

UN MODELLO DI CORSO ADATTABILE AL PROFILO DEGLI APPRENDENTI: L'ITALIANO PER STUDENTI DI STORIA DELL'ARTE E ARCHEOLOGIA

Debora Gay¹

1. L'AMBITO DISCIPLINARE E L'ATTUALE OFFERTA DIDATTICA

I corsi di italiano lingua specialistica negli atenei tedeschi non sono molti. I centri linguistici delle università, infatti, offrono prevalentemente corsi di lingua generale organizzati in funzione del sistema UniCert. L'eventuale offerta di corsi di lingua specialistica si orienta all'italiano della giurisprudenza o commerciale² o ad ambiti di nicchia, quali quello storico-artistico (Italiano per studenti di Storia dell'arte e/o di Archeologia) o quello musicale (Italiano per cantanti lirici). In questi ultimi due casi i corsi vengono offerti talvolta non dai centri linguistici stessi bensì dai relativi istituti universitari o dai conservatori³.

Va notato che i contesti cosiddetti di nicchia nei quali l'italiano a livello globale gioca un ruolo importante non sono affatto secondari per il pubblico degli studenti universitari e per il mondo accademico. Vi sono infatti ambiti disciplinari nei quali la ricerca scientifica è stata da sempre in passato ed è ancora oggi caratterizzata dal plurilinguismo, a discapito del diffondersi dell'inglese come lingua della comunicazione scientifica nell'ingegneria, nell'economia ecc. Due contesti di studio nei quali il plurilinguismo della comunicazione scientifica è necessario e si conserva sono proprio la storia dell'arte e l'archeologia. Si tratta di un plurilinguismo che caratterizza le pubblicazioni scientifiche nel presente, la letteratura scientifica nella tradizione di studio e le fonti, le diverse scuole nazionali con i loro ambiti di ricerca specialistici e i luoghi in cui queste ricerche si svolgono, contesti nei quali l'italiano gioca un ruolo importante (Gay, 2013; Hempel, 2011; Biffi, 2003)⁴. Un caso esemplare è quello della ricerca in archeologia, come mostrano recenti indagini compiute sul mondo accademico italiano, europeo e nordamericano (Hempel, 2013, 2015). È per

¹ Università Georg August di Gottinga

² Ad es.: <https://www.sprachenzentrum.uni-muenchen.de/sprachkursangebot/semesterkurse/italienisch/>

³ Il corso d'italiano per studenti di Storia dell'arte alla Humboldt-Universität di Berlino, ad es., è offerto dal Centro linguistico (https://anmeldung.sprachenzentrum.hu-berlin.de/sprachen/S/sprache2_.html), così come avviene all'università di Düsseldorf (<http://www.spz.hhu.de/kurse-und-einstufungen.html>), mentre ad Erlangen-Norimberga lo stesso corso è offerto dall'Istituto di Storia dell'Arte (<https://www.kunstgeschichte.phil.fau.de/2017/10/13/italienisch-fuer-studierende-der-kunstgeschichte-und-archaeologie/>); a Karlsruhe l'Istituto di Tecnologia e la Scuola Superiore di Musica (Hochschule für Musik) collaborano, offrendo corsi di italiano fino al livello C1 al Centro linguistico e contemporaneamente corsi a carattere specialistico al Conservatorio, finalizzati ad es. alla lettura dei libretti d'opera italiani (*Lektüre italienischer Opernlibretti*, cfr.: <http://www.hfm-karlsruhe.de/imt/02-studium/05-lehrangebot.htm#26>).

⁴ Leggermente diverso il caso dell'architettura: se l'italiano nel Rinascimento e oltre ha forgiato il lessico architettonico europeo, oggi si assiste ad uno scambio pluridirezionale e l'italiano in ambito architettonico si arricchisce via via di contributi dall'inglese e da altre lingue straniere (Biffi, 2003; Bellucci, Biffi, 2012; Gay, 2015).

questa ragione che gli ordinamenti universitari in Germania prevedono per lo studio della storia dell'arte la necessità di acquisire conoscenze in diverse lingue moderne (in italiano, francese e persino olandese) oltre che in inglese e in latino, e che richiedano per lo studio dell'archeologia l'italiano, il francese (eventualmente il neogreco) e due lingue classiche⁵.

Le discipline storico-artistiche e archeologiche sono strettamente legate alla lingua italiana e al patrimonio storico, artistico e culturale italiano e questo ben lo sanno le scuole di lingue in Italia: l'offerta di corsi d'Italiano con contenuti storico-artistici, di archeologia o cultura italiana, infatti, è vastissima, soprattutto là dove le stesse scuole di lingue risiedono, in città che richiamano molti studenti stranieri, come Bologna o Perugia, nelle piccole e grandi città d'arte, a Firenze, Roma, Verona, e in una città come Milano che oggi, per motivi diversi, fa tendenza. I siti dei rispettivi istituti propongono corsi a diverso livello di competenza e con strutture varie (visita ai musei e alle città d'arte accanto alle lezioni di lingua; lezioni con docenti di lingua e storici dell'arte e così via). In ogni caso i corsi offerti in Italia non costituiscono la risposta più immediata e pratica alle esigenze degli studenti universitari all'estero: questo target di apprendenti, infatti, ha bisogno innanzitutto di offerte didattiche nel paese in cui studia.

L'offerta didattica è costituita anche dai libri di testo e dal materiale didattico. Relativamente alle pubblicazioni uscite in Italia o in Germania per la storia dell'arte c'è qualcosa, per l'archeologia molto meno. Per il livello A1-A2, pensato per studenti delle discipline storico artistiche e archeologiche, per corsi in presenza e per l'autoapprendimento, vi è *La lingua dell'Arte. Italienisch für Studierende der Kunstgeschichte und der Archäologie* (Gay, 2011a), accompagnato anche da un manuale per il docente con ulteriori spunti didattici *La lingua dell'Arte. Lehrerhandbuch* (Gay, 2011b). Pensato per l'utenza dell'università popolare in Germania è invece *Arte & Cucina. Italienisch für Kunstliebhaber und Feinschmecker. Kursbuch A2-B1* (Brambilla, Albertini, 2013). Per i livelli di competenza intermedi B1 e B2, accanto ad un testo pionieristico molto ben costruito nei contenuti linguistici e disciplinari, *L'Italiano dell'Arte* di Francesca Mantovano (1996), ci sono testi di approccio comunicativo quali *L'italiano attraverso la storia dell'arte* (Angelino, Ballarin, 2006) e il più recente *L'italiano dell'Arte, Corso di lingua italiana* (Andriuzzi, 2017). Per l'ambito esclusivo dell'architettura è disponibile *L'arte del costruire* (Troncarelli, Vannini, 1995).

Tra i testi citati, *La lingua dell'Arte* si configura come un vero e proprio manuale di lingua, poiché è costruito su un sillabo organico per l'esercizio delle quattro abilità, affronta tutti i temi grammaticali del livello A1-A2 e alcuni dei livelli superiori (importanti per il contesto specialistico), tratta pittura, scultura, architettura e archeologia, offre un glossario-italiano tedesco e tedesco-italiano, chiavi degli esercizi e spiegazioni grammaticali in un quaderno di lavoro dedicato, contiene un CD e un DVD con testi di ascolto e di ascolto-visione e comprensione.

2. L'OGGETTO DELLA RICERCA, IL METODO D'INDAGINE E IL MODELLO DI CORSO SVILUPPATO

La ricerca di dottorato qui presentata si è mossa intorno ad un modello di corso di lingua specialistica per studenti universitari (*Italiano per studenti di Storia dell'arte e Archeologia a livello A1-A2*) in Germania. L'obiettivo dei corsi, da me già offerti da alcuni anni in atenei

⁵ Si vedano per es. le indicazioni sul sito dell'Istituto di Storia dell'arte dell'Università di Münster (<https://www.uni-muenster.de/Kunstgeschichte/Studium/index.html>) o sul sito del corrispondente Istituto dell'Università di Gottinga (<http://www.uni-goettingen.de/de/38089.html>).

tedeschi, è l'acquisizione di competenze discorsive di base nelle discipline di studio con un focus sulla comunicazione nel contesto universitario. L'attenzione a questo target di apprendenti è legata ad un'evidenza: esiste un'utenza di studenti stranieri che ha bisogno in tempi brevi di acquisire competenze in italiano per ragioni di studio; il percorso tradizionale di apprendimento nei corsi di lingua (italiano fino al livello B1, poi lingua specialistica) non si combina con i bisogni di questa utenza e con i tempi della laurea triennale o specialistica, come spiegato anche più avanti (cfr. § 3.1),

L'indagine svolta ha riguardato un centinaio di studenti in sette corsi a struttura modulare offerti tra 2011 e 2013 in due atenei tedeschi, in un caso nel Centro linguistico dell'università, nell'altro presso l'Istituto di Archeologia Classica. Si è trattato sostanzialmente di una ricerca qualitativa (che si è avvalsa però anche della raccolta di dati quantitativi) e longitudinale, che ha indagato l'utenza (un centinaio di studenti in corsi semestrali a struttura modulare)⁶, lo svolgimento dei corsi stessi (materiali, strumenti e metodi didattici, interazione), l'apprendimento in itinere e le prestazioni in sede d'esame. Sono state incrociate nella raccolta dei dati diverse prospettive: degli utenti (consultati in questionari e interviste), di un osservatore esterno (che ha redatto verbali delle lezioni), della docente stessa (che ha preparato i materiali didattici) e «diagnostica», relativa cioè ai prodotti dell'apprendimento, in itinere e al termine dei corsi (elaborati scritti e prove d'esame) così da poter descrivere percorsi di apprendimento e abilità acquisite⁷.

Oltre al libro di testo, *La lingua dell'Arte* (Gay, 2011a), e come previsto dallo stesso, nei corsi sono stati sviluppati e impiegati materiali integrativi (linguistici e non), esercizi su piattaforme di apprendimento, attività di interazione sincrone e asincrone, in presenza e a distanza, anche via e-mail e in multimodalità, cosicché si può parlare di un vero e proprio modello di corso in ambiente di apprendimento misto, ovvero in *blended-learning* (cfr. § 4). Nella preparazione del materiale integrativo e nell'approccio didattico, sono stati considerati i bisogni emersi durante i corsi (manifestati dagli studenti o individuati dalla docente) e nei diversi contesti, così il modello di corso è stato via via implementato attraverso una vera e propria ricerca azione⁸.

Il syllabo sviluppato con la ricerca corrisponde, per quanto riguarda la parte grammaticale, ai livelli A1-A2 del QCER e del *Profilo della lingua italiana* (Spinelli, Parizzi, 2010), con l'anticipazione, però, di alcuni contenuti dei livelli B1 e B1-B2 relativamente ad temi morfosintattici importanti per comprendere il lessico specialistico. Le competenze riscontrate alla fine del secondo modulo nelle prove d'esame sono di livello superiore, almeno B1 per quanto riguarda le abilità di lettura e comprensione e di comprensione dell'orale (in realtà: ascolto-visione e comprensione). Limitata a pochi ambiti la produzione orale. Tuttavia il confronto delle prove d'esame con i sillabi d'italiano non è del tutto possibile, proprio per i caratteri contenutistici e le finalità del corso⁹.

L'analisi delle prove d'esame ha evidenziato comunque l'acquisizione di competenze discorsive di base nell'ambito disciplinare della storia dell'arte e dell'archeologia che, seppur non contemplate nei sillabi ai bassi livelli di competenza, sono fondamentali per iniziare a muoversi nelle relative discipline di studio in italiano. Tali competenze discorsive sono da considerarsi, a mio avviso, obiettivi di apprendimento in corsi di lingua

⁶ I corsi in questione prevedono due moduli ciascuno di 28 ore (26 nel semestre estivo) scanditi in incontri settimanali di due ore. Uno dei corsi studiati, invece, si è tenuto in forma compatta, con lezioni di quattro ore al giorno scandite su due settimane.

