

CLIL DALLA SCUOLA AL MUSEO: POTENZIALITÀ, CRITICITÀ E IMPLICAZIONI GLOTTODIDATTICHE

Fabiana Fazzì¹

1. INTRODUZIONE

Il *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) è da anni al centro delle politiche nazionali ed europee volte alla promozione del plurilinguismo e dell'innovazione didattica. Nonostante le criticità e le sfide relative alla formazione dei docenti in Italia (Coonan, 2017), così come in altri paesi, questa metodologia ha dimostrato di avere enormi potenzialità, sia nel motivare gli studenti verso l'apprendimento della lingua straniera (d'ora in poi LS; Lasagabaster, 2011; Lasagabaster e Sierra, 2009; Seikkula-Leino, 2007), sia nel permettere loro di sviluppare una migliore competenza linguistica rispetto alla tradizionale classe di lingua (Lasagabaster, 2008; Coyle, 2013).

Tuttavia, gli studi si sono finora concentrati sulle dinamiche legate all'applicazione del CLIL in un contesto di apprendimento formale, senza esplorare in maniera dettagliata e strutturale cosa avviene invece in contesti non-formali², come per esempio la visita/laboratorio al museo³.

Fin dal 2010, esistono infatti musei in Italia che offrono attività educative volte all'apprendimento integrato di contenuti disciplinari e di una LS (*in primis* inglese, ma anche spagnolo, francese e tedesco). Negli anni, questi programmi si sono moltiplicati e, ad oggi, una buona percentuale di musei italiani prevede nella propria offerta educativa attività che portano l'“etichetta” CLIL⁴. Dai dati raccolti attraverso un questionario (Fazzi,

¹ Università Ca' Foscari Venezia.

² Secondo la Commissione Europea (2012) i contesti di apprendimento possono essere divisi in tre diverse categorie: *Apprendimento formale*, ovvero l'apprendimento erogato in un contesto organizzato e che ha degli obiettivi e dei tempi precisi e fa uso di determinate risorse. Di norma, sfocia in una convalida o certificazione; *Apprendimento informale*, cioè l'apprendimento che risulta dalle attività della vita quotidiana legate al lavoro, alla famiglia o al tempo libero. “Non è strutturato in termini di obiettivi di apprendimento, di tempi o di risorse per l'apprendimento. Nella maggior parte dei casi non è intenzionale dal punto di vista del discente”; *Apprendimento non-formale*, cioè quel tipo di apprendimento che avviene attraverso attività strutturate in termini di obiettivi e tempi in contesti solitamente non scolastici e in cui qualche forma di supporto è previsto. L'apprendimento non-formale è quasi sempre intenzionale dal punto di vista del discente. Si veda il paragrafo 3 per una descrizione dettagliata degli aspetti che caratterizzano l'apprendimento al museo come apprendimento non-formale.

³ Fanno eccezione gli studi di Fazzi (2018, 2019, 2020) e Fazzi, Lasagabaster (2020) di cui si parlerà nel corso del contributo.

⁴ Nonostante non esista una mappatura esaustiva (Fazzi, 2020), i percorsi CLIL nei musei hanno alcuni punti in comune, come per esempio l'uso di attività pratiche e di supporti linguistici e la collaborazione tra musei e istituti di lingua privati, ma si differenziano per l'interpretazione che danno della metodologia CLIL oltre che per le risorse umane che mettono in gioco (*ibid.*). Inoltre, sembrerebbe che la maggior parte dei musei che offrono questi percorsi siano localizzati nelle regioni italiane settentrionali e centrali, come per esempio: Fondazione Musei Civici (Venezia), Villa Carlotta (provincia di Como), Museo Maffeiiano (Verona), Castello Sforzesco (Milano), Castello di Rivoli-Museo d'arte contemporanea (Torino), Museo degli usi e costumi della gente trentina (provincia di Trento), Museo dell'Alto Garda (Riva del Garda), Museo Galileo (Firenze), Museo Civico di Zoologia (Roma) ecc.

2018), e dalle innumerevoli conversazioni informali avute con i professionisti del settore negli ultimi anni, emerge che una delle ragioni principali per cui i musei offrono percorsi CLIL è la loro necessità di allineare la propria offerta educativa al *curriculum* scolastico e di venire incontro alle esigenze e richieste degli insegnanti. Questa necessità è, da un lato, supportata dalla normativa volta a promuovere la collaborazione tra le due istituzioni (si vedano *Piano Nazionale per l'educazione al patrimonio, 2015-2019*⁵; *ICOM Code of Ethics for Museums, 2017*⁶; *La Buona Scuola, Legge 107 del 13 Luglio 2015*⁷); dall'altro, è dovuta a questioni di sostenibilità economica del museo. Infatti, come affermano Di Pietro *et al.* (2014), il museo deve saper interpretare i bisogni della comunità e offrire servizi di qualità e al passo con i tempi se vuole essere competitivo. Visto l'interesse dimostrato dagli insegnanti nei confronti del CLIL, anche in ordini e gradi di scuola in cui questa metodologia non è obbligatoria⁸, non stupisce che anche i musei, per i quali l'utenza scolastica è uno dei principali pubblici, abbiano abbracciato la metodologia. Tuttavia sarebbe riduttivo dire che i musei si siano o si stiano avvicinando al CLIL solo per una questione economica. Il museo svolge prima di tutto un'azione sociale ed educativa e riconosce nel proprio ruolo quello di essere un agente di innovazione, anche didattica (Xanthoudaki, 2015). Proprio per questo motivo, il museo può rappresentare la “chiave di volta” per i docenti che si stanno avvicinando al CLIL o che cercano nuovi contesti per arricchire una didattica CLIL già ben roduta.

Le cosiddette “gite scolastiche” al museo sono, infatti, un esempio di *apprendimento esperienziale* (Kolb, 1984), in quanto offrono agli studenti la possibilità di vedere ed esperire il mondo fuori dalla classe, sfidare i propri preconcetti, espandere i propri pensieri e apprendere in maniera attiva (Jose *et al.*, 2017). Sebbene sia dimostrato che il CLIL permette un apprendimento linguistico e cognitivo più autentico (si veda il § 2), è anche vero che finché rimarrà circoscritto tra le mura scolastiche riproporrà le pratiche di discorso e di *literacy*⁹ proprie dell'educazione formale (Pahl, Rowsell, 2014). Un percorso CLIL al museo permette invece agli studenti di praticare forme di discorso e di *literacy* più vicine a quelle praticate negli altri contesti del loro quotidiano (es. in famiglia, con gli amici), ma anche a quelle proprie degli esperti dei vari settori disciplinari. Permette ovvero di portare a galla quegli aspetti di *literacy* invisibili che altrimenti rimarrebbero naturalizzati, iscritti all'interno di discorsi, pratiche e oggetti costruiti e situati fuori dalle mura scolastiche (González *et al.*, 2005).

Ciò è dovuto alle diverse opportunità per l'interazione offerte dal contesto museale. Gli oggetti museali e tutti gli altri sistemi semiotici preposti alla comunicazione (es. didascalie, apparati tecnologici), le persone che lavorano (es. educatore museale, guardiasala) o visitano il museo con noi (es. compagni di scuola, insegnante) o “oltre” a noi (es. visitatori) possono avere un impatto positivo su come usiamo la lingua e partecipiamo alla costruzione dei saperi. In effetti, come afferma Hein (1999) è proprio

⁵ <https://dger.beniculturali.it/educazione/piano-nazionale-per-leducazione-al-patrimonio/>.

⁶ <https://icom.museum/wp-content/uploads/2018/07/ICOM-code-En-web.pdf>.

⁷ <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg>.

⁸ Secondo il D.P.R 15/3/2010 (n. 87, 88, 89), il CLIL è obbligatorio nell'ultimo anno dei Licei e degli Istituti Tecnici e negli ultimi tre anni dei Licei Linguistici.

