

## 5. CONCLUSIONI E DIREZIONE FUTURA DELLE RICERCHE

Il lavoro di Ricerca Azione sulla didattica dell'arte a stranieri ha prodotto conclusioni sia di ordine metodologico sia pratico. L'analisi dei libri ha evidenziato una tendenza ad un approccio storico artistico e nozionistico, in cui il lettore-studente non viene di norma chiamato ad intervenire attivamente. All'interno del panorama librario, però, si notano dei tentativi di aggiornare l'approccio della didattica della cultura ai nuovi

orizzonti della glottodidattica, privilegiando approcci induttivi e centrati sul protagonismo del discente, facendo in modo che gli argomenti dell'arte siano quanto più familiari possibile. Secondo noi, per privilegiare questo approccio, si deve studiare l'arte con un metodo iconografico-interpretativo. Tutta la pubblicistica analizzata, sia monografica sia di tipo manualistico, prevede che l'arte sia presentata solo a livello B2 del QCER o superiore. In un contesto in cui la didattica della lingua italiana è basata sul fatto che gli studenti si avvicinano alla nostra lingua per piacere personale, e questo è profondamente legato al nostro patrimonio storico artistico, è necessario un cambiamento di rotta in cui anche i principianti siano messi nelle condizioni di apprendere qualcosa su tale argomento. Dallo studio della prassi didattica, infatti, è emerso che proprio ai livelli principianti si è trovato un ambiente fertile e fortemente motivato. In questo contesto l'opera d'arte analizzata deve essere usata quanto più possibile come immagine e non come testo visivo, facendo esercitare il bagaglio lessicale degli studenti in fase di descrizione. A livello intermedio, invece, la testualità dell'arte, sia visiva che legata al contesto storico, può essere facilmente utilizzata per presentare argomenti grammaticali nuovi, oppure per far esercitare strutture già studiate. Ai livelli avanzati entrambi gli aspetti, sia quello lessicale sia quello grammaticale, risultano in gran parte superati, quindi si punterà l'attenzione sulle attività di conversazione su un tema adatto all'interlingua dei discenti. Tutti i livelli però devono convergere su una uniforme qualità dell'input artistico: l'analisi dell'opera deve risultare completa, cioè a tutti gli studenti (a prescindere dal livello) deve essere data la possibilità di finalizzare il proprio lavoro linguistico alla comprensione dei messaggi dell'artista. In caso contrario la lezione sull'arte verrebbe percepita come mero pretesto per proporre attività linguistiche, ottenendo il risultato contrario a quello da cui si era partiti, cioè di motivare la classe. La didattica della lingua italiana non può prescindere dallo studio di Leonardo, Michelangelo, Caravaggio e compari, ma non può nemmeno permettere che questi approfondimenti risultino pedanti o slegati dalla normale metodologia partecipativa. La sfida è impostare percorsi sull'arte in modo da rispettare il ciclo di apprendimento per come descritto dagli studi ormai decennali della glottodidattica. Alla nostra proposta, però, manca una fase: quella del riutilizzo dei contenuti artistici appresi. In futuro sarebbe interessante legare tutte le attività ad una fruizione e osservazione diretta dello studente. In quest'ottica, quindi, si dovrà integrare quanto detto con una didattica non solo in classe, ma legata alla visita dei luoghi dell'arte, cioè ad una didattica esperienziale.

## **BIBLIOGRAFIA**

BALBONI P.E., 2008, *Le sfide di Babele*, Novara, UTET.

BORELLO E.; LUISE M. C., 2007, *L'offerta linguistica in Italia*, Novara, UTET.

BOZZONE COSTA R., 2004, *Viaggio nell'italiano: corso di lingua e cultura italiana per stranieri*, Torino, Loesher.

- CAVALIERE S., 2013, "Motivazione e apprendimento dell'italiano LS. "Una ricerca-azione condotta all'Università di Banja Luka", *EL.LE*, 1, 1, 222-242.
- CERNIGLIARO M. A., 2011, *Arte. Testi e attività per stranieri*, Roma, Edilingua.
- COVERI L.; BENUCCI A.; DIADORI P., 1998, *Le varietà dell'italiano. Manuale di sociolinguistica italiana*, Roma, Bonacci.
- De GIULI A.; GUASTALLA C.; NADDEO C. M., 2013, *Nuovo Magari*, Firenze, Alma.
- FREDDI G., 1994, *Glottodidattica: fondamenti, metodi e tecniche*, Torino, Utet.
- GIOVANARDI C.; TRIFONE P., 2010, "L'inchiesta italiano 2010. Anteprima di alcuni risultati", *Italiano LinguaDue*, 2, 148-155.
- GOBBIS A.; PAOLI LEGLER M., 2011, "Come l'arte può motivare l'interesse per apprendenti di lingua italiana L2", *Italiano LinguaDue*, 2, 332-400.
- GOBBIS A.; PAOLI LEGLER M., 2014, *Alla scoperta della lingua e della cultura italiana attraverso l'opera di Sandro Botticelli*, Fano, Aras edizioni.
- KRASHEN S.D., 1981, *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford, Pergamon.
- KRASHEN S.D., 1982, *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Oxford, Pergamon.
- MAGNATTI M.; Di DIO L., 2014, *Caravaggio: l'ombra e la luce*, Perugia, OL3.
- MANTOVANO F., 1996, *L'Italiano dell'arte*, Perugia, Guerra.
- PANOWSKY R., 1962, *Il significato nelle arti visive*, Torino, Einaudi.
- SERRAGIOTTO G., 2003, *C.L.I.L Apprendere insieme una lingua e contenuti non linguistici*, Perugia, Guerra Edizioni – Soleil.
- VAN STRATEN R., 2009, *Introduzione all'iconografia*, Foligno, Jaca Book.
- ZUFFI S., 2010, *Caravaggio. Simboli e segreti*, Milano, Rizzoli.

### Sitografia:

<[http://www.torredibabele.com/it/Motivazioni\\_per\\_lo\\_studio\\_dell'italiano/index.html](http://www.torredibabele.com/it/Motivazioni_per_lo_studio_dell'italiano/index.html)>

Nel sito si possono trovare i risultati delle ricerche sulle motivazioni allo studio della lingua italiana degli studenti della suddetta scuola.

<[http://www.esteri.it/MAE/approfondimenti/2014/13102014bozza\\_progettualeitaliano2020.pdf](http://www.esteri.it/MAE/approfondimenti/2014/13102014bozza_progettualeitaliano2020.pdf)>

Il link contiene l'intero testo della Bozza progettuale di Massimo Vedovelli (2014).