⁷ Metodo d'indagine ed esiti della ricerca in Gay, 2018.

⁸ Per il design della ricerca azione nei corsi cfr. Gay (2018: 110-112), Elliott (1991) e Koshy (2010).

⁹ L'analisi delle prove d'esame e il confronto con i sillabi e il Profilo della lingua italiana (Benucci, 2007; Lo Duca, 2006; Minciarelli, Comodi, 2005; Spinelli, Parizzi, 2010) sono oggetto del Cap. 5 in Gay, 2018.

specialistica per il target qui studiato. Relativamente alle abilità linguistiche raggiunte al termine dei due moduli e spendibili nell'ambito disciplinare di studio, la ricerca svolta ha consentito di formulare i descrittori proposti qui di seguito (Tabella 1)¹⁰:

Tabella 1. *Descrittori delle abilità raggiunte al termine di due moduli nel corso d'italiano indagato*

Abilità	Descrittori
Comprensione orale, ascolto visione e comprensione	Gli apprendenti sono in grado di seguire visite guidate a mostre e musei su temi e in ambiti di studio a loro familiari, possono ricavare le informazioni principali da reportage televisivi su mostre, musei e ricerche archeologiche (scavi, scoperte), riescono a seguire brevi presentazioni tenute dai compagni di studio in italiano o conferenze in italiano se di argomento a loro noto e accompagnate da immagini.
Comprensione scritta	Gli apprendenti sanno ricavare informazioni da cataloghi museali, da schede di scavo e di catalogazione archeologica, da testi descrittivi in manuali storico artistici, da testi multimediali relativi all'ambito di studi (ad es. siti di musei e motori di ricerca); sono in grado di ricavare informazioni da saggi di ambito archeologico relativi a scavi e ricostruzioni (se non troppo complessi) aiutandosi con le illustrazioni degli stessi.
Produzione scritta	Gli apprendenti sono in grado di redigere brevi descrizioni di dipinti, sculture e opere architettoniche, manufatti e reperti archeologici appartenenti ad ambiti di studio che conoscono a partire dai dati informativi contenuti in una scheda tecnica; sanno redigere brevi biografie d'artista o studioso, compilare schede di scavo e schede di catalogo, scrivere e-mail con richieste di informazioni (formulate in modo semplice) relative all'ambito di studio.
Produzione orale	AUTOVALUTAZIONE DEGLI STUDENTI ¹¹ : So presentarmi, parlare di me e chiedere dell'altro, dare e chiedere informazioni, esporre con frasi semplici lavori di gruppo o approfondimenti personali con l'aiuto di schemi e immagini; so chiedere spiegazioni a lezione quando non ho capito; so presentare ai compagni, con l'aiuto di una traccia e con formulazioni semplici, ma in termini appropriati, reperti ed opere in un'esposizione.

Oltre che a consentire di verificare la validità del modello di corso e del syllabo, la ricerca è stata fondamentale per conoscere da vicino l'utenza ed i suoi bisogni¹². Il profilo degli apprendenti tracciato appare variegato e portatore di bisogni diversi, sul piano linguistico e delle competenze nelle discipline di studio, aspetti che richiedono quindi un'attenzione particolare in fase di progettazione e svolgimento dei corsi, sia per quanto riguarda le forme, i metodi ed i contenuti della didattica, che per quanto riguarda la scelta degli strumenti a sostegno dell'apprendimento. La ricerca ha messo in evidenza che il modello di corso in questione deve avere come prima caratteristica la capacità di adattarsi al profilo degli apprendenti ed essere flessibile nei metodi e nei contenuti. Di seguito,

¹⁰ Cfr. Gay (2018: 523-528): i descrittori sono stati formulati sulla base dei risultati conseguiti nelle prove d'esame, ma anche confrontati con la percezione dell'apprendimento ricavata dai questionari di fine corso.

¹¹ Poiché questa abilità non è stata misurata nella prova d'esame, non è possibile formularne una descrizione equivalente a quella delle altre tre; il descrittore è ricavato all'autovalutazione degli studenti nei questionari di fine corso e nelle interviste, confrontata anche con le attività svolte ed è espressa volutamente in prima persona. La percezione soggettiva delle abilità, soprattutto relativamente alla produzione orale, è molto diversa da studente a studente (cfr. Gay, 2018: 363-366 e 373-378).

¹² In relazione a obiettivi di competenza nel discorso disciplinare cfr. anche l'analisi in Gay, 2017.

quindi, si propone una descrizione del profilo dell'utenza per poi mostrare come a livello didattico, con la struttura dei corsi in *blended-learning*, alcune modalità d'interazione e l'impiego combinato di determinati approcci didattici e di strumenti a sostegno dell'apprendimento (*scaffolding*), sia stato possibile diversificare i contenuti disciplinari e intervenire con materiale di supporto mantenendo gli stessi obiettivi linguistici.

3. L'UTENZA DEI CORSI

3.1. *Il profilo linguistico degli apprendenti*

Nella ricerca svolta la composizione dell'utenza si è rivelata essere piuttosto eterogenea in quanto a profilo linguistico. Nei questionari di autovalutazione compilati ad inizio corso, relativamente alle conoscenze pregresse in italiano, il 79% dei corsisti si è dichiarato principiante assoluto o quasi; solo il 21% ha dichiarato di accedere ai corsi con conoscenze di base. Tra i non principianti l'8% aveva studiato l'italiano a scuola o in autoapprendimento, il 13% aveva già frequentato corsi offerti dall'università¹³.

Il 92% degli intervistati indica di essersi iscritto al corso per poter consultare la letteratura specialistica, alcuni programmano anche un soggiorno di studio, di scavo, un viaggio (28%) o un semestre Erasmus (12%) in Italia. Soltanto il 4% indica motivi utilitaristici (acquisire i crediti formativi) ed un altro 5% fa riferimento ad una passione per l'Italia o per le lingue in generale¹⁴.

Da interviste e questionari successivi è emerso il bisogno di acquisire tutte e quattro le abilità linguistiche nel contesto di studio ovvero competenze discorsive in ricezione e produzione in ambito disciplinare storico artistico e archeologico; al contrario, l'abilità di produzione orale in contesti di vita quotidiana in Italia non è vista come obiettivo di apprendimento nell'immediato da parte dei corsisti, i quali anzi, ritengono che, all'occorrenza, ci si possa aiutare anche con l'inglese o imparando in autonomia alcune espressioni di base (Gay, 2018: 327, 363-366 e 373).

Un elemento che accomuna gli apprendenti nel profilo linguistico è la conoscenza pregressa di più lingue straniere: l'utenza può essere definita a tutti gli effetti come plurilingue¹⁵. Nei questionari di autovalutazione ad inizio corso gli studenti hanno dichiarato di possedere conoscenze pregresse in almeno due lingue straniere moderne (53%), se non addirittura in tre (29%) escluso l'italiano, a cui vanno aggiunte le lingue classiche o lingue antiche studiate: almeno una (in genere il latino) per il 40% degli

¹³ Cfr. Gay, 2018: 184-186.

¹⁴ I corsisti potevano indicare più di un motivo per l'iscrizione al corso (cfr. Gay, 2018: 186-189). I dati mostrano che l'italiano viene appreso innanzitutto per motivi culturali, confermando gli esiti dell'inchiesta *Italiano 2000* (De Mauro *et al.*, 2002).

¹⁵ Si fa riferimento, con questo aggettivo, alla moderna accezione di un plurilinguismo individuale che, invero, caratterizza la società contemporanea e che nel singolo individuo non è dato da competenze di egual livello in tutte le abilità, quanto piuttosto da competenze parziali in lingue diverse (Hu, 2010: 214; Meißner, 2004: 17). Come riconosciuto anche recentemente dal documento di integrazione al QCER, il *Companion Volume* con i nuovi descrittori di competenza, e come già affermato da molti anni in ambito glottodidattico (Meißner, 1998), il soggetto plurilingue possiede un unico repertorio interrelato di cui usufruisce con strategie diverse in base alle sue competenze per soddisfare funzioni comunicative (Council of Europe, 2018: 28). Mostrare attenzione per il plurilinguismo individuale nei contesti sociali contemporanei, caratterizzati da una pluralità di lingue e culture, è fondamentale anche per il docente di lingue com'è negli intenti della politica linguistica dell'Unione Europea e com'è sottolineato in documenti del Consiglio d'Europa quali il *CARAP, Quadro di Riferimento per gli Approcci Plurali alle Lingue e alle Culture*, con riferimenti espliciti alla didattica integrata delle lingue e all'intercomprensione (Candelier *et al.*, 2012: 6-7).

intervistati, più di una per un altro 40% di corsisti¹⁶. Questo ricco profilo linguistico si spiega in parte con la formazione scolastica (nei licei in Germania si studiano di norma l'inglese, il latino e una o due altre lingue straniere), in parte con l'indirizzo di studi degli apprendenti¹⁷.

Nel modello di corso indagato, quindi, l'apprendimento linguistico è quello delle lingue terziarie, laddove l'italiano viene appreso come terza, quarta o quinta lingua straniera¹⁸. Il profilo linguistico degli studenti lascia supporre una certa competenza metalinguistica e consente di prevedere una rapida progressione nell'apprendimento, ma in realtà, come emerge dalla ricerca, in molti casi, almeno all'inizio dei corsi, rimane un potenziale poco sfruttato: il riferimento al bagaglio linguistico individuale per comprendere i testi è occasionale, non sistematico e limitato eventualmente a corrispondenze lessicali; c'è il timore delle possibili interferenze¹⁹. A maggior ragione è importante, a mio avviso, ricorrere ai metodi della didattica dell'intercomprensione con questa utenza, come è stato effettivamente fatto nei corsi, per valorizzare l'eterogeneità dei profili linguistici nella classe, sensibilizzare gli apprendenti ai ponti tra le lingue, favorire la consapevolezza linguistica e con ciò aiutare e velocizzare i processi d'apprendimento e l'acquisizione di abilità linguistiche di ricezione (soprattutto di lettura e comprensione). L'approccio utilizzato è stato orientato all'intercomprensione scritta (Janet, Caddéo, 2013: 65-85), con riferimento alle lingue romanze e ad alcuni dei «Sette setacci» del metodo *EuroComRom* (Klein, Stegmann, 1999; Meißner *et al.*, 2004 e 2005), ma anche alle lingue classiche e all'inglese (Gay, 2018: 210-215). Sono state trattate, inoltre, anche strategie di intercomprensione pragmatica e dell'orale in contesti comunicativi delle discipline di studio²⁰.

Nello svolgimento dei corsi e nel superamento degli esami è apparso particolarmente debole un profilo di apprendenti costituito da principianti assoluti in italiano, in possesso di conoscenze in due sole lingue straniere e di poche conoscenze disciplinari in quanto

¹⁶ Gay, 2018: 180-183.

¹⁷ Cfr. nota 3.