⁹ Il termine “literacy” è complesso e difficilmente traducibile in italiano (si veda Banzato, 2013). In questo contributo, con *literacy* indichiamo le *skills* (abilità) degli studenti di capire e produrre testi ad un alto livello attraverso l'uso di diversi testi o mappe e altri modi di informazione (Meyer *et al.*, 2015). Tuttavia, come afferma Buckingham (2007 citato in ivi: 7-8): «la *literacy* non può essere considerata semplicemente come un insieme di competenze che vivono nella testa delle persone. Al contrario, la *literacy* è un fenomeno che si realizza soltanto in, e attraverso, pratiche sociali di vario genere, e quindi prende forme diverse nei diversi contesti sociali e culturali». Di conseguenza, riteniamo che solo facendo esperienza diretta delle pratiche di discorso proprie di altri contesti daremo la possibilità ai nostri studenti di acquisire quelle abilità necessarie nel mondo fuori dalla classe.

nell'interazione tra museo, oggetto e visitatore che si trova la chiave delle potenzialità educative del museo.

In questo saggio vogliamo approfondire il contributo di questa particolare mediazione per l'apprendimento CLIL e le implicazioni glottodidattiche per i docenti, sia di LS che di contenuto non linguistico (d'ora in poi DNL), interessati a creare moduli interdisciplinari con attività sia in classe che al museo. Con questa idea, presentiamo prima le teorie alla base dell'apprendimento CLIL (a scuola) e dell'apprendimento museale, per poi andare a descrivere le potenzialità e criticità degli oggetti e del museo per l'apprendimento integrato. Il contributo si conclude con la presentazione di alcune implicazioni glottodidattiche utili al docente per progettare un percorso CLIL al museo e integrarlo nella propria programmazione scolastica.

2. L'APPRENDIMENTO CLIL

Con l'acronimo CLIL si indica l'apprendimento integrato di contenuti e lingua straniera o comunque di una lingua che non è la lingua madre degli studenti. Si tratta di una metodologia innovativa che, diversamente da altre situazioni di lingua veicolare, pone l'accento sull'integrazione tra obiettivi di contenuto e lingua, ovvero promette che «la lingua verrà appresa attraverso il contenuto non-linguistico e il contenuto non-linguistico verrà appreso attraverso la lingua, insieme, contemporaneamente» (Coonan, 2012a).

I benefici del CLIL sono molteplici: da una migliore competenza linguistica (Lasagabaster, 2011) a una migliore ritenzione del lessico (Catàlan, De Zarobe, 2009), da un incremento della motivazione degli studenti (Lasagabaster, Sierra, 2009; Seikkula-Leino, 2007; Coonan, 2011) allo sviluppo di una migliore abilità di interazione orale (Ruiz de Zarobe, 2008) e competenza interculturale rispetto alla tradizionale classe di lingua.

Perché ci siano questi risultati, però, c'è bisogno di creare un contesto di apprendimento autentico, in cui gli studenti siano chiamati a interagire con un *input* cognitivamente e linguisticamente ricco attraverso attività diversificate e sfidanti ma non troppo difficili, ovvero leggermente al di sopra del loro livello attuale di competenza (formula i+1 di Krashen, 1982). In questo contesto, Coyle (2007) afferma che un CLIL efficace si basa sull'intersecarsi di quattro componenti – Contenuto, Comunicazione, Cognizione e Cultura – che formano il *4Cs Framework*. In particolare, secondo l'autrice, serve simbiosi tra i seguenti aspetti: la progressione di conoscenza, competenze e comprensione del contenuto e quella dei processi cognitivi associati, l'interazione in un contesto comunicativo, lo sviluppo di un'appropriata competenza linguistica e l'acquisizione di una profonda consapevolezza interculturale capace di stabilire la relazione tra il sé e gli altri (Coyle *et al.*, 2010: 41).

Coonan (2012a, 2014) indica inoltre cinque principi teorici che devono essere rispettati. Il primo riguarda l'*input comprensibile*. Secondo Krashen (1982), lo studente può progredire nella sua competenza linguistica solo se comprende l'*input* che riceve. Tuttavia, anche i contenuti non linguistici possono essere appresi solo se sono capiti. Ciò vuol dire che il docente CLIL deve prevedere una serie di strategie, strumenti e attività, che permettano di supportare la comprensione orale e scritta (Meyer, 2010). Serve, quindi, il cosiddetto *scaffolding*, ovvero quella impalcatura che rende i «contenuti accessibili allo studente quando legge e ascolta» (Coonan, 2014: 20). Tuttavia, come sottolinea Coonan (*ibid.*), la padronanza dei contenuti passa anche attraverso il «dialogo, la produzione linguistica e il *languageing*». Infatti, la seconda condizione è quella dell'*output comprensibile* che è tanto necessario per l'acquisizione del contenuto quanto della lingua. Il terzo principio riguarda il *noticing* (Swain, 2000), cioè l'atto che rende lo studente consapevole «di quello che gli serve per esprimersi

e di quello che gli manca per poterlo fare» (Coonan, 2014: 19). Il quarto, invece, è l'*automatizzazione*, ovvero la capacità dell'individuo di richiamare velocemente all'uso schemi linguistici di ordine inferiore per portare a termine processi laboriosi, quali quelli della lettura e dell'ascolto e della produzione linguistica (Coonan, 2012: 56). Il quinto e ultimo principio è quello dell'*exploratory talk*. Con tale termine si intende il dialogo sociale che lo studente porta avanti con i suoi compagni o con l'insegnante per esplorare la conoscenza dei contenuti in apprendimento (Coonan, 2014: 20). Oltre a questi principi, Coonan (*ibid.*) stabilisce anche tre aspetti che sono fondamentali per il CLIL:

- a) integrazione, tra lingua e contenuti – evidenziando gli aspetti linguistici della DNL (insegnante) e svolgendo attività di apprendimento (studente; *exploratory talk*) – e tra lingua e cognizione – quando lo studente «svolge operazioni cognitive in LS per acquistare padronanza sui contenuti» (*ivi*: 26);
- b) sinergia, tra i docenti di DNL e di LS, che devono creare dei ponti tra i propri insegnamenti sia prima sia durante l'esperienza CLIL;
- c) gradualità, ovvero la costruzione di un percorso in cui si chiede agli studenti di procedere da situazioni di apprendimento più concrete ed esperienziali, e quindi meno complesse, a situazioni espositive più formali, e quindi più complesse (*ivi*: 27).

Bisogna anche considerare che vi è apprendimento solo se si capitalizza positivamente sulla dimensione affettiva degli studenti. Infatti, secondo la *Stimulus Appraisal Theory* (Shumann, 1999), perché l'*input* si trasformi in *intake*, ci deve essere equilibrio tra questi fattori (Daloiso, 2009: 46-48): sicurezza/sfida; novità/ricorrenza e bisogni oggettivi/soggettivi degli studenti. In pratica, lo studente apprende se sono rispettati questi principi neuropsicologici:

- l'attività in cui è coinvolto è percepita come realizzabile;
- l'*input* è tanto nuovo e sfidante quanto comprensibile;
- l'attenzione è alta;
- il filtro affettivo (Krashen, 1982) è abbassato, ovvero lo studente si sente a suo agio e se i suoi interessi sono realizzati in un clima di collaborazione e condivisione tra docente e studenti (*ibid.*).

Questi principi contribuiscono a costruire la dimensione della motivazione, anche definita come il “motore dell'apprendimento” (Balboni, 2014). La motivazione è, infatti, alla base del perché (direzione), del come (intensità) e del quanto a lungo (disponibilità) facciamo le cose (Dörnyei, Ushioda, 2011: 4) e, come tale, va generata e sostenuta (Coonan, 2012). Per limiti di spazio non ci soffermiamo sulle molteplici teorie che si sono occupate di motivazione (si veda Bier, 2018 per una sintesi). Tuttavia, ci preme sottolineare che alla base della motivazione vi sono aspetti quali: le emozioni positive, il coinvolgimento profondo (*Flow Theory*; Csikszentmihalyi, 1988), la concezione che si ha di sé stessi come capaci o meno di fare qualcosa (*Self-efficacy Theory*; Bandura, 1997), gli obiettivi e interessi futuri e la situazione di apprendimento (*Learning situation*; Dörnyei, 2005).

Perché, quindi, un'esperienza CLIL sia davvero positiva nel lungo periodo, non basta semplicemente cambiare la lingua di istruzione, ma bisogna ripensare totalmente l'impianto pedagogico (Coonan, 2006) promuovendo un apprendimento il più possibile interattivo, mediato, centrato sullo studente (Coyle *et al.*, 2010), motivante (sia per gli studenti che per gli insegnanti; Bier, 2018) e, soprattutto, sinergico (Coonan, 2014).

Nel prossimo paragrafo, andremo a esplorare le dinamiche alla base dell'apprendimento museale in modo da capire quali sono le caratteristiche che lo distinguono dall'apprendimento in classe. Ciò è fondamentale sia per capire le potenzialità e le criticità dell'interazione in questo ambiente per l'apprendimento integrato sia per progettare moduli CLIL tra scuola e museo.

3. L'APPRENDIMENTO AL MUSEO

Il museo è un'istituzione permanente senza scopo di lucro, al servizio della società e del suo sviluppo, aperta al pubblico, che effettua ricerca sulle testimonianze materiali ed immateriali dell'uomo e del suo ambiente, le acquisisce, le conserva, e le comunica e specificatamente le espone per scopi di studio, educazione e diletto (Definizione ICOM¹⁰).

La definizione del museo sopra riportata mette in luce come il museo sia un'organizzazione al "servizio" della società, il cui aspetto distintivo è proprio la preservazione, lo studio e la divulgazione del patrimonio culturale e scientifico. Un'organizzazione complessa, quindi, perché caratterizzata da "sotto comunità", come le chiamano Abu-Shumas e Leinhardt (2002: 45), fatte di direttori, curatori, scienziati, educatori, addetti alla sicurezza ecc., che pur lavorando intorno alle stesse risorse (la collezione museale) hanno diversi obiettivi e agende. Questa complessità rende il museo un luogo unico nel suo genere in cui l'area educativa deve intrattenere un doppio dialogo: internamente, con le altre aree museali (es. scientifica, curatoriale, comunicativa ecc.); esternamente, con le altre istituzioni educative, tra cui la scuola.

Proprio questa breve digressione sull'organizzazione museale ci dà l'idea di quanto museo e scuola, pur condividendo l'obiettivo di "educare", differiscano nel tipo di apprendimento che promuovono. Diverso è l'ambiente fisico, diverse sono le politiche di riferimento e le finalità, diverse sono le professionalità coinvolte e diverso è il punto di partenza dell'apprendimento che nel museo è l'"oggetto museale"¹¹.

Inoltre, secondo il Modello Contestuale di Apprendimento (*Contextual Model of Learning*) di Falk, Dierking (2000), l'apprendimento museale dipende dalla continua interazione di tre contesti – personale, socioculturale e fisico. In particolare, gli interessi e le conoscenze pregresse (contesto personale), le persone con cui si visita il museo e con cui si interagisce durante l'esperienza (contesto socioculturale), la presenza o meno di sedie, l'illuminazione, la grandezza delle sale, la presenza di altri visitatori (contesto fisico) concorrono a influenzare sia la qualità che la quantità dell'apprendimento. Nel caso poi di gruppi scolastici, Orion e Hofstein (1994) aggiungono che l'apprendimento al museo degli studenti è anche influenzato da un quarto contesto, quello didattico, che riguarda la partecipazione o meno ad attività svolte in classe prima della visita, la motivazione degli insegnanti, la comunicazione tra insegnante e museo, la logistica della visita, ma anche le condizioni atmosferiche nel giorno della visita.

Bisogna inoltre considerare che, quando avviene nell'ambito di una gita scolastica, l'apprendimento al museo rientra nella categoria di "apprendimento non-formale", che si differenzia dall'"apprendimento formale" (di solito legato alla scuola) per una serie di caratteristiche (vedi Tabella 1).

¹⁰ Definizione ICOM. URL: <http://www.icom-italia.org/definizione-di-museo-di-icom/>.

¹¹ Con "oggetto museale" qui si intendono soprattutto i beni del patrimonio materiale, culturale e scientifico, esibiti nei musei, come opere d'arte (es. quadri, sculture, installazioni ecc.), artefatti (es. oggetti archeologici) e reperti (es. animali imbalsamati). Non si fa riferimento né agli oggetti digitali (es. foto digitalizzate di quadri) né ai beni del patrimonio immateriale (es. legende, lingua, musica) perché richiederebbero un'analisi diversa.

Tabella 1. *Differenze tra apprendimento Formale, Non-formale e Informale* (nostra traduzione; Eshach, 2007: 174)

Formale	Non-formale	Informale
<ul style="list-style-type: none"> - Di solito a scuola - Può essere repressivo - Strutturato - Di solito programmato - La motivazione è di solito estrinseca - Obbligatorio - <i>Teacher-led</i> - È prevista la valutazione - Sequenziale 	<ul style="list-style-type: none"> - In un'istituzione fuori dalla scuola - Di solito solidale - Strutturato - Di solito programmato - La motivazione può essere estrinseca ma di solito è intrinseca - Di solito volontario - Può essere <i>guide</i> o <i>teacher-led</i> - Di solito non è prevista la valutazione - Di solito non sequenziale 	<ul style="list-style-type: none"> - Dovunque - Solidale - Non strutturato - Spontaneo - La motivazione è primariamente intrinseca - Volontario - Di solito <i>learner-led</i> - Non è prevista la valutazione - Non sequenziale

Da un lato, queste caratteristiche contribuiscono al valore dei percorsi educativi al museo, visti sia come validi supplementi e integrazioni della programmazione scolastica (Mathewson, Mitchell, 2007: 5), sia come opportunità di apprendimento autentico ed esperienziale in un'ottica di *lifelong learning* (Xanthoudaki, 2015). Infatti, decenni di studi dimostrano che visitare un museo può avere un impatto positivo sugli studenti sia a livello cognitivo (DeWitt, Storksdieck, 2008; Stronck, 1983), con l'apprendimento di fatti e concetti, sia a livello affettivo (Orion, Hofstein, 1991; Jarvis, Pell, 2002), grazie alla promozione di curiosità e atteggiamenti positivi. Dall'altro, tuttavia, ci sono degli aspetti dell'apprendimento non-formale, e in particolare di quello al museo, che possono anche rappresentare delle criticità. Per esempio, la possibile presenza di altri gruppi di visitatori o di altri elementi di disturbo, l'osservazione di regole di sicurezza e di comportamento non sempre a favore dell'apprendimento e la mancanza di strumenti di supporto solitamente presenti in classe (es. la lavagna). Inoltre, bisogna considerare che visitare un museo è un'attività caratterizzata da un crescente stato di fatica fisica e mentale, anche denominato *museum fatigue* (Gilman, 1916). Recentemente Bitgood (2009) ha descritto questo fenomeno come l'insieme di elementi quali: lo sfinimento fisico, la saturazione dopo un'esposizione ripetuta a o la consumazione di stimoli omogenei (es. una serie di opere d'arte simili ecc.), lo stress, il sovraccarico di informazioni, il sovraccarico di stimoli, la limitata capacità di attenzione, e il processo di *decision-making*.