¹⁸ L'ambito dell'apprendimento delle lingue terziarie è stato molto studiato negli ultimi trent'anni dalla glottodidattica in Germania, in particolare con riferimento al rapporto tra lingue della stessa famiglia, quali il tedesco appreso dopo l'inglese (Hufeisen, Neuner, 2004), l'italiano, lo spagnolo o il catalano appresi dopo il francese (Müller-Lancé, 2006). Nell'insegnamento istituzionale la didattica delle lingue terziarie fa ricorso ad una "lingua ponte" (cfr. ad es. Schöpp, 2008 per il francese «ponte» dell'italiano o dello spagnolo al liceo). Più in generale ed a livello cognitivo questo è l'ambito dell'intercomprensione (De Carlo, 2011), termine con cui si intende la capacità (parziale) di comprendere una o più lingue straniere senza averle apprese in un contesto formale o istituzionale (Meißner, 2004: 16). Bisogna distinguere, per chiarezza, l'intercomprensione come pratica (due parlanti lingue diverse che s'intendono) dall'intercomprensione come competenza (saper comprendere altre lingue senza averle studiate) secondo la definizione di Meißner (cfr. Doyé, 2005: 7). Nel presente studio si fa riferimento all'accezione del termine come competenza e soprattutto alle strategie che si possono mettere in atto, partendo dal proprio bagaglio linguistico individuale, per comprendere innanzitutto i testi scritti in italiano relativi alle discipline di studio.

¹⁹ Le interviste svolte hanno mostrato atteggiamenti diversi, più aperti da parte di chi ha un background familiare bilingue o migratorio o è più avanti con gli studi, più chiusi da parte di chi può far riferimento soltanto alle proprie esperienze scolastiche di apprendimento delle lingue straniere (Gay, 2018: 353-357). Tuttavia, se l'atteggiamento nei confronti del proprio bagaglio plurilingue all'inizio dei corsi può sembrare quello di «novizi» (Meißner, Morkötter, 2009: 65), la stessa capacità di riflessione mostrata poi da alcuni intervistati durante il secondo modulo dei corsi evidenzia l'acquisizione di competenze di comunicazione in intercomprensione con la lingua scritta e orale in tutti e tre i livelli previsti dal quadro di riferimento REFIC (De Carlo *et al.*, 2015; cfr. MIRIADI, <https://www.miriadi.net/it/refic> e De Carlo, Anquetil, 2019).

²⁰ Le interviste (momento anche di riflessione linguistica) e le produzioni scritte analizzate hanno consentito, inoltre, di formulare ipotesi sull'uso dell'intercomprensione per svolgere compiti di produzione (Gay, 2016). Il contesto d'apprendimento in questo tipo di corsi è comunque diverso da quelli in cui l'eterogeneità della classe (scolastica o in corsi di L2) comporta l'intercomprensione orale (cfr. ad es. Cognini, 2019).

frequentanti i primi semestri di studio della laurea triennale. Messo a confronto con altri principianti assoluti in italiano, studenti della laurea specialistica o dottorandi, i quali si sono mossi agilmente nel corso, sembra che al profilo più debole siano mancate le competenze trasversali che si acquisiscono all'università legate all'organizzazione dello studio, al metodo di lavoro e alla consapevolezza linguistica²¹. A maggior ragione è necessario, a mio avviso, impiegare nei corsi metodi didattici che favoriscano l'acquisizione progressiva della consapevolezza linguistica (*language awareness*) e, accanto a questo, strategie per la comprensione dei testi. È chiaro, però, che è necessario anche, all'occorrenza, diversificare i materiali didattici adattandoli ai bisogni dell'utenza.

3.2. *Il profilo culturale degli apprendenti*

Il 73% degli studenti che hanno frequentato i corsi era iscritto alla laurea triennale, il 21% alla laurea specialistica e il 6% era dottorando: gli apprendenti, dunque, almeno in due terzi dei casi non possedevano ancora una preparazione molto approfondita nelle discipline di studio (Gay, 2018: 177). Inoltre, il 71% dei corsisti era iscritto alla laurea per una soltanto delle due discipline, la storia dell'arte (41%) o l'archeologia (31%) o, addirittura, in singoli casi, era iscritto ad altri corsi di laurea (Architettura, Teologia, Lettere classiche e Letteratura tedesca), il che si sarebbe rivelato un limite per alcuni (ma non per tutti) rispetto alla possibilità di lavorare sui temi specifici dell'una o dell'altra disciplina.

I due diversi istituti nei quali è stato offerto il corso hanno portato a raccogliere un'utenza diversa: nel caso dei corsi organizzati dal centro linguistico dell'università l'utenza è stata più eterogenea per materie di studio e conoscenze disciplinari pregresse; nel caso, invece, dei corsi d'italiano offerti dall'Istituto di Archeologia Classica i corsisti sono risultati più omogenei per discipline di studio, il che ha consentito di concentrare sull'archeologia i contenuti dei materiali di lavoro somministrati nei corsi d'italiano. Qui, però, lo scarto dal punto di vista culturale era piuttosto legato alla diversa preparazione degli studenti della laurea triennale rispetto agli studenti della laurea specialistica.

Le interviste svolte con piccoli gruppi di studenti durante i corsi hanno messo in evidenza un'aspettativa di lavorare con testi specifici delle discipline di studio e di approfondire il lessico specialistico che era tanto più sentita, quanto maggiori ed omogenee erano le conoscenze disciplinari dei corsisti (Gay, 2018: 379-80). Tuttavia si è anche verificato il caso contrario: i dati raccolti con le interviste e la ricostruzione dei corsi attraverso i verbali delle lezioni hanno mostrato che, laddove in un corso le conoscenze disciplinari erano disomogenee, le esigenze erano diverse e i contenuti, che ad alcuni apparivano adeguati, ad altri sembravano poco specifici (Gay, 2018: 326, 328-29). In più di un corso, poi, gli intervistati hanno affermato nelle interviste o nei questionari di aver imparato anche contenuti nuovi della disciplina di studio insieme all'italiano, e questo ha contribuito ad un feedback positivo (Gay, 2018: 331-333). Nei corsi più omogenei per profilo disciplinare (studenti di archeologia) l'approfondimento è stato maggiore per quanto riguarda le tipologie testuali utilizzate (estratti di saggi dell'ambito disciplinare), con conseguente maggiore approfondimento delle strutture morfosintattiche e del lessico specialistico e feedback dell'utenza particolarmente positivo (Gay, 2018: 334-335).

Anche l'indagine del profilo culturale degli apprendenti (come già quella del profilo linguistico) ha mostrato che i corsi di lingua specialistica nell'ambito disciplinare in

²¹ Una descrizione dei profili è stata possibile attraverso l'analisi delle produzioni scritte e del feedback fornito nelle interviste da singoli corsisti. Per il profilo dei principianti assoluti cfr. Gay (2018: 531-538).

questione devono essere flessibili, prevedere la possibilità di differenziare l'offerta didattica e il materiale per l'esercizio, predisporre all'occorrenza materiale di supporto sia linguistico che relativo alla disciplina. Il docente deve conoscere i contenuti storico artistici o archeologici attraverso i quali intende veicolare la didattica della lingua per poter scegliere, tra i *realia* della disciplina, quelli più adatti al profilo culturale medio del gruppo di apprendenti²². La sfida che pone al docente la presenza nel corso di profili non omogenei sul piano delle conoscenze nelle materie di studio non è piccola, poiché, se è vero che bisogna differenziare, è anche vero che il corso deve garantire lo svolgimento degli obiettivi di apprendimento nel rispetto del syllabo. La risposta ai bisogni dell'utenza deve dunque conciliarsi con l'economia complessiva del corso. Le soluzioni sperimentate nella ricerca sono state di due tipi e sono legate a strumenti propri di alcuni metodi didattici combinati. Da un lato, per tener conto dei singoli profili e delle singole esigenze, si è fatto ricorso a modalità d'apprendimento in *e-learning* in affiancamento alle lezioni in presenza che consentissero anche di usufruire di un'offerta ampliata e diversificata, dall'altro si è provveduto a predisporre materiale *ad hoc* a sostegno dell'apprendimento relativo a determinati aspetti linguistici o contenutistici dei testi da usare in presenza o nelle attività d'esercizio e studio individuale. Gli strumenti in questione e il loro impiego nella pratica dei corsi vengono illustrati e discussi esemplarmente qui di seguito in relazione alle metodologie didattiche di riferimento.

4. IL BLENDED-LEARNING NEI CORSI E LE OPPORTUNITÀ DELLA DIDATTICA DIGITALE

4.1. *Forme della didattica digitale: una breve panoramica*

Il *blended-learning*, ovvero apprendimento misto, può essere definito come un approccio didattico che unisce alle tradizionali attività della lezione in presenza attività a distanza con gli strumenti della didattica digitale, in modalità sincrona (con apprendenti e docente connessi in contemporanea da remoto, ad esempio in videoconferenza) o asincrona (con apprendenti o docente che interagiscono in momenti diversi e senza essere connessi attraverso piattaforme d'apprendimento o altri strumenti, quali l'e-mail), online e offline (Graham, Woodfield, Harrison, 2013). L'approccio didattico in contesti d'insegnamento misti e in *e-learning* è di tipo costruttivista, poiché agli apprendenti è riconosciuto un ruolo attivo affinché abbia luogo il processo di insegnamento/apprendimento (Grünewald, 2010). Nel contesto delle lingue specialistiche è riconosciuto un valore aggiuntivo al *blended-learning*, in quanto la multimodalità che lo caratterizza amplifica gli stimoli, coinvolge più organi di senso, aumenta e diversifica le occasioni di scambio e porta ad un apprendimento più rapido delle lingue straniere in generale (Troncarelli, Cassandro, 2007; Bartalesi-Graf, 2016: 62-63).

Nella didattica delle lingue a livello universitario il *blended-learning* è realtà già dai primi anni 2000 grazie all'introduzione delle piattaforme di apprendimento: esse consentono al docente di mettere a disposizione degli apprendenti il materiale didattico, di costruire

²² Le indicazioni che provengono dal campo della ricerca non coincidono con quanto spesso assunto circa la *rexata quaestio* sulla preparazione richiesta al docenti di lingua (cfr. ad es. Balboni, 2000: 84-85, 116-122). Relativamente al materiale didattico da impiegare nei corsi, la letteratura specialistica fa riferimento ai manuali di storia dell'arte e a testi iconici (cfr. Ballarin, 2005; Boglioni, 2011 e Silvestrini, 2007) ed eventualmente, in aggiunta a questi, a siti internet su cui trovare materiale a carattere artistico (Bedini, 2010); anche qui la ricerca condotta ha fornito indicazioni ampie e dettagliate sulle tipologie testuali impiegabili con il target di apprendenti (Gay, 2018: 545-548).

esercizi mirati ad autocorrezione (e non), di fornire un feedback immediato sulle attività svolte, di raggiungere potenzialmente tutti i corsisti con avvisi e scadenze, di gestire il calendario corsi ed esami da remoto ecc. A partire dal 2005, con l'introduzione del cosiddetto *e-learning* 2.0, e di conseguenza di *blog*, *wiki*, *chat* e *social network*, agli apprendenti viene data la possibilità di interagire attivamente online e di fornire il proprio apporto alla costruzione del sapere e ai processi di apprendimento sulle piattaforme in tempo reale; l'aspetto relazionale, antropologico di partecipazione attiva acquista nuovo e centrale significato; al tutor, ovvero al docente che gestisce la piattaforma 2.0, compete l'attivazione degli scambi e di forme d'apprendimento cooperativo (Santalucia, 2010: 94-95; Petrelli, 2010). Oggigiorno la didattica digitale è diventata 4.0 con sistemi che attraverso una *app* consentono di trasmettere le diapositive della lezione, registrare le spiegazioni, filmare la lavagna e se stessi e, contemporaneamente, di seguire il tutto da remoto (Schiraldi, D'Innella Capano, 2017). Le opportunità offerte dall'*e-learning* e, soprattutto, dalle modalità più evolute di didattica a distanza rivelano la loro utilità anche in situazioni eccezionali, durante emergenze che impediscano la partecipazione fisica all'evento lezione o conferenza, contribuendo alla realizzazione di forme che, come il "lavoro intelligente", potrebbero essere definite, per la loro funzionalità, di *smart-learning*.

Di fatto però non tutti possiedono le competenze digitali per partecipare attivamente come docenti o come discenti all'*e-learning* e, soprattutto, non tutti gli apprendenti sanno approfittare adeguatamente delle opportunità dell'apprendimento in forma mista o digitale. Come nota Grünewald (2010: 44-45) a proposito dell'insegnamento delle lingue straniere, non tutte le forme di partecipazione offerte dalla didattica 2.0 sono adatte ai diversi livelli di competenza linguistica, ai diversi stili di apprendimento e ai diversi profili di apprendenti: gli apprendenti più deboli, meno motivati o che fanno più fatica ad orientarsi tra strumenti che chiedono una partecipazione attiva e spirito d'iniziativa rischiano di chiudersi e di non partecipare; può risultare faticoso o oneroso in termini di tempo gestire materiali d'apprendimento forniti in diversi formati e in diverse parti della piattaforma; infine, la partecipazione attiva a *forum* e *chat* è sicuramente più difficile per i principianti che per gli apprendenti delle lingue straniere di livello intermedio o avanzato.

4.2. L'apprendimento misto nei corsi d'italiano per studenti di storia dell'arte e archeologia

Negli anni in cui è stata svolta la ricerca le piattaforme di apprendimento, seppur diverse da un'istituzione all'altra, erano già in uso in tutte le università in Germania e gli studenti che hanno frequentato i corsi le usavano, sebbene in misura e con competenza diversa²³. In relazione a quanto spiegato più sopra (cfr. § 4.1) la didattica digitale attuata

²³ La piattaforma *Stud.IP*, usata in entrambi gli atenei in cui si è svolta la ricerca, era nota agli studenti per funzioni di tipo informativo, amministrativo (iscrizione ai corsi, prenotazione esami) e di organizzazione didattica (calendario corsi, raccolta di materiale didattico) meno per la parte relativa agli esercizi in *e-learning*, al forum di discussione e alle *wiki*; le funzionalità nuove ed altre applicazioni eventualmente utilizzate sono state spiegate di volta in volta ad inizio corso laddove necessario (Gay, 2018: 189-190). La ricerca svolta ha evidenziato maggiore competenza con le piattaforme d'apprendimento nel gruppo degli archeologi (il 94% dichiara ad inizio corso di conoscerne le funzionalità), probabilmente per scelte didattiche dell'Istituto di Archeologia. In un corso si è sperimentata anche la piattaforma *Moodle* (<https://moodle.org/>) in accordo e condivisa con un docente di archeologia; in questo caso gli esercizi linguistici sono stati costruiti con il software *Hot Potatoes* (<https://hotpot.uvic.ca/index.php>) per la parte scritta e sulla piattaforma *Voxopop* per l'esercizio della produzione orale in ambiente virtuale. In entrambi i casi l'offerta è stata di attività asincrone. *Voxopop* è stata usata anche nei corsi offerti al centro linguistico, poiché *Stud.IP* non disponeva all'epoca di un pacchetto di esercizi vocali. Uno dei vantaggi di *Moodle*, *Hot Potatoes* e *Voxopop*, che hanno pesato a favore

nei corsi d'italiano qui analizzati è di tipo 2.0 ed è stata svolta in modalità mista (*blended-learning*) in appoggio e ad integrazione dei corsi in presenza.

L'esperienza di didattica digitale in corsi d'italiano per studenti di storia dell'arte e archeologia era nata però alcuni anni prima da un mio progetto di corsi di lingua specialistica per lo stesso target di apprendenti offerto dal Centro linguistico dell'Università della Ruhr, con lezioni in aula, nel laboratorio linguistico e a distanza tramite una piattaforma commerciale (*Blackboard*) che metteva a disposizione già allora moltissime opportunità per l'esercizio linguistico. Dal modello di didattica sviluppato in quegli anni e dalla creazione di materiale per l'insegnamento-apprendimento, sperimentato nei corsi e via via perfezionato, sarebbe nato il libro di testo *La lingua dell'Arte* (Gay, 2011a). In particolare in questo contesto e grazie ad un finanziamento dell'università era stato possibile sperimentare anche un progetto di corso in *e-learning* aperto a studenti di altri atenei con forme di interazione a distanza e una parte della valutazione legata dall'attività d'interazione sulla piattaforma: questa e le altre esperienze didattiche maturate all'Università della Ruhr hanno consentito di elaborare il concetto di *blended-learning* riproposto nei corsi successivi²⁴.

Gli strumenti per l'*e-learning* utilizzati nei corsi d'italiano oggetto della ricerca qui analizzata sono stati di tre tipi:

a) *La piattaforma d'apprendimento e gli esercizi online sulla stessa*

Sulle piattaforme di apprendimento venivano messi a disposizione di tutti gli apprendenti il materiale integrativo sviluppato via via nei corsi (spiegazioni, schede di lettura, mappe concettuali, schede riassuntive, immagini della lavagna) e gli esercizi online. Questi ultimi venivano caricati settimanalmente sulla piattaforma in relazione agli argomenti trattati in presenza in forma strutturata e semi strutturata, curando che le tipologie fossero varie e non ripetitive; andavano svolti individualmente in modalità asincrona. Tali esercizi, poco impegnativi sul piano cognitivo, erano finalizzati all'uso ripetuto di strutture linguistiche e lessico in contesti testuali riferibili alle discipline di studio, attraverso estratti di testi, immagini di opere d'arte, reperti archeologici o contesti di scavo²⁵.

Un esempio è fornito nella Figura 1: l'esercizio (costruito con *Hot Potatoes*) richiedeva, come la maggior parte di esercizi di questo genere, di visualizzare mediante un link l'opera in questione (in questo caso il Mosaico del Buon Pastore conservato nel Mausoleo di Galla Placidia a Ravenna), di osservarne l'iconografia, quindi di svolgere la parte linguistica; di

della scelta di questi strumenti per realizzare il *blended learning* nei corsi e creare ambienti di apprendimento virtuale è il loro essere *open source*, gratuiti e di libero accesso; il limite per gli ultimi due consiste nella loro struttura informatica, oggi per certi versi superata. *Voxopop* (attenzione: il link un tempo valido <http://www.voxopop.com/> non corrisponde più al sito originario) è oggi sostituito da *Voicethread* (<https://voicethread.com/>). *Hot Potatoes*, per contro, è stato recentemente aggiornato e continua ad offrire una gamma completa di esercizi.

²⁴ Il progetto di corso in *e-learning* dal titolo *Italienisch A2 für Studierende der Kunstgeschichte und der Archäologie*, vincitore del concorso "RUBel" era stato finanziato dal centro per la didattica digitale dell'università: cfr. <https://www.rubel.rub.de/en/5x5000/gewinner-der-2-runde>.

²⁵ I testi per gli esercizi sono stati modellati a partire da schede di opere da siti museali, manuali di storia dell'arte per il liceo, cataloghi di mostre, monumenti e siti archeologici. Alcuni titoli di esercizi di completamento sono esemplificativi in questo senso: *Il Battistero degli ortodossi* (desinenze degli aggettivi); *La Rotonda di Andrea Palladio* (espressioni di luogo e di tempo); *Lo sposalizio della Vergine di Raffaello* (verbi in forma attiva e riflessiva) ecc. Per un elenco completo ed una discussione si veda Gay, 2018: 223-227.

fatto, comunque, la soluzione era possibile soltanto attraverso la “comprensione” sia del testo iconico che del testo scritto.

Figura 1. Esempio di esercizio online di tipo strutturato proposto sulla piattaforma d'apprendimento

Archivio | F:/maeriale%20da%20Sudip/Esercizi%20online%20con%20Hot%20potatoes/If%20s%20indefinito.htm

http://www.uni-go... www.gruppiarcheol... Deutscher Alpenver... Libero Mail Coniugazione dei v... Importati da Firefox Google Web&Store YouTube Maps Notizie

Index =>

Il "si" indefinito

Gap-fill exercise

Fill in all the gaps, then press "Check" to check your answers. Use the "Hint" button to get a free letter if an answer is giving you trouble. You can also click on the "[?]" button to get a clue. Note that you will lose points if you ask for hints or clues!

L'immagine di riferimento si trova in:
http://www.ravennamosaici.it/galla_01.htm (nel sito: <http://www.ravennamosaici.it/>)
Osservate l'immagine del mosaico del Buon Pastore e scegliete la forma verbale giusta tra quelle proposte:

1. Nel mosaico (si vede/si vedono) il Buon Pastore e le pecore.
2. Al centro della scena (si osserva/si osservano) il Cristo, come Buon Pastore.
3. A sinistra e a destra del Buon Pastore (si vede/si vedono) le pecore sul prato.
4. Il Buon Pastore è raffigurato come un uomo giovane e bello, come un eroe antico o un dio-greco-romano: (si nota/si notano) che la figura del Cristo è idealizzata.
5. Il naturalismo della rappresentazione (si nota/si notano) negli elementi naturali: il paesaggio, le pecore, la vegetazione, il prato, le rocce e il cielo blu.
6. Sul prato (si osserva/si osservano) l'ombra delle pecore.
7. Nel mosaico (si riconosce/si riconoscono - riconoscere= erkennen) tre piani di profondità: primo piano, secondo piano e sfondo.
8. Nella resa (resa = Wiedergabe) della figura del Cristo (si vede/si vedono) che l'artista conosce e usa lo schema classico del contrapposto.
9. Nel mosaico (si vede/si vedono) che l'artista conosce bene la tradizione classico-naturalistica della prima arte romana imperiale.
10. (Si nota/Si notano) infine che la serenità (= die Heiterkeit) della scena armonizza perfettamente (armonizzare perfettamente = sehr gut im Einklang mit etwas sein) con il tema evangelico rappresentato.

Check Hint

Index =>

b) *Il materiale multimediale dal contesto disciplinare storico artistico e archeologico*

Questo materiale (siti internet, video, documentari, visite virtuali, reportage televisivi, video didattici ecc.) veniva in parte proposto a lezione in esercizi di ascolto-visione e comprensione, in parte era utilizzato sulla piattaforma per costruire esercizi linguistici configurati come veri e propri compiti (*task*)²⁶ attinenti alle discipline di studio: cercare informazioni sul sito di un museo, informarsi su un'opera, su un sito archeologico, ma anche sui servizi offerti dalla biblioteca di un'università italiana, raccogliere dati per scrivere una breve scheda biografica ecc. L'obiettivo di questo tipo di *task* nei corsi era far acquisire le abilità linguistiche (*in primis* ascolto visione e comprensione) nel contesto delle discipline di studio, così che le abilità stesse si potessero tradurre in vere e proprie competenze discorsive nell'ambito disciplinare. L'uso di *realia* dal mondo dell'arte e dell'archeologia nella ricerca svolta ha caratterizzato tutti i corsi d'italiano, il primo e il secondo modulo, e si è rivelato adatto alle diverse componenti dell'utenza.