A questi elementi si unisce poi il fatto che il percorso educativo al museo, per quanto possa essere più o meno strutturato, non è caratterizzato da una programmazione sequenziale. Infatti, l'esperienza al museo è spesso singola e di breve durata e, per essere davvero significativa, ha bisogno di essere integrata nel curriculum scolastico attraverso attività in classe prima e dopo la visita (DeWitt, Osborne, 2007). Inoltre, se in classe il ruolo del regista dell'attività educativa è l'insegnante, al museo invece questo ruolo spetta spesso all'educatore museale che, nella maggior parte dei casi, non ha un rapporto consolidato con gli studenti e, di conseguenza, non ne conosce bene profilo e bisogni. Quando invece il percorso è gestito dall'insegnante, non è detto che lui/lei abbia sufficiente familiarità con la missione e la complessità semiotica che caratterizzano il museo, né con il contesto socio-culturale e geografico in cui è inserito.

3.1. Il valore educativo degli oggetti museali

Al di là degli aspetti che abbiamo visto nel paragrafo precedente, l'unicità dell'apprendimento museale è dato dal fatto che esso si basa primariamente sull'interazione con gli oggetti museali (es. artefatti, opere d'arte, reperti scientifici ecc; Hooper-Greenhill, 1994a). Secondo il *Generic Learning Outcomes (GLOs) Framework* sviluppato dal *Research Centre for Museums and Galleries (RCMG)* dell'Università di Leicester (UK), interagire con gli oggetti museali ha un effetto positivo sull'acquisizione e progressione di conoscenze e abilità, sul divertimento e sviluppo personale, sull'incremento della creatività e sulla promozione di atteggiamenti positivi (Hooper-Greenhill *et al.*, 2005).

In particolare, gli oggetti, essendo concreti¹², promuovono un apprendimento di tipo multisensoriale, costruttivo e situato (Paris, Hapgood, 2002: 42). Attraverso il coinvolgimento di “tutti” i sensi, permettono, infatti, di costruire attività che non solo favoriscono una migliore memorizzazione e comprensione dei contenuti, ma anche una partecipazione profonda e l'idea che imparare sia divertente (Baines, 2008: 23). Interagire con gli oggetti permette di sfruttare le modalità di apprendimento iconica ed enattiva, basate sui sensi e sull'azione (*doing*), oltre a quella simbolica¹³, basata invece sulla lingua verbale. Ciò vuol dire che attraverso gli oggetti, si possono coinvolgere studenti con intelligenze, stili di apprendimento e livelli di conoscenza diversi, consentendo loro di «make connections with their own knowledge, construct interpretations from the information they are given, and analyse information in light of their own reactions and questions» (Tishman citato in Wilson, 2012: 11). Questo permette di soddisfare le condizioni dell'approccio costruttivista che, pur nelle sue variegate interpretazioni, postula che la conoscenza è costruita e non trasmessa e che l'apprendimento è un processo personale, attivo, autentico e collaborativo (Margiotta, 2014: 163). Inoltre, in linea con la teoria della cognizione situata (*situated cognition*; si vedano per esempio Lave e Wenger, 1991), interagire con gli oggetti consente di immergere gli studenti in “attività autentiche” (Brown *et al.*, 1989) simili a quelle svolte dagli esperti delle diverse comunità di discorso (es. scienziati, storici, matematici ecc.). In questo modo, gli studenti sono chiamati a trovare soluzioni a problemi reali, a capire il contributo che diversi ruoli giocano nel portare avanti operazioni cognitive, a confrontarsi e discutere misconoscenze¹⁴ e strategie inefficaci e a sviluppare l'abilità di lavorare in gruppo (*ibid.*: 40).

¹² Secondo Dudley (2009), è proprio questa **materialità** degli oggetti che, attraverso un processo di percezione distribuita e dinamica, ne determina il “valore” educativo: «the sensible, physical characteristics of the thing trigger and thus contribute to the viewer's sensory perceptions, which in turn trigger emotional and cognitive associations, which together with the physical characteristics could be said to constitute the object's materiality. Materiality, then, is about not solely meaning nor simply physical form, but the dynamic interaction of both with our sensory experience. It is in this, that perhaps we can locate that which Pearce describes as the power of the actual object».

¹³ Tre sono le modalità che permettono alle persone di apprendere (Suina, 1992 citata in Hooper-Greenhill, 1994b: 144): **simbolica**, cioè l'apprendimento più astratto che tende a prendere una forma verbale; **iconica**, che consiste nell'apprendimento attraverso le immagini o altre rappresentazioni della realtà, come i quadri, i disegni, i film o i diorama; **enattiva**, ovvero l'apprendimento attraverso l'interazione con le cose concrete come gli oggetti, o l'apprendimento attraverso persone ed eventi o attraverso attività.

¹⁴ In questo contesto, riportando una serie di precedenti studi, Duensing (2002: 353) dice che, quando le persone interagiscono con un oggetto che rappresenta il fenomeno e non solo con la spiegazione verbale di tale fenomeno, esse sono maggiormente in grado di rivedere e modificare le proprie “misconoscenze” o “teorie ingenua” e di alterare le proprie supposizioni. Questo è particolarmente importante se si pensa all'influenza che le “misconoscenze”, le credenze e le convinzioni hanno sull'apprendimento (Cornoldi, 1995) e se si considera che le misconoscenze degli studenti possono, per esempio, ostacolare l'acquisizione di concetti scientifici (Stavy, Tirosh, 2001).

Dal punto di vista affettivo, invece, gli oggetti museali innescano nelle persone un'infinità di reazioni profonde (Weil, 2002: 71), perché offrono un accesso diretto al 'reale' (Evans *et al.*, 2002: 72), anche definito 'contagio magico' (Nemeroff, Rozin, 2000 citato in Weil, 2002: 72). Si tratta dell'aura dell'oggetto museale che stimola «our aesthetic sensibilities, our emotions, our intellectual curiosity, and our astonishment at the accomplishments of others» (Weil, 2002: 72).

Gli oggetti museali hanno diversi significati e possono essere continuamente letti e riletti e, in questo senso, possono essere usati per sviluppare connessioni interdisciplinari che vanno ben oltre la singola esperienza museale (Hooper-Greenhill, 1994b: 100). Inoltre, da un lato, gli oggetti offrono informazioni utili riguardo ad altre culture e contesti o riguardo alle storie di altre persone (Burritt, 2018: 229), permettendo di identificarsi con essi e con altre persone attraverso di essi. Dall'altro, sono capaci di promuovere sia ricordi sia associazioni personali (Hooper-Greenhill, 1994b: 100) che, quando vengono condivisi, portano anche a un cambiamento di prospettiva e di valori. In questo senso, gli oggetti museali favoriscono lo sviluppo del pensiero critico e dell'empatia (*ibid.*).

Il potere degli oggetti museali sta proprio in questa moltitudine di benefici, cognitivi, affettivi ed educativi e rende l'esperienza museale trasformativa (Dudley, 2012). Infatti, interagire con gli oggetti museali può incrementare l'autoefficacia e la fiducia in sé stessi anche degli studenti accademicamente più deboli. Questo perché lavorando con gli oggetti nel museo la gerarchia delle relazioni all'interno del gruppo classe cambia drasticamente: «children who find learning in school difficult suddenly discover they can shine in the museum» (*ivi*: 152).

Nel prossimo paragrafo, vedremo come proprio queste potenzialità degli oggetti possono impattare positivamente la dimensione cognitiva, linguistica, affettiva e interculturale dell'apprendimento integrato di lingua e contenuto.