²⁶ La didattica per *task* è efficace quando è finalizzata ed è parte di un programma di apprendimento che va dall'assegnazione, allo svolgimento, alla riflessione sul compito svolto e sul suo esito, come previsto nel *Task-Cycle* di Willis (1996) o in Ellis (2003) e come ben spiegato nei manuali di didattica (cfr. per es. Diadori, 2009: 192-194; Vollmer, 2010: 372-376). La didattica per compiti che si avvale della multimedialità o dell'apprendimento a distanza o in modalità mista combina l'efficacia del metodo didattico con le opportunità della componente digitale (Müller-Hartmann, Schocker von Ditfurth, 2008).

c) L'interazione via e-mail

La terza forma di *e-learning* attuata nei corsi è stata l'attività di produzione scritta con interazione per e-mail. Essa consisteva nell'assegnare settimanalmente un compito di produzione scritta che gli studenti avrebbero dovuto svolgere in formato elettronico e mandare via e-mail alla docente per la correzione; ricevuti i file degli studenti, la docente segnalava gli errori e dava indicazioni per correggere i testi, quindi li rispediva ai singoli autori, i quali dovevano rivedere il proprio lavoro, inserire personalmente le correzioni e salvare i file corretti. Ovviamente non esistevano forme di controllo ulteriori, essendo demandata allo studente universitario la gestione dello studio, tuttavia questa modalità forniva l'opportunità di riconoscere l'errore, riflettere sullo stesso e crearsi un archivio dei compiti di produzione scritta svolti. L'attività d'interazione via e-mail qui spiegata è legata a una forma di didattica per "compiti", *task-based*; con il feedback correttivo essa fornisce spunti individualizzati per la riflessione linguistica e i processi di apprendimento consapevole²⁷. I compiti di produzione scritta per mail nei corsi erano finalizzati allo sviluppo dell'abilità di produzione scritta nel contesto delle discipline di studio, così che anche in questo come in altri casi l'abilità via via appresa divenisse parte di una competenza discorsiva, seppur molto semplice, in ambito storico artistico e archeologico. Tra gli esercizi assegnati e svolti si possono citare la descrizione formale di un dipinto, di una statua, di un edificio, la redazione di brevi biografie a partire da dati schematici, la compilazione di schede museali, di schede di scavo ecc. Ovviamente la complessità dei compiti aumentava con il procedere del corso.

Come si evince dalla descrizione degli strumenti e delle attività, la modalità di apprendimento digitale e misto messa in atto nei corsi ha consentito di operare una diversificazione dell'offerta, di economizzare i percorsi di apprendimento, di valorizzare l'individualità degli apprendenti e il loro profilo linguistico, sostenendo, ad esempio attraverso l'interazione per e-mail, i profili più deboli, ma consentendo anche ai falsi principianti di fare di più. A quest'ultimo profilo, infatti, deve essere garantito un apprendimento stimolante adatto a sostenere la motivazione. In alcuni casi gli esercizi online, pur trattando gli stessi aspetti morfosintattici, venivano costruiti e offerti sia su contenuti testuali di ambito storico artistico, sia su contenuti di ambito archeologico, offrendo possibilità di scelta in questo senso. Alcune differenze a livello tematico e lessicale sono state apportate negli esercizi per il gruppo degli studenti di archeologia. Le stesse attività e materiali in *e-learning* hanno consentito di approfondire, ampliare o integrare i materiali proposti sul libro di testo usato nei corsi²⁸.

Alla piattaforma di apprendimento usata nei diversi corsi si sono iscritti tutti gli studenti e tutti, in misura maggiore o minore, hanno preso parte almeno a qualche attività. Complessivamente più di due terzi dei corsisti hanno svolto almeno la metà degli esercizi

²⁷ Gli studi sul feedback correttivo e sulla sua efficacia nell'apprendimento delle lingue affondano le loro radici nella linguistica applicata degli anni '70 (cfr. la *negotiation of meanings* di Halliday, 1978), legata all'interazione interpersonale; successivamente sono stati studiati anche i suoi effetti sul piano cognitivo e nei processi di riflessione linguistica individuale: al feedback correttivo è stato riconosciuto un ruolo non secondario nel favorire l'acquisizione di consapevolezza linguistica, ovvero di *language awareness*. Si vedano in merito Van Lier (1996), Aguado (2002) e Hallet, Königs (2010: 191), discussi in Gay (2018: 93-94).

²⁸ *La lingua dell'Arte* prevede questa possibilità: diversi suggerimenti in tal senso si trovano nel manuale per il docente (Gay, 2011b). Un esempio è l'integrazione di contenuti del libro sul lessico specialistico dell'arte con materiali ed esercizi online che sensibilizzano ad elementi comuni tra le lingue e favoriscono l'attivazione di processi intercomprensivi: lessico panromanzo, internazionalismi, prefissi e suffissi, grafie e pronuncia sono alcuni aspetti trattati nella didattica dell'intercomprensione (cfr. § 3.1) al fine di favorire l'apprendimento del lessico dell'arte e dell'archeologia.

proposti sulla piattaforma. La partecipazione agli esercizi online è stata maggiore nel primo modulo e nei corsi offerti al Centro linguistico dell'università, dove la componente era più eterogenea. Qui nel corso a cadenza semestrale il 61% per cento dei corsisti ha svolto almeno la metà o i due terzi degli esercizi (il resto dei corsisti si divide tra la percentuale inferiore e la percentuale superiore); nel corso compatto (tenutosi in due settimane a cadenza giornaliera) il 91% degli apprendenti ha svolto più della metà o fino all'80% degli esercizi online. Una minoranza dei corsisti (circa il 25-30%) ha lavorato, invece, sulla piattaforma vocale *Voxopop* (peraltro proposta soltanto nel primo modulo), mentre decisamente maggiore è stata la partecipazione attiva agli esercizi di produzione scritta per e-mail, soprattutto nei corsi del secondo modulo: in due di questi l'85-86% degli studenti ha svolto fino a due terzi dei compiti assegnati²⁹. I dati indicano una partecipazione alta, ma selettiva e, sicuramente, che gli studenti hanno visto come utile l'esercizio online soprattutto quando esso era legato alla produzione scritta e dava l'opportunità di un feedback correttivo individualizzato.

5. LO SCAFFOLDING

Il termine *scaffolding*, letteralmente «impalcatura», deriva dalle ricerche in contesti di apprendimento di lingua e contenuto disciplinare come il *CLIL* (*Content and Language Integrated Learning*) e, prima di esso, la *CBI* (*Content Based Instruction*), e si riferisce a tutte quelle misure che si possono adottare per favorire l'apprendimento mettendo a disposizione dei discenti materiale didattico apposito, dalle immagini in appoggio al testo, alle mappe concettuali, ma anche attivando con l'azione didattica conoscenze pregresse che possano facilitare l'apprendimento³⁰.

Nei corsi in questione, proprio perché l'apprendimento della lingua era veicolato da contenuti disciplinari, la didattica è stata impostata su principi del CLIL e lo *scaffolding* è stato praticato più volte con la preparazione di strumenti di supporto, *scaffolds*, pensati per la situazione ed i bisogni specifici. Nella ricostruzione dei corsi questi si possono distinguere in: spiegazioni aggiuntive al libro di testo sui contenuti grammaticali (ad esempio tabelle e PPT riassuntive dei temi grammaticali trattati), spiegazioni sui contenuti disciplinari, esercizi aggiuntivi online sulla piattaforma (per esercitare determinate strutture linguistiche o il lessico specialistico), schemi e illustrazioni relativi al lessico specialistico, materiali autentici (testi di lettura o video) usati come approfondimento, esercizio o in sostituzione di corrispondenti pagine del libro di testo³¹.

La preparazione di materiali aggiuntivi a sostegno dell'apprendimento nei corsi di lingua è cosa normale, ma quello che la ricerca qui ha messo in evidenza è che, a causa del diverso profilo degli apprendenti, il materiale messo a disposizione come *scaffold* è stato anche molto differente caso per caso. Un interessante esempio è dato dal confronto tra il materiale sviluppato ad un certo punto in ciascuno dei tre corsi del secondo modulo oggetto della ricerca (Tabella 2): nel primo caso si tratta di un foglio di lavoro con immagini dell'*Ara Pacis Augustae*; nel secondo di un testo di lettura con relativi esercizi su una stele funeraria, tratto dal catalogo del Museo Archeologico di Palazzo Massimo a Roma; nel terzo di materiali per apprendere il lessico dell'architettura paleocristiana (cfr. Gay, 2018: 215 e ss.).

²⁹ Per tutti i dati relativi alla partecipazione alle attività in *e-learning* cfr. Gay, 2018: 234-238.

³⁰ Lee, Marsch, 2017; Zydatiř, 2010: 258-259.

³¹ L'elenco è confermato anche da quanto ricordato dagli studenti nelle interviste (Gay, 2018: 351).

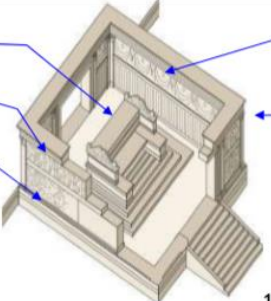


Tabella 2. *Un esempio di scaffolding: risposta alle esigenze espresse dai diversi profili di apprendenti*

Corso	Profilo apprendenti	Testo di lettura	Difficoltà / Bisogni	Scaffolding
ML2	Eterogeneo: studenti di storia dell'arte, archeologia, architettura e altre discipline	<i>Il ritrovamento dell'Ara Pacis Augustae e la sua esposizione</i> (<i>La lingua dell'Arte</i> , Unità 11, pp. 127-128)	Difficoltà a comprendere il significato del testo, non conoscendo il monumento ed il contesto	Foglio di lavoro con immagine assonometrica, fotografie e lessico relativo; esercizi online sul sito del Museo dell'Ara Pacis.
G1L2	Omogeneo: apprendenti "esperti"; perlopiù studenti di archeologia iscritti alla laurea specialistica	<i>La pittura veneta e la nascita della Maniera moderna</i> (<i>La lingua dell'Arte</i> , Unità 10, pp. 108-110). • testo sostituito, contenuti linguistici e compiti discorsivi conservati	Argomento e lessico estranei agli apprendenti; necessità di approfondire l'archeologia romana	Testo di lettura sostitutivo di argomento archeologico: → <i>Il rilievo funerario dei Rabirii</i> • testo con esercizi di comprensione e parte grammaticale; • competenze discorsive: descrizione di stile e iconografia. • compito: <i>La stele di Babullia Varilla</i>
G2L2	Disomogeneo: apprendenti in parte "non esperti": studenti di archeologia e storia dell'arte (laurea triennale e specialistica)	<i>La Basilica di Santo Stefano Rotondo</i> e altri sull'architettura religiosa aggiunti a <i>La lingua dell'Arte</i> , Unità 13, p. 144 e seg.	Difficoltà lessicali e conoscenze superficiali in archeologia e architettura paleocristiana; bisogno: leggere testi specialistici in italiano per preparare il viaggio di studio in Italia	Foglio di lavoro con immagini di volte e piante di chiese; lessico bilingue; • esercizi in presenza: 1. comprensione (combin. testo-immagine); 2. produzione; 3. apprendimento ragionato del lessico (famiglie di parole) • esercizi online