4. QUALI POTENZIALITÀ DEL MUSEO PER L'APPRENDIMENTO CLIL?

Sulla base delle caratteristiche dell'apprendimento CLIL e di quello museale e a partire dalla letteratura di riferimento sull'apprendimento linguistico al museo, identifichiamo i seguenti tipi di potenzialità:

- a) cognitive;
- b) linguistiche;
- c) affettive;
- d) interculturali.

a) *Potenzialità cognitive*

Una delle difficoltà dell'apprendimento CLIL riguarda il come integrare e bilanciare contenuti e lingua soprattutto quando i contenuti sono cognitivamente complessi (es. concetti astratti) e gli studenti devono ancora sviluppare le loro competenze accademiche nella LS (Coonan, 2012; Nikula *et al.*, 2016). In questo contesto, gli oggetti museali, con la propria tridimensionalità e caratteristiche fisiche (es. forma, dimensioni, peso e *textures*), possono fungere da strumento di supporto cognitivo, in quanto:

- permettono agli studenti di meglio capire concetti anche molto complessi (es. sequenza di DNA) quando li scoprono concretamente manifestati negli oggetti (Shuh, 1982) e li possono osservare da più punti di vista;
- possono fungere da *thinking devices* e stimolare diverse interpretazioni e tipi di attività (Rowe, 2002: 31) attraverso cui esplorare i contenuti.

Da un lato, quindi, gli oggetti facilitano la comprensione dei contenuti (Chatterjee, Hannan, 2016), rendendo l'*input* comprensibile, e, dall'altro, permettono di creare attività multisensoriali, multimodali e *student-centred* che portano a un coinvolgimento attivo e profondo con le nuove conoscenze. Infatti, usando gli oggetti museali si possono progettare percorsi CLIL che partono da attività esperienziali e altamente contestualizzate in cui serve poca lingua (es. focalizzate sulle caratteristiche fisiche degli oggetti) per arrivare ad attività più cognitivamente complesse (es. che lavorano sull'interpretazione) in cui sono richieste maggiori risorse verbali (si veda il principio di gradualità nel CLIL, Paragrafo 2). Per esempio, Parra e Di Fabio (2017) descrivono una sperimentazione condotta nei musei del campus di Harvard, in cui le risorse museali sono state usate in maniera diversa per espandere l'apprendimento di spagnolo LS (studenti principianti) e di italiano LS (studenti avanzati) in classe. Le due autrici dimostrano come far interagire gli studenti con le opere d'arte attraverso attività ben calibrate possa rappresentare un arricchimento sia per gli studenti principianti che per gli avanzati. Su questa linea, Ruanglertbutr (2016: 4) riporta che «students can respond to art unimpeded by language barriers» and «use visual perception to construct knowledge, enabling higher-order thinking in their first language, while practicing communication and meaning-making in English».

Gli oggetti museali, però, non sono utili solo in percorsi legati a contenuti umanistici, ma possono aiutare a visualizzare e capire anche fenomeni scientifici (Smith, 2016), come la geometria molecolare o la classificazione degli animali. Per esempio, gli studenti coinvolti in un recente studio condotto nell'ambito dei percorsi CLIL di scienze per la scuola secondaria di II grado alla Fondazione Musei Civici di Venezia (Fazzi, 2019; Fazzi, Lasagabaster, 2020) hanno sottolineato che al museo hanno potuto “toccare con mano”, e quindi capire meglio, i concetti scientifici presentati prima in classe. Ciò vuol dire che anche chi ha un livello linguistico basso può interagire con contenuti alti, se l'apprendimento è mediato dagli oggetti perché questi permettono di ancorare i significati simbolici alla materialità solida (Hooper-Greenhill, 1994b: 102.). Inoltre, a seconda del target e degli obiettivi, gli oggetti possono facilitare l'acquisizione di diverse abilità (Hooper-Greenhill, 1995), tra cui quelle di osservare, classificare, interpretare e sintetizzare, che sono fondamentali perché gli studenti progrediscano nella costruzione di una piena competenza accademica (Meyer *et al.*, 2015).

Bisogna anche aggiungere che interagire con gli oggetti a livello visivo e, se possibile, attraverso altri sensi (es. il tatto), ha effetti positivi non solo sulla comprensione dei contenuti ma anche sulla ritenzione delle informazioni nella memoria (Chatterjee, Hannan, 2016). Immaginate di camminare in un percorso museale fatto di armi, foto, mappe e altri artefatti legati alla Seconda Guerra Mondiale e, allo stesso tempo, di sentire i suoni della battaglia uscire dagli altoparlanti e, magari, l'odore della polvere da sparo o di toccare il modello di una baionetta. Al museo, gli studenti possono immergersi con tutto il corpo in eventi del passato o nella vita di determinate persone (es. Gabriele D'Annunzio; Il Vittoriale degli Italiani). Possono anche raccogliere dati scientifici (es. Classificazione degli animali; Museo di Storia Naturale di Venezia) oppure possono usare i sensi per identificare e interpretare gli aspetti principali dei movimenti artistici (es. Espressionismo Astratto; Collezione Peggy Guggenheim Venezia). In questo contesto, gli *input* multisensoriali e multimodali, con i quali gli studenti interagiscono anche attraverso l'attività motoria del camminare, stimolano l'apprendimento significativo (Ausubel, 1978), ovvero permettono di capire a fondo nuovi concetti e di creare relazioni tra questi e quelli già appresi.

b) *Potenzialità linguistiche*

In primo luogo, la multisensorialità e la multimodalità del museo permettono di comprendere e memorizzare meglio il nuovo vocabolario, anche specialistico, di una lingua diversa dalla lingua madre (Ruanglertbutr, 2016; Díaz, 2016; Labadi, 2018). Per esempio, gli studenti coinvolti nello studio di Fazzi (2019) hanno sottolineato come al museo non solo hanno visto e sentito le parole, ma le hanno anche “odorate” e, soprattutto, “usate” per descrivere la loro esperienza. In particolare, uno degli studenti ha riportato che riusciva a richiamare meglio alla memoria le parole legate alle caratteristiche degli animali perché aveva un ricordo vivido dell’odore di questi reperti. Come afferma Pavlenko (2013: 16):

words of languages learned in naturalistic contexts, be it L1 or L2, are linked to autobiographical memories and emotional reactions, while FL words learned in the classroom may be decontextualized in the mental lexicon.

Ciò vuol dire che le parole straniere imparate al museo sono potenzialmente più facili da ricordare perché sono parte dell’esperienza psico-motoria e affettiva degli studenti (si vedano in particolare Buccino e Mezzadri, 2013¹⁵). In una parola sono: *memorable*, cioè degne di essere ricordate.

Inoltre, gli oggetti museali possono facilitare l’interazione sociale fondamentale per mediare l’apprendimento linguistico (Ellis, 2008; Clarke, 2013). Infatti, permettono agli studenti di avere dei riferimenti concreti per negoziare e co-costruire il significato (Swain, 1985; 2000) e per chiedere spiegazioni e chiarimenti focalizzati tanto sul significato quanto sulla forma linguistica di quello che vogliono dire. In questo senso, il museo promuove una *triadic interaction*¹⁶ (interazione triadica) che, secondo van Lier (2000), facilita l’apprendimento linguistico in quanto permette di puntare alle caratteristiche dell’ambiente per comunicare (*indicational language*). Infatti, l’autore (ivi, 256) sostiene che «gestures, pictures, and objects all blend with language in the communicative contexts» e “puntare per comunicare” può in realtà aiutare anche lo sviluppo della L2/LS.

Bisogna anche dire che, come afferma Coonan (2012: 99), l’interazione è basata sulla voglia di comunicare qualcosa, ovvero “presuppone che ci sia qualcosa da comunicare nonché un motivo per comunicarlo”. In questo contesto, Labadi (2018: 71) riporta che:

museum collections are unique, as their meanings are not fixed, but are always up for interpretation and negotiation. Each participant in a dialogue can come up with a different understanding or interpretation of a specific artifact, influenced by their own culture, background or prior knowledge.

Se in classe, il dialogo tende ad essere diretto e strutturato, al museo, al contrario, esso è più aperto, focalizzato sulla fluidità della conversazione (ivi: 75) e sul messaggio che si vuole comunicare. Infatti, gli oggetti spostano l’attenzione dal “come dire” qualcosa al

¹⁵ Buccino e Mezzadri (2013: 15) affermano che «il contenuto da insegnare dovrebbe essere incentrato sull’apprendente e sulla sua esperienza» e bisognerebbe abbracciare l’idea che la lingua è significato «dove il significato è l’esperienza» (corsivo degli autori). Si tratta della teoria dell’*embodied language* (linguaggio incarnato) secondo cui l’esperienza sensorio-motoria è premessa e requisito di qualsiasi tipo di acquisizione linguistica.

¹⁶ Fase dello sviluppo linguistico in cui il bambino co-costruisce la comunicazione con il genitore o altra persona attraverso la selezione e il puntare agli oggetti o eventi della situazione sociale e attraverso la condivisione delle “affordances of the environment” (van Lier, 2000: 255). Se è vero che questo stadio “primitivo” della comunicazione evolve poi in un sistema verbale più simbolico e complesso (*predicational language*), è anche vero che «the iconic plane remains very much a vital force» anche nell’apprendimento di un’altra lingua (ivi: 258).

“cosa dire” e, di conseguenza, spingono gli studenti a usare tutte le proprie risorse linguistiche per portare avanti la comunicazione. Questo permette loro di testare le proprie competenze e notarne i “buchi” (si veda il principio dell’*output* comprensibile; Swain, 1985, 1993).

In questo contesto, la situazione comunicativa che si verifica al museo è molto più simile a quella dei contesti non-scolastici e, di conseguenza, viene percepita come maggiormente autentica dagli studenti (Sederberg, 2013; Parra, Di Fabio, 2017). Infatti, studiando gli effetti dell’apprendimento dello spagnolo LS al museo da parte di studenti universitari americani, Diaz (2016: 444) riporta che:

transporting the classroom to the art gallery allows students to have a real world opportunity to use the target language and apply what they have learned in the classroom. It answers by example, the dreaded question of “when will I ever use this language?” For many students that travel abroad, this is a fantastic occasion to model what will likely be many museum experiences abroad.

Quando il docente condivide il proprio ruolo di regista con l’educatore e lo staff museale, gli studenti hanno modo di osservarli mentre interagiscono in una LS e, quindi, di definire un possibile obiettivo per il proprio apprendimento linguistico (*ibid.*). Inoltre, Labadi (2018: 69) dice che al museo, gli studenti si rendono conto degli aspetti dinamici, personali e complessi che rendono la lingua stessa uno strumento di comunicazione e di azione sociale. Ciò è dovuto al fatto che gli studenti non si confrontano più solo con il proprio docente ma anche con l’educatore museale e, in alcuni casi, con i guardiasala (si veda in particolare Fazzi, 2019) ai quali possono chiedere informazioni per portare a termine i compiti assegnati.

c) *Potenzialità affettive*

L’affettività è un concetto che include «the state of being susceptible to emotional stimuli; a complex and usually strong subjective response, such as love or hate» (Aronin, 2012: 179) ed è, come abbiamo visto nel Paragrafo 2, un importantissimo fattore nell’apprendimento e insegnamento di una L2 (Ellis, 2008) anche in contesto CLIL (Coonan, 2012). Sotto questo punto di vista, gli oggetti possono stimolare emozioni e, in generale, stati affettivi¹⁷ con ripercussioni importanti sull’apprendimento linguistico.

Innanzitutto, gli oggetti e l’ambiente museale hanno delle caratteristiche fisiche (es. colori, *texture*, illuminazione, musica di sottofondo ecc.) che, dal punto di vista percettivo, possono stimolare l’emergere di determinate emozioni (si pensi ad esempio alle reazioni scatenate dal colore rosso o dal suono della pioggia; Scheirer e Picard, 2000). Inoltre, essendo spesso strani, spettacolari, curiosi o, “semplicemente”, originali, gli oggetti museali possono assumere un valore quasi magico e stimolare reazioni affettive forti come stupore ed eccitazione (si veda Weil, 2002). Possono anche far emergere ricordi e associazioni personali e portare a sentimenti di nostalgia, di gioia, ma anche di sofferenza e disgusto (Hooper-Greenhill, 1994c). È importante, infatti, sottolineare che le emozioni provocate dagli oggetti possono essere diverse da persona a persona e possono essere

¹⁷ Con “stati affettivi” si intende il complesso insieme di sentimenti e reazioni emotive nei confronti di una lingua, delle persone che parlano quella lingua o nei confronti della cultura (Gass, Selinker, 2008), e di altre variabili individuali – atteggiamenti, motivazione, ansia, *willingness to communicate*, filtro affettivo, shock culturale e linguistico – che possono influenzare l’acquisizione di una L2. Nonostante si tratti di un concetto poco esatto e discusso (si veda per esempio Pavlenko, 2013), parlare di “stati affettivi” è qui utile per ridurre la complessità delle teorie neuropsicologiche e motivazionali e identificare almeno alcune della potenzialità affettive degli oggetti museali per l’apprendimento integrato di contenuti e lingua.

influenzate da altri fattori, quali ad esempio: il proprio background personale, il modo in cui gli oggetti sono presentati e disposti nello spazio museale e il modo in cui le reazioni agli oggetti vengono condivise con gli altri membri del gruppo (es. altri studenti, insegnante, staff museale e altri visitatori).

Come afferma Rohmann (2013: 153), l'apprendimento linguistico al museo è olistico proprio perché coinvolge non solo la dimensione cognitiva degli studenti ma anche e soprattutto quella affettiva (Lord, 2007). Al museo, gli studenti usano la LS primariamente per parlare delle proprie percezioni e reazioni, per condividere idee, interessi e memorie, ma anche per riflettere sulla loro identità. Questo può, da un lato, generare un senso di coinvolgimento profondo (Csikszentmihalyi, 1988) e, dall'altro, creare una sensazione di benessere psico-fisico che può far abbassare il filtro affettivo (Krashen, 1982; Aronin, 2014: 168) e incrementare la *willingness to communicate*¹⁸ anche in una lingua in cui non si è pienamente competenti (si vedano a questo proposito gli studi di Shoemaker, 1998; Ruanglertbutr, 2016; Clarke, 2013; Wilson, 2012). Infatti, tutti hanno qualcosa da dire di fronte a un oggetto museale, al di là del proprio livello cognitivo e linguistico, del proprio background e della propria provenienza.

Inoltre, le emozioni generate dall'interazione con gli oggetti, quando sono supportate da un'efficiente struttura metodologica, possono da un lato, avere un impatto positivo sugli atteggiamenti degli studenti nei confronti della LS (Sederberg, 2013) e dell'apprendimento della DNL (Hooper-Greenhill *et al.*, 2005; Fazzi, Lasagabaster, 2020), dall'altro, influenzare positivamente la concezione che hanno di sé stessi (Hattie, 2014) come *user* attivi della LS (Fazzi, Lasagabaster, 2020; Clarke, 2013). In particolare, nello studio condotto da Fazzi (2019) e riportato in Fazzi, Lasagabaster (2020), gli studenti affermano che durante il percorso CLIL al Museo di Storia Naturale di Venezia hanno "tirato fuori" un inglese che non pensavano di "avere" e questo li ha fatti sentire bene con sé stessi. Come detto precedentemente, il museo può diventare il luogo in cui non solo mettersi alla prova ma anche scoprire cosa si è in grado di fare con la lingua che si sta apprendendo.

Usando le parole di Hooper-Greenhill (1994b: 151), forse allora «one of the most useful things a museum can offer at the end of a visit is for someone to leave thinking: *Well, I didn't know I could do that*». Il risultato è ancora più interessante se si pensa che la maggior parte degli studenti in Fazzi (2019) percepiva di avere una competenza molto bassa in inglese e di odiare le lezioni di inglese in classe. Dal nostro punto di vista, un'esperienza di questo tipo non può essere sottovalutata nell'alimentare la motivazione ad usare la lingua per apprendere contenuti non-linguistici.

d) *Potenzialità interculturali*

Coyle *et al.* (2010: 40) affermano che:

At a micro-level in CLIL contexts, cultural understanding demands meaningful interactivity in the classroom with peers, teachers and resources in and through the vehicular language. At a macro level, extending social interaction beyond the classroom is also essential if intercultural learning is to consist of collaborative meaning-making.