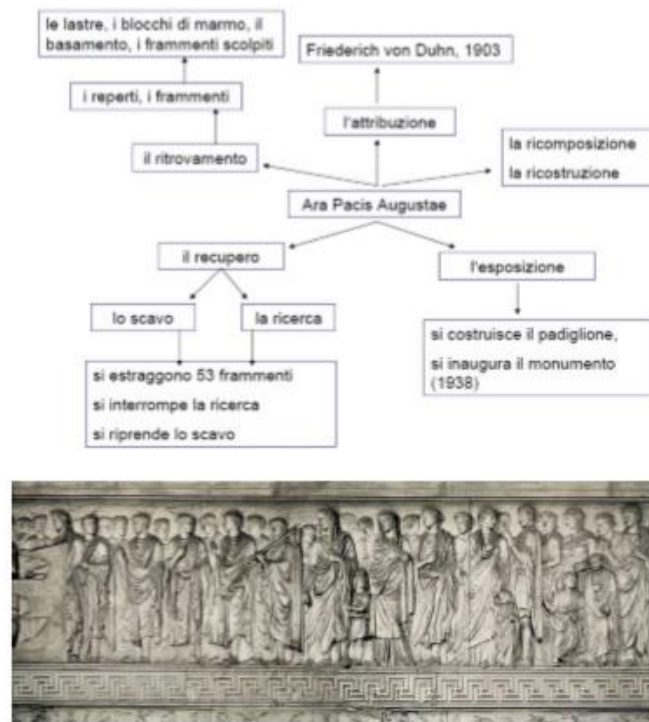
Il foglio esplicativo sull'*Ara Pacis* (Figura 2) è stato prodotto poiché, mentre si lavorava a lezione su un testo di lettura de *La lingua dell'Arte* sul ritrovamento e la ricostruzione dell'altare, alcuni corsisti avevano manifestato difficoltà di comprensione non conoscendo assolutamente il monumento. In effetti il corso in questione era frequentato da un pubblico eterogeneo per discipline e avanzamento negli studi, cosicché le conoscenze diseguali in ambito artistico o archeologico richiedevano talora interventi di *scaffolding* sui contenuti disciplinari. Il foglio di lavoro preparato e messo sulla piattaforma, conteneva anche una mappa concettuale del lessico usato nel testo di lettura; a questo sono stati poi aggiunti due esercizi online sulla piattaforma per esercitare le strutture linguistiche (uno di completamento sull'imperfetto ed uno di combinazione sugli avverbi), ma costruiti su testi riguardanti ancora il contesto (*L'Ara Pacis nel Campo Marzio*), così da consolidare anche il lessico.

Figura 2. Esempio di scaffolding in un corso tenuto al centro linguistico interateneo

L'Ara Pacis Augustae

<p>l'altare il recinto il basamento</p> <p>L'altare è un riferimento alla Roma antica, il recinto è una celebrazione di Augusto e della sua famiglia. Il museo: www.arapacis.it</p>	 <p>1</p>	<p>decorazione dell'interno a ghirlande, patere e bucrani</p> <p>la decorazione dell'esterno:</p> <ul style="list-style-type: none"> - sui lati lunghi, in alto, la processione dei sacerdoti, guidata da Augusto e dalla sua famiglia (<i>gens julia</i>); - in basso decorazione vegetale a girali; - sui lati corti, in alto, leggende della fondazione di Roma; - in basso decorazione vegetale a girali.
 <p>2</p>	<p>- Il cigno ad ali spiegate, visto e raffigurato da Domenico Veneziano prima del 1536.</p> <p>- Particolare della decorazione vegetale a girali.</p>	 <p>3</p>
<p>Immagini: 1. M. Caldario (a cura di), <i>L'arte tra noi</i>, Milano: Electa-Bruno Mondadori, 2007, vol. 1. 2. http://rubens.anu.edu.au/htdocs/bycountry/italy/rome/popolo/midjpg/0102/SP10297.JPG 3. http://rubens.anu.edu.au/htdocs/bycountry/italy/rome/popolo/midjpg/0102/SP10298.JPG</p>		

Mappa concettuale dei termini alle pp. 127-128



Nel secondo caso, invece, il testo di catalogo sulle stele romane (Figura 3), come altri testi di lettura usati a lezione e altamente specialistici per contenuto, era stato scelto di comune accordo con gli studenti del corso che, essendo tutti archeologi, desideravano approfondire particolari ambiti tematici dell'archeologia romana. Qui l'azione di *scaffolding* consentiva agli studenti di lavorare con una tipologia testuale prevista nel corso (le schede di catalogo) sul tema grammaticale (il participio presente) e sulla competenza discorsiva

(descrivere lo stile e l'iconografia) introdotti dal libro di testo nell'unità trattata in quel punto del corso (la decima), ma allo stesso tempo di sostituire l'approfondimento storico artistico previsto dal libro con contenuti disciplinari che rispondessero appieno ai bisogni degli apprendenti. Il compito della docente, in casi come questo, è di preparare il materiale didattico integrativo partendo dal testo autentico, scegliendone un estratto ed eventualmente semplificandone alcuni passaggi, se necessario; a ciò si aggiunge la necessità di un focus sul lessico specialistico, per garantire l'accesso al contenuto (che è nuovo per gli apprendenti in lingua italiana), la preparazione di un esercizio di controllo della comprensione dei contenuti, l'attività di osservazione della lingua, l'esercizio e la successiva attività di consolidamento. Quest'ultima è stata assegnata come lavoro individuale: un compito costituito da un secondo testo di lettura basato su una stele funeraria e tratto dal catalogo del Museo Archeologico Nazionale di Napoli.

Figura 3. Esempio di testo di lettura da catalogo di museo con attività di comprensione di lingua e lessico

Esercizio di lettura e comprensione e approfondimento grammaticale

Il testo è tratto da un catalogo di museo, così che al lettore viene qui presentato un reperto esposto in una sala. Leggete e rispondete alle domande. / Der Text ist ein Auszug aus einem Museumskatalog, sodass dem Leser die in jedem Saal ausgestellten Funde präsentiert werden. Lesen Sie und beantworten Sie die Fragen.

Il rilievo funerario dei Rabirii nel Museo di Palazzo Massimo a Roma

Nella sala l'esposizione prosegue cronologicamente illustrando¹ l'evoluzione dell'immagine tra età cesariana e augustea, quando alle tendenze veristica e patetica² si aggiunge quella classicista, influenzata dalle scelte di Augusto. Una stele funeraria togata è un esempio di immagine civile, in cui³ l'aggiunta di un anello⁴ nella mano sinistra indica forse l'appartenenza al ceto equestre⁵. Le stele funerarie cominciarono allora⁶ ad essere usate anche dai liberti⁷, ossia⁸ gli schiavi affrancati, ceto emergente⁹. La stele dei Rabirii, proveniente dalla via Appia, mostra l'orgoglio con cui¹⁰ i liberti adeguavano¹¹ la loro immagine alla nuova condizione¹² di cittadini (...): l'uomo, *Caius Rabirius Hermodorus*, porta la toga, ossia l'abito cerimoniale del cittadino¹³ romano, mentre la donna, *Rabiria Demaris*, ritratta al centro, veste sulla tunica la stola e la palla, proclamando¹⁴ così la sua condizione di matrona. La seconda figura femminile, *Usia Prima* (una discendente della coppia?), aggiunta nel I secolo d.C., ritrae¹⁵ una sacerdotessa¹⁶ di Iside, affiancata dunque¹⁷ dal sistro, uno strumento musicale egizio, e da una patera, usata nei sacrifici.



Rilievo funerario dei Rabirii, Palazzo Massimo alle Terme, Roma, fine I sec. a.C. - I sec. d.C.

Testo e immagine adattati da: A. La Regina (a cura di), Museo Nazionale Romano, Milano: Electa, 2005 p. 14.

¹ illustrando (*Gerundium*) = zeigend

² veristico = realistico; patetico = wehmütig

³ in cui = in der – das Relativpronomen bezieht sich auf „immagine“

⁴ l'aggiunta di un anello = die Anfügung eines Rings

⁵ il ceto equestre = der Ritterstand

⁶ cominciarono (*Präteritum*) allora = begannen da / damals

⁷ il liberto = der Freigelassene

⁸ ossia = d.h., sprich

⁹ il ceto emergente = die Schwellenschicht

¹⁰ con cui = mit dem – das Relativpronomen bezieht sich auf „orgoglio“, Stolz, Selbstbewusstsein

¹¹ adeguavano (*Präteritum*) = angleichen / anpassten

¹² la condizione = der Zustand / der Status

¹³ il cittadino = der Bürger

¹⁴ proclamando (*Gerundium*) = verkündigend

¹⁵ ritrae (*Inf.* ritrarre, *wirg.*) = bildet ab, portraitiert

¹⁶ la sacerdotessa = die Priesterin

¹⁷ affiancata dunque da ... = begleitet also an den Seiten von ...

Comprensione del testo

1. Rispondete alle domande: Vero o falso?

	V	F
1 Il testo presenta una stele funeraria di età tardo imperiale.		
2 La stele rappresenta un liberto, la moglie e una seconda figura femminile.		
3 L'uomo porta al dito un anello.		
4 In età augustea i liberti si fanno rappresentare come cittadini romani.		
5 Rabiria Demaris è ritratta a destra con l'abito da matrona romana.		
6 Vicino a Usia Prima, a sinistra e a destra, vediamo un sistro e una patera, attributi del culto di Iside.		

2. Rileggete il testo e cercate gli attributi nell'iconografia delle tre figure e indicateli di seguito nella tabella:¹⁸

Calus Rabirius Hemodorus	Rabiria Demaris	Usia Prima

Grammatica

1. Il participio presente e passato

Osservate gli esempi:

La stele dei Rabirii, proveniente dalla via Appia = ... aus der via Appia stammend / "kommend"

La seconda figura femminile, affiancata da ... = Die zweite weibliche Figur, an der Seite von ... begleitet

"Proveniente" e "affiancata" sono due esempi di participio, presente e passato. Ecco le forme per le tre coniugazioni (libro pp. 116 e 83):

PARTICIPIO PRESENTE			PARTICIPIO PASSATO		
I CONIUGAZIONE -antē	II CONIUGAZIONE -entē	III CONIUGAZIONE -entē	I CONIUGAZIONE -atū	II CONIUGAZIONE -itū	III CONIUGAZIONE -entū
-antē	-entē	-entē	-atū	-itū	-entū
		-ientē	+ forme irregolari		
		proveniente	affiancata	aggiunta	

→ Completate la tabella con i participi presenti e passati che trovate nel testo e con gli esempi del libro.

2. I connettivi

Cercate nel testo "anche", "ossia", "dunque" e scrivete di seguito la traduzione

Conoscete altri connettivi? Quali?

3. Verbi irregolari: ritrarre

Cercate nel testo le forme e completate la tabella	INDICATIVO PRESENTE:	io	ritraggo
PARTICIPIO PRESENTE: ritraente		tu	ritrai
PARTICIPIO PASSATO:		tu / lei / Lei	ritraete
		noi	ritraiamo
		voi	ritraete
		loro	ritraggono

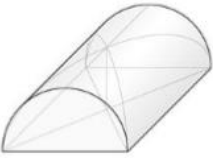





¹⁸ Suchen Sie nach den Attributen bzw. Merkmalen und Symbolen mit denen die drei Figuren auf dem Relief dargestellt werden.

Nel terzo caso, infine, la scheda con grafiche esplicative e lessico interveniva come *scaffold* con alcune studentesse della laurea triennale la cui difficoltà nella comprensione di testi di lettura sull'architettura paleocristiana dipendeva più dalle poche conoscenze architettoniche che da quelle linguistiche: infatti il lessico di riferimento restava opaco anche dopo che la docente aveva fornito la traduzione dei termini tecnici in tedesco. Alla scheda di supporto erano abbinati esercizi di collegamento testo-immagine e attività che richiedevano di costruire famiglie di parole nell'ambito architettonico trattato (Figura 4).