¹⁸ La *willingness to communicate* è «the intention to initiate communication, given a choice» (MacIntyre *et al.*, 2001, citati in Ellis, 2015: 51).

Integrare un percorso CLIL a scuola con delle attività al museo può costituire proprio questa “estensione”, dando la possibilità agli studenti di interagire con persone diverse in contesti diversi ed espandere la propria consapevolezza interculturale (*ibid.*).

Gli oggetti possono rappresentare un precipitato della cultura o comunità target e offrire agli studenti la possibilità di prepararsi all’incontro di altre immagini e fonti primarie di quella cultura o comunità (Aronin, 2014; Sederberg, 2013). Oppure, possono rappresentare culture diverse e trasportare gli studenti nel mondo di quelle culture e da lì alle loro tradizioni, opinioni e filosofie di pensiero (Aronin, 2012) e valori di fondo (Balboni, Caon, 2015). Gli oggetti sono poi spesso accompagnati da altri testi (es. didascalie) che rappresentano generi autentici del discorso di una determinata disciplina e permettono quindi di comparare come lo stesso concetto sia comunicato in diverse lingue e culture. Un percorso CLIL al museo può anche essere parte integrante di uno scambio studentesco e spingere gli studenti a confrontarsi e a riflettere sui diversi significati che possono essere dati agli oggetti.

Inoltre, come affermano Berhó e Defferding (2005: 272):

using artwork and studying the lives of artists allows students to examine not only values and themes of the target cultures but their own cultural biases and beliefs as well.

Infatti, al museo, gli studenti sono coinvolti in un costante dialogo con sé stessi e con gli altri (Rohmann, 2013) sviluppando «an ability to see and manage the relationship between themselves and their own cultural beliefs, behaviours and meanings, as expressed in a foreign language, and those of their interlocutors, expressed in the same language – or even in a combination of languages» (Byram, 1997).

Nel prossimo paragrafo, riprendiamo alcune delle criticità dell’apprendimento al museo già precedentemente evidenziate (si veda il Paragrafo 3) sottolineando quelle più importanti in riferimento all’apprendimento CLIL.

5. LE CRITICITÀ DEL MUSEO PER L’APPRENDIMENTO CLIL

Le caratteristiche dell’esperienza museale che potrebbero rappresentare una criticità per l’apprendimento CLIL sono le seguenti:

- a) contesto di apprendimento;
- b) brevità temporale e mancanza di sequenzialità;
- c) scarsa collaborazione scuola-museo.

a) *Contesto di apprendimento*

Gli aspetti che forse di più possono influenzare negativamente la buona riuscita di un percorso CLIL al museo sono: i rumori di sottofondo e la presenza di altri visitatori, la mancanza di preparazione e di supporti didattici e la scarsa familiarità con l’organizzazione del museo. Se i rumori di sottofondo e la presenza di altri visitatori possono per esempio impedire la comprensione dell’*input* linguistico, la mancanza di preparazione può far sì che gli studenti non abbiano gli strumenti linguistici sufficienti per partecipare attivamente all’interazione con e attraverso gli oggetti. Inoltre, anche con una preparazione a monte, non è scontato che gli studenti siano in grado di mettere in pratica quello che hanno imparato a scuola. Proprio perché la conoscenza è situata, ovvero legata al contesto in cui si è sviluppata, gli studenti possono faticare a ricordare parole e strutture linguistiche per interagire e produrre lingua. C’è anche da dire che essere in un contesto diverso può

all'inizio intimorire gli studenti, soprattutto se si trovano a interagire con persone nuove, come per esempio l'educatore museale (Fazzi, 2019).

La scarsa familiarità con l'organizzazione del museo può rappresentare un problema sia per l'insegnante che progetta sia per lo studente che partecipa al percorso. Qualsiasi tipo di progettazione CLIL richiede un'analisi accurata dei bisogni degli studenti, dei materiali e delle attività, ma al museo entrano in gioco anche altri elementi, come per esempio: la conoscenza degli spazi (es. sono grandi abbastanza per un gruppo?) e dei significati che sottendono l'esposizione degli oggetti (es. quali temi sono possibili? Quali messaggi sono veicolati?) e la loro disposizione (es. sono accessibili?), la consapevolezza di quello che è possibile fare al museo (es. ci sono sedie/gli studenti si possono sedere? Ci sono spazi adibiti al ristoro?) e la presenza o meno di risorse linguistiche o cognitive (es. ci sono didascalie anche nella lingua target? Ci sono educatori museali che possono essere coinvolti o altro staff museale?). Bisogna considerare, inoltre, la stanchezza (*museum fatigue*) dell'esperienza museale che può limitare progressivamente la capacità di attenzione degli studenti impegnati a bilanciare l'apprendimento sia dei contenuti che della lingua.

b) *Brevità temporale e mancanza di sequenzialità*

Perché l'applicazione del CLIL abbia davvero dei benefici, c'è bisogno di una progettazione il più possibile duratura e sequenziale. Purtroppo, le visite didattiche al museo hanno spesso una durata breve (due ore) e, a meno che non ci sia una qualche forma di convenzione, si limitano a una sola uscita semestrale o annuale.

c) *Collaborazione scuola-museo*

Abbiamo visto come la sinergia sia uno dei principi alla base della progettazione CLIL. Se a scuola questo vuol dire collaborazione tra docente di lingua e di DNL, nel museo si parla invece di collaborazione tra docente/i e staff museale. Quando il docente progetta un percorso CLIL al museo si muove in un campo spesso sconosciuto e rischia di creare obiettivi troppo ambiziosi oppure inadatti per il percorso museale. Può anche capitare che si selezionino oggetti museali che pur trovandosi sul sito web del museo non sono esposti oppure che siano esposti ma poi, per diverse ragioni (es. manutenzione), non siano accessibili. Se in un percorso in L1 è per lo più possibile cambiare stanza o oggetto anche al momento, non lo è altrettanto per un percorso CLIL. Una visita CLIL segue di solito un percorso strutturato in cui ogni attività è costruita a partire da un *input* preciso (oggetto) ed è parte di una sequenza graduale di attività, dalle più semplici alle più complesse.

A partire da queste criticità, nel prossimo paragrafo decliniamo alcune implicazioni glottodidattiche che pensiamo possano aiutare i docenti a capitalizzare sulle potenzialità del museo per l'apprendimento integrato.

6. IMPLICAZIONI GLOTTODIDATTICHE

Come sostiene Burritt (2018: 229), «essere in un museo o interagire con oggetti museali non è garanzia di un'esperienza significativa o di apprendimento significativo». Serve una progettazione a monte che non solo preveda un prima, un durante e un dopo la visita al museo ma che tenga anche in considerazione le caratteristiche specifiche del contesto classe e del contesto museo. In questo contributo, identifichiamo in particolare cinque domande (le cinque “w” adattate da Hooper-Greenhill, 1995) a cui rispondere per capitalizzare sulle potenzialità del museo per l'apprendimento CLIL e minimizzare le criticità.