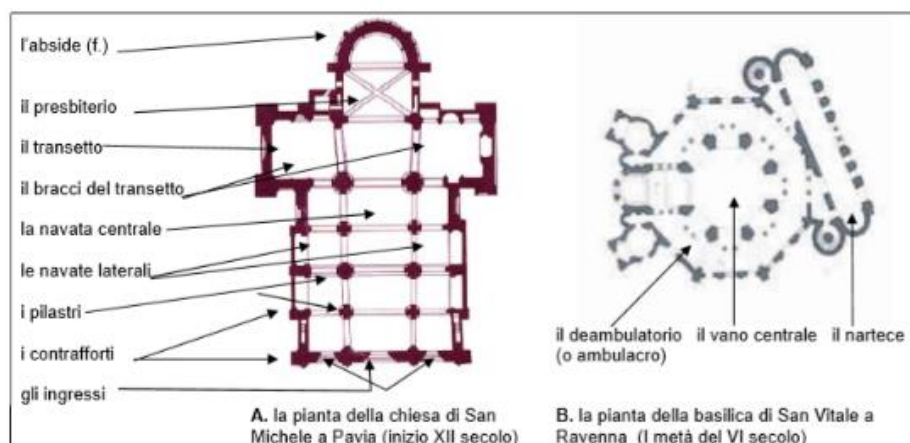
Figura 4. Estratto dal foglio di lavoro finalizzato a spiegare contenuti disciplinari insieme al lessico

Capire il lessico dell'architettura – Esempi ed esercizi

1. Alcuni esempi di volta

															
la volta a botte	la volta a crociera	la volta a vela	la cupola												
		<p><i>Combinare il nome in tedesco al nome in italiano:</i></p> <table border="0"> <tr> <td>Kreuzgewölbe</td> <td>volta a vela</td> </tr> <tr> <td>Kuppel</td> <td>volta a botte</td> </tr> <tr> <td>Ringgewölbe</td> <td>volta a crociera</td> </tr> <tr> <td>Kassettengewölbe</td> <td>cupola</td> </tr> <tr> <td>Tonnengewölbe</td> <td>volta a cassettoni</td> </tr> <tr> <td>Hängekuppel</td> <td>volta anulare</td> </tr> </table>		Kreuzgewölbe	volta a vela	Kuppel	volta a botte	Ringgewölbe	volta a crociera	Kassettengewölbe	cupola	Tonnengewölbe	volta a cassettoni	Hängekuppel	volta anulare
Kreuzgewölbe	volta a vela														
Kuppel	volta a botte														
Ringgewölbe	volta a crociera														
Kassettengewölbe	cupola														
Tonnengewölbe	volta a cassettoni														
Hängekuppel	volta anulare														
la cupola a cassettoni la volta cassettonata	la volta anulare														

2. Le parti della chiesa



A quale edificio (A o B) si riferiscono queste frasi?

1. La pianta è centrale, ottagonale, articolata in un vano centrale e in un deambulatorio.
2. La costruzione ha pianta longitudinale divisa in tre navate, con breve transetto e abside.
3. I pilastri centrali sostengono il tamburo e su questo poggia la cupola.
4. L'edificio ha tre ingressi che corrispondono alle navate.
5. Dal nartece (in origine il lato di un quadriportico) si accede all'interno della basilica.

L'immagine qui – non solo il lessico – è lo strumento facilitatore dell'apprendimento, ma attraverso l'esercizio linguistico si veicola anche il contenuto disciplinare, poiché si esercita la capacità di leggere la pianta degli edifici religiosi. Nella seconda pagina del foglio di lavoro si succedono un esercizio di abbinamento immagine-lessico specialistico, dove i

termini sono quelli introdotti nella prima pagina, un brevissimo testo di lettura nel quale bisogna individuare il lessico del capitello, poi collegarlo alle immagini date, infine un'attività per riflettere sull'apprendimento: si tratta di inserire i nuovi vocaboli in una tabella che distingue edifici, elementi architettonici, strutture per destinazione d'uso, materiali e elementi architettonici, aggettivi e verbi incontrati nei testi e relativi al contesto.

A questo materiale sono stati affiancati alcuni esercizi sulla piattaforma: uno di questi, di completamento, proponeva un breve testo sulla chiesa paleocristiana di Santo Stefano Rotondo, e chiedeva di inserire il lessico mancante scegliendo tra coppie di significato diverso o opposto (ed es. *pilastrò / colonna, pianta / navata, volte / arcate, decorazione pittorica / decorazione architettonica* e così via); un altro chiedeva di combinare coppie sinonimiche, ovvero un termine di uso più vasto, con uno d'uso più ristretto e specialistico (*rotondo / circolare, arco / centina, deambulatorio / ambulacro* ecc.), oppure iperonimi con iponimi (ad es. *edificio di culto, con chiesa, basilica, tempio, martyron* ecc.). Successivamente, in materiali diversi usati ancora nel corso, si è lavorato più volte sulle famiglie di parole, ma con modalità diversa, ad esempio dapprima costruendo famiglie semantiche (ad es. *l'abside, il transetto, la navata, il presbiterio* ecc.), esercitandosi con sinonimi (ad es. *il mattone, il laterizio, il materiale fittile* ecc.) e antonimi (ad es. *lunghezza / larghezza di un edificio, lato orientale / occidentale, pianta / alzato, sezione longitudinale / sezione trasversale*), poi su derivati e alterati (ad es. *arco / arcata / arcatella*), quindi riconoscendo locuzioni o formule fisse (ad es. *spolia / spoglio / materiale di spoglio / spogliare un edificio*). Questo tipo di lavoro sul lessico consente un apprendimento ragionato, sostiene la consapevolezza linguistica e ha l'obiettivo di far acquisire competenze intercomprensive: tra le strategie di intercomprensione dello scritto indicate nel quadro di riferimento REFIC³², infatti, sono contemplate quelle legate al saper "lavorare" con il lessico, smontando una parola nelle sue componenti morfologiche, individuandone aspetti etimologici che lo accomunano ad altre lingue, riconoscendone la valenza semantica nel contesto.

6. CONCLUSIONI

I corsi di lingua specialistica per studenti di storia dell'arte e archeologia a livello principianti possono essere composti da un'utenza molto diversa per competenze in funzione dell'istituzione che li offre o delle caratteristiche individuali degli apprendenti stessi (esperienza di studio, competenze trasversali). I profili individuali o di gruppi anche consistenti di apprendenti in singoli corsi giocano un ruolo non secondario nella possibilità di raggiungere gli obiettivi di apprendimento. Ne possono derivare difficoltà sul piano linguistico, ma anche dei contenuti disciplinari. Allo stesso tempo le aspettative dell'utenza possono essere molto diverse da contesto a contesto, da un corso all'altro.

Ne consegue che i corsi in questione devono avere tra le loro caratteristiche la flessibilità, ovvero la capacità di adattare i contenuti disciplinari, i materiali e gli interventi didattici ai bisogni dell'utenza, affinché sia possibile realizzare il percorso di apprendimento linguistico. Al docente viene chiesto di possedere non solo una competenza glottodidattica, ma anche di conoscere aspetti epistemologici delle discipline, i loro discorsi e le varie forme di testualizzazione così come gli ambiti comunicativi nei quali questi hanno luogo. Solo così il docente potrà scegliere da quali testi autentici partire (abbiamo visto che, a seconda dell'utenza, sono più adatti testi pragmatici, ipertesti o saggi

³² Cfr. nota 13.

scientifici) per preparare il materiale didattico e formulare obiettivi d'apprendimento realistici.

L'indagine condotta ha evidenziato che l'impiego combinato di metodi didattici e strumenti centrati sull'apprendente e sui suoi bisogni rende possibile l'acquisizione di competenze discorsive nel contesto disciplinare di studio in tempi brevi, anche quando i destinatari del percorso di apprendimento siano principianti assoluti o quasi. L'uso del *blended-learning* consente di potenziare, velocizzare e sostenere individualmente i percorsi di apprendimento; approcci cognitivi, che favoriscono la riflessione e l'acquisizione di competenze strategiche e trasversali, come avviene nella didattica dell'intercomprensione o nel CLIL, si rivelano utili e talora assolutamente necessari. D'altra parte è proprio l'orientamento didattico alle competenze, non da ultime quelle plurilinguistiche, la chiave per consentire agli studenti di rendere durevole ciò che hanno appreso con il corso e, possibilmente, di continuare l'apprendimento in autonomia, modalità necessaria quando l'istituzione non offra corsi di lingua specialistica di livello superiore.

Spetta a ricerche future verificare l'applicabilità dell'approccio e del modello anche in altri ambiti disciplinari d'insegnamento delle lingue specialistiche.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Aguado K. (2002), *Imitation als Erwerbsstrategie. Interaktive und kognitive Dimensionen des Fremdspracherwerbs*, Habilitationsschrift, Universität Bielefeld 2002.
- Andriuzzi R. (2017), *L'italiano dell'Arte. Corso di lingua italiana*, Hoepli, Milano.
- Angelino M., Ballarin E. (2006), *L'italiano attraverso la storia dell'Arte*, Guerra Edizioni, Perugia.
- Balboni P. (2000), *Le microlingue scientifico professionali*, UTET, Torino.
- Ballarin E. (2005), *Didattica delle microlingue*, Dispensa del Laboratorio ITALS, Università Ca' Foscari Venezia:
https://www.itals.it/sites/default/files/Filim_microlingue_teorica_1.pdf.
- Bartalesi-Graf D. (2016), "L'insegnamento della lingua e della cultura italiana in corsi blended e online", in *Italiano LinguaDue*, 8, 2, pp. 54-84:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/8175>.
- Bedini S. (2010), "Insegnare la microlingua dell'arte", in *ELLE*, supplemento.
<https://www.itals.it/insegnare-la-microlingua-dell%E2%80%99arte>.
- Bellucci P., Biffi M. (2012), "Note sul linguaggio dell'architettura nel nuovo millennio", in Nesi A., De Martino D. (a cura di), *Lingua italiana e scienze. Atti del Convegno internazionale: Firenze, Villa Medicea di Castello, 6-8 febbraio 2003*, Accademia della Crusca, Firenze, pp. 299-330.
- Benucci A. (a cura di) (2007), *Sillabo d'Italiano per stranieri. Una proposta del Centro Linguistico dell'Università per Stranieri di Siena*, Guerra Edizioni, Perugia.
- Biffi M. (2003), "Aspetti del lessico architettonico italiano", in Maraschio N., Poggi Salani T. (a cura di), *Italia linguistica anno 1000 - anno 2000*, Bulzoni, Roma, pp. 303-316.
- Boglietti E. (2011), "La lingua speciale della Storia dell'arte nella divulgazione per la didattica accademica", in *Italiano LinguaDue*, 3, 1, pp. 207-220.
<http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/1234>.
- Brambilla R., Albertini L. (2013), *Arte & Cucina. Italienisch für Kunstliebhaber und Feinschmecker. Kursbuch A2-B1*, Klett, Stuttgart.

- Council of Europe (2018), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>.
- Candelier M. et al. (2012), *CARAP – Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*, Graz, Conseil de l'Europe. Trad. It *CARAP. Un quadro di riferimento per gli approcci plurali alle lingue e alle culture. Competenze e Risorse*, in Italiano LinguaDue, 4, 2: <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2823/3026>.
- Cognini E. (2019), “Plurilinguismo e intercomprensione nella classe di italiano L2 a migranti adulti. Dalla lingua veicolare alla lingua ponte”, in *ELLE*, VIII, 1, pp. 121-137.
- De Carlo M. (2011), *Intercomprensione e educazione al plurilinguismo*, Wizarts Editore, Porto Sant'Elpidio (FM),.
- De Carlo M. (a cura di) (2015), *Un Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension (REFIC)*: <http://www.miriadi.net/referentiels>.
- De Carlo M., Anquetil M. (2019), “Un Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension - REFIC.”, in *ELLE*, VIII, 1, pp. 163-234.
- De Mauro T. et al. (2002), *Italiano 2000. I pubblici e le motivazioni dell'italiano diffuso tra stranieri*, Bulzoni, Roma.
- Diadori P. (2009), “La progettazione per compiti (task-based)”, in Diadori P., Palermo M., Troncarelli D. (a cura di), *Manuale di didattica dell'Italiano L2*, Guerra Edizioni, Perugia, pp. 190-194.
- Doyé Peter (2005), *Intercomprehension. Guide for the Development of Language Education Policies in Europe: from Linguistic Diversity to Plurilingual Education. Reference Study*, Conseil de l'Europe, Strasbourg: <https://rm.coe.int/intercomprehension/1680874594>.
- Elliott J. (1991), *Action Research for Educational Change*, Open University Press, Buckingham and Philadelphia.
- Ellis R. (2003), *Task-based Language Learning and Teaching*, Oxford University Press, Oxford.
- Gay D. (2018), *Die Vermittlung der italienischen Fachsprache der Kunstgeschichte und der Archäologie*, Peter Lang, Berlin.
- Gay D. (2017), “Connecting Learner Needs with Academic Discourse: an LSP Research and Teaching Experience at Beginners' Level for Students of Art History and Archaeology in German Universities”, in Vargas-Sierra C. (a cura di), *AESLA 2016, Professional and Academic Discourse: an Interdisciplinary Perspective* (EPiC Series in Language and Linguistics, vol. 2), pp. 102-111: <https://easychair.org/publications/open/T3ln>.
- Gay D. (2016), “L'intercomprensione nell'apprendimento della lingua specialistica *ab inizio*: il caso dell'italiano per studenti di Storia dell'Arte e Archeologia all'università in Germania”, in Meißner F.-J., Martinez H., Wauquier S. (a cura di), *Actes du XXVII^e Congrès international de linguistique et de philologie romanes (Nancy, 15-20 juillet 2013). Section 12 : Acquisition et apprentissage des langues*, ATILF Nancy, pp. 43-59, <http://www.atilf.fr/cilpr2013/actes/section-12/CILPR-2013-12-Gay.pdf>.
- Gay D. (2015), “Architettura (eco)sostenibile, bioedilizia, Green Building: osservazioni sul lessico architettonico italiano in prospettiva sincronica e diacronica”, in Pirvu E. (a cura di), *La lingua e la letteratura italiana in prospettiva sincronica e diacronica*, Atti del Convegno Internazionale di Studi di Craiova, 19-20 settembre 2014, Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 155-172.

- Gay D. (2013), "Lingua italiana e discorso sull'arte", in Pirvu E. (a cura di), *Discorso, identità e cultura nella lingua e nella letteratura italiana. Atti del Convegno internazionale di Studi di Craiova, 21-22 settembre 2012*, Editura Universitaria, Craiova, pp. 216-228.
- Gay D. (2011a), *La lingua dell'Arte. Italienisch für Studierende der Kunstgeschichte und der Archäologie*, Buske Verlag, Hamburg.
- Gay D. (2011b), *La lingua dell'Arte. Lehrerhandbuch*, Buske Verlag, Hamburg.
- Graham C. R., Woodfield W., Harrison J. B. (2013), "A framework for institutional adoption and implementation of blended learning in higher education", in *The Internet and Higher Education*, XVIII, pp. 4-14:
<https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2012.09.003>.
- Grünewald A. (2010), "Blended Learning", in Surkamp C. (a cura di), *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*, Verlag J. B. Metzler, Stuttgart-Weimar, pp. 26-27.
- Grünewald A. (2010): "E-Learning", in Surkamp C. (a cura di), *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*, Verlag J. B. Metzler, Stuttgart-Weimar, pp. 41-45.
- Hallet W., Königs F. G. (2010), "Classroom discourse und Interaktion", in Id. (a cura di), *Handbuch Fremdsprachendidaktik*, Seelze-Velber, Kallmeyer, pp. 190-195.
- Hempel K. G. (2015), "German as aglobal player? Deutsch in der klassischen Archäologie", in Szurawitzki M., Busch-Lauer I., Rössler P., Krapp R. (a cura di), *Wissenschaftssprache Deutsch. International, interdisziplinär, interkulturell*, Narr Verlag, Tübingen, pp. 177-190.
- Hempel K. G. (2013), "Multilinguismo nella comunicazione scientifica. Il punto di vista degli archeologi classici statunitensi", in Tempesta I., Vedovelli M. (a cura di), *Di linguistica e di sociolinguistica. Studi offerti a Norbert Dittmar*, Bulzoni, Roma, pp. 277-297.
- Hempel K. G. (2011), "Presente e futuro del plurilinguismo nelle scienze umanistiche. Il tedesco e l'italiano in archeologia classica", in *Lingue e Linguaggi*, VI, pp. 49-88.
<http://siba-ese.unisalento.it/index.php/linguelinguaggi/article/view/11644>.
- Hu A. (2010), "Mehrsprachigkeitsdidaktik", in Surkamp C. (a cura di), *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*, Verlag J. B. Metzler, Stuttgart-Weimar, pp. 215-217.
- Hufeisen B., Neuner G. (a cura di), *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*, ECML, Ganz - Council of Europe Publishing, Strasbourg.
- Janet M.C., Caddéo S. (2013), *L'Intercompréhension: une autre approche pour l'enseignement des langues*, Hachette, Paris.
- Klein H. G., Stegmann T. D. (1999), *EuroComRom: Die sieben Siebe. Romanische Sprachen sofort lesen können*, Editiones EuroCom, Shaker Verlag, Aachen:
http://www.shaker.de/Online-Gesamtkatalog-Download/2020.04.26-17.19.03-78.134.121.145-radD9860.tmp/3-8265-6947-4_DOK.PDF.
- Koshy V. (2010), *Action Research for Improving Educational Practice*, Sage, London.
- Lee Fields D., Marsch F. D. (2017), *101 Scaffolding Techniques for Language Teaching and Learning*, Octaedro, Barcelona.
- Lo Duca M. G. (2006), *Sillabo d'Italiano L2 per studenti universitari in scambio*, Carocci, Roma.
- Mantovano F. (1996), *L'Italiano dell'Arte*, Guerra Edizioni, Perugia.
- Meißner F.-J. (2010), "Interkomprehension", in Surkamp, C. (a cura di), *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*, Verlag J.B. Metzler, Stuttgart-Weimar, pp. 120-121.
- Meißner F.-J. (2005), "Mehrsprachigkeitsdidaktik revisited: über Interkomprehensionsunterricht zum Gesamtcurriculum", in *Fremdsprachen Lehren und Lernen, FLuL*, XXXIV, pp. 125-145.
- Meißner F.-J. (1998), "Transfer beim Erwerb einer weiteren romanischen Fremdsprache: das mehrsprachige mentale Lexikon", in Meißner F.-J., Reinfried M. (a cura di),

- Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen, Lehrerfabrungen mit romanischen Fremdsprachen*, Narr, Tübingen, pp. 45-67.
- Meißner F.-J. (2004), "Introduction à la didactique de l'eurocomprehension", in Meißner, F.-J., Meißner, C., Klein, H. G., Stegmann, T. D. (a cura di), *EuroComRom - Les sept tamis. Lire les langues romanes dès le départ*, Editiones EuroCom, Shaker Verlag, Aachen, pp. 7-140.
- Meißner F.-J., Morkötter S. (2009), "Förderung von metasprachlicher und metakognitiver Kompetenz durch Interkomprehension", in *Fremdsprachen Lehren und Lernen, FLuL*, XXXVIII, pp. 51-69.
- Minciarelli F., Comodi A. (2005), *Sillabo per i cinque gradi del corso di lingua e cultura italiana per stranieri*, Guerra edizioni, Perugia.
- Müller-Hartmann A., Schocker von Ditfurth M. (2008), "Research on the Use of Technology in Task-based Language Teaching", in Id. (a cura di): *Aufgabenorientiertes Lernen und Lehren mit Medien. Ansätze, Erfahrungen, Perspektiven in der Fremdsprachendidaktik*, Peter Lang, Frankfurt am Main, pp. 11-64.
- Müller-Lancé J. (2006²), *Der Wortschatz Romanischer Sprachen im Tertiärsprachenerwerb. Lernstrategien am Beispiel des Spanischen, Italienischen und Katalanischen*, Stauffenburg Verlag, Tübingen.
- Petrelli F. (2010), "L'e-Learning 2.0: una nuova frontiera della didattica?", in *Rivista Scuola IaD*, III, 2, pp. 62-76: <http://rivista.scuolaiad.it/n02-2010/le-learning-2-0-una-nuova-frontiera-della-didattica>.
- QCER = Consiglio d'Europa, (2002), *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento insegnamento, valutazione*, La Nuova Italia-Oxford, Firenze.
- REFIC = De Carlo M., (a cura di) (2015), *Un Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension*: <https://www.miriadi.net/it/refic>.
- Santalucia D. (2014), "Strumenti e tecnologie in rete per l'insegnamento e l'apprendimento della lingua", in *Italiano LinguaDue*, 2, pp. 91-106: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/824>.
- Schiraldi M., D'Innella Capano V. (2017), "Verso Università 4.0", in *Rivista Scuola IaD*, IX, pp. 13-14. <http://rivista.scuolaiad.it/primo-piano/verso-universita-4-0>.
- Schöpp F. (2008), "Interkomprehension im spät einsetzenden Italienisch- und Spanischunterricht der gymnasialen Oberstufe", in Frings M., Vetter E. (a cura di), *Mehrsprachigkeit als Schlüsselkompetenz: Theorie und Praxis in Lehr- und Lernkontexten*. Akten zur gleichnamigen Sektion des XXX. Deutschen Romanistentages an der Universität Wien (22. bis 27. September 2007), Ibidem -Verlag, Stuttgart, pp. 193-221.
- Silvestrini C. (2007): "Analisi e scomposizione di un testo di storia dell'arte ai fini della costruzione di un modulo di insegnamento / apprendimento di italiano L2", in *Studi di Glottodidattica*, III, pp. 77-84: <http://ojs.cimedoc.uniba.it/index.php/glottodidattica/article/view/238>.
- Spinelli B., Parizzi P. (a cura di), *Profilo della lingua italiana. Livelli di riferimento del QCER A1, A2, B1, B2*, La Nuova Italia-RCS, Firenze-Milano,.
- Troncarelli D., Cassandro M. (2007), "E-Learning and Teaching Italian as a Second Language for Special Purposes", in *Conference Proceedings of the 1st. International Conference "ICT for Language Learning", Florence, Italy, 20th & 21st September 2007*. <http://www.leonardo-lets.net/ict/conferenceproceedings.php>.
- Troncarelli D., Vannini E. (1995), *L'arte del costruire. Libro dello studente*, Bonacci Editore, Roma.

- Troncarelli D., Vannini E. (1995), *L'arte del costruire. Guida per l'insegnante*, Bonacci Editore, Roma.
- Van Lier L. (1996), *Interaction in the language curriculum. Awareness, Autonomy and Authenticity*, Longman Group Ltd, Harlow.
- Vollmer H. J. (2010), "Kompetenzstandards und Aufgabenentwicklung", in Hallet W., Königs F. (a cura di), *Handbuch Fremdsprachendidaktik*, Kallmeyer-Klett, Seelze-Velber, pp. 372-376.
- Willis J. (1996), *A Framework for Task-based Learning*, Longman, London.
- Zydatiß W. (2010), "Scaffolding", in Surkamp C. (a cura di), *Metzler Lexikon. Handbuch Fremdsprachendidaktik*, Verlag Metzler, Stuttgart-Weimar, pp. 258-259.