Tabella 2. *Le cinque domande della progettazione CLIL tra scuola e museo* (adattate da Hooper-Greenhill, 1995)

Domande	Aspetti da considerare
Perché?	- finalità
Che cosa?	- museo - tema (curriculum, audience, museo) - oggetti (quali e quanti in relazione al tema, all'audience e alla disposizione nello spazio)
Per chi?	- età - livello linguistico - sillabo - interessi/esperienza
Come?	- <i>task(s)</i> - <i>transitions</i> - <i>scaffolding</i> - preparazione/follow up - collaborazione scuola-museo
Quando	- momento dell'anno/del modulo a scuola

a) *Perché?*

La prima domanda che un docente, di lingua o di DNL, dovrebbe porsi è: perché voglio integrare un percorso CLIL a scuola con delle attività al museo? Gli studi dimostrano che spesso e volentieri i docenti hanno poca consapevolezza delle differenze tra apprendere in classe e al museo e questo fa sì che i loro obiettivi per la visita siano poco chiari (si veda per esempio Griffin, 2004). Di conseguenza, crediamo che sia fondamentale che il docente si interroghi sulle finalità dell'uscita scolastica e definisca delle aspettative appropriate anche in collaborazione con gli educatori museali, indipendentemente dal loro coinvolgimento attivo durante la visita. Il docente dovrebbe in particolare valutare le potenzialità e criticità dell'apprendimento CLIL al museo e definirne il valore aggiunto nel contesto della propria programmazione.

b) *Che cosa?*

Questa seconda domanda porta il docente a fare delle scelte precise sul museo, sul tema e sugli oggetti da selezionare. La scelta dipende certamente dal target studenti (*per chi?*) ma anche dal *curriculum* e dagli obiettivi specifici (disciplinari, linguistici e trasversali) dell'unità che si sta affrontando a scuola. È, infatti, davvero fondamentale che il percorso al museo si inserisca in un percorso scolastico strutturato se si vuole capitalizzare sulle potenzialità del contesto museale per l'apprendimento CLIL.

Il tema può essere legato al *curriculum* di lingua o di DNL e alla cultura della lingua target, oppure essere interdisciplinare e transculturale. Un approccio tematico permette di leggere gli oggetti in maniera trasversale e supportare gli studenti nella creazione di *schemata* che facilitino la comprensione dei contenuti. Dal punto di vista del supporto cognitivo, è anche importante selezionare pochi oggetti (solitamente non più di quattro)

in modo da limitare gli *input*. La selezione degli oggetti dipende non solo dalla rilevanza tematica ma anche da altri aspetti, quali per esempio la loro posizione nel museo (es. la sala è grande abbastanza per un gruppo di studenti?) e la loro accessibilità fisica (es. si trova in una teca? È possibile girarci intorno? È visibile da più persone?).

In questa fase, è comunque sempre utile che il docente faccia prima di tutto una ricognizione delle proposte didattiche museali già presenti sul territorio. È possibile, infatti, che esista già un percorso CLIL al museo che può essere integrato nella programmazione scolastica oppure che il museo abbia un'attività in italiano che può essere adattata in LS. In questo caso, ci si dovrà mettere in contatto con il museo per capire se e come il percorso può essere modificato per raggiungere i propri obiettivi, che tipo di attività fare prima e dopo la visita al museo e come gestire con l'educatore museale il percorso al museo.

c) *Per chi?*

Come in qualsiasi altro tipo di progettazione didattica, anche in questo caso bisogna avere chiaro chi sono i destinatari. Istituzione di riferimento (es. scuola pubblica, scuola di lingua, università, università della terza età), età, livello linguistico, sillabo, interessi ed esperienza degli studenti sono tutti fattori che possono influenzare le scelte operate dal docente sia a livello del “che cosa” sia a livello del “come”.

d) *Come?*

Per quanto riguarda la metodologia, il percorso CLIL al museo dovrebbe avere una mini-struttura e una macro-struttura. Per quanto riguarda la mini-struttura, pensiamo che la metodologia del *Task-based Teaching and Learning* (Willis, 1996) sia quella più appropriata per il contesto di apprendimento del museo (si veda anche Fazzi, 2018). Questa metodologia, che rappresenta la spina dorsale del CLIL, ha l'obiettivo di coinvolgere gli studenti in attività legate alla vita reale in cui il focus non è tanto sull'accuratezza linguistica quanto sul significato. Infatti, nel *task* (o “compito” in italiano), «lo studente è chiamato a mettere in campo tutte le sue conoscenze linguistiche e tutte le sue abilità per portare a termine un obiettivo che non è linguistico» (Coonan, 2012: 179). In particolare, il *task* richiede di «fare qualcosa» (*ibid.*) come risolvere un problema, ricreare un quadro, mettere in ordine una storia e così via. Secondo il modello di Willis (1996), il *task* è costituito da tre momenti: un *pre-task*, che introduce gli studenti al lessico e al tema centrale del percorso, il *task* vero e proprio e un *post-task*, in cui il gruppo rielabora e sintetizza i contenuti, il lessico e le strutture linguistiche usati nelle fasi precedenti. La ragione per cui questo modello ben si adatta al percorso CLIL al museo è, da un lato, la sua natura esperienziale ed olistica (coinvolge tutte le abilità) e, dall'altro, la sua flessibilità. Infatti, il *task* richiede sempre di raggiungere un obiettivo comunicativo reale a partire da un *input* (che al museo dovrebbe essere l'oggetto) attraverso un'attività (cioè quello che bisogna fare con l'*input*), per esempio immaginare il dialogo tra i personaggi di un quadro, oppure riempire una tabella indicando quali caratteristiche fisiche hanno gli animali esposti, o ancora disegnare e descrivere uno scudo militare. I *task* inoltre possono essere svolti da soli, a coppia o in gruppo e possono essere più o meno complessi. Ci sono diversi modi in cui i componenti del modello possono essere pesati in relazione ai bisogni degli studenti (ivi: 41). A seconda della complessità del *task*, della sua durata e della maggiore o minore familiarità con l'argomento, il *task* potrebbe essere completato nella sua interezza al museo oppure diviso, con la fase di *post-task* affrontata nel post-visita. Inoltre, se non c'è tempo per il focus linguistico nel post-task al museo, questo potrebbe comunque essere dato per compito e rivisto poi successivamente in classe. L'importante è che il *task* al museo

incorpori quelli che sono i principi alla base della metodologia *object-based* (Hooper-Greenhill, 1994b), ovvero stretto contatto con gli oggetti museali attraverso la manipolazione, l'osservazione diretta e prolungata, il disegno o comunque un'attività creativa e la discussione dei punti di vista.

Per quanto riguarda, invece, la macro-struttura, Johnson's (2009) *Touring strategies* offrono un ottimo modello per ridurre le criticità legate al contesto di apprendimento. Secondo Johnson, ogni percorso museale dovrebbe essere strutturato in tre fasi: fase iniziale, centrale e finale. Nella fase iniziale, bisognerebbe aiutare gli studenti a prendere familiarità con il luogo e attivare le loro conoscenze pregresse riguardo al museo e all'argomento e obiettivi del percorso CLIL. Per esempio, si potrebbe proporre loro una tabella *KWL* (*Know, Want to know, I've Learned*; cosa so già, cosa voglio sapere, cosa ho imparato) a tre colonne: gli studenti potrebbero completare le prime due colonne prima della visita e la terza dopo (a casa o in classe). Nella fase centrale, gli studenti sono coinvolti in massimo tre/quattro *task*. Sempre in questa fase, il docente usa anche "frasi di transizione" (*Transitions*; Johnson, 2009), che servono a creare connessioni da un'area del museo ad un'altra, da un oggetto a un altro e da un'attività all'altra. Per usare una metafora, il percorso al museo può essere paragonato al corpo umano in cui il tema è la fisionomia del corpo, gli oggetti e i *task* sono gli organi e le frasi di transizione sono invece il sangue che permette al tutto di funzionare. Nella fase finale, il docente cerca di chiudere il cerchio: ripercorre quello che è stato fatto e chiede agli studenti come si sono sentiti, cosa è piaciuto e cosa no e chiede eventualmente di scrivere a casa un breve diario sull'esperienza.

Fondamentale è anche la predisposizione di supporti linguistici, come per esempio un vocabolario immagine-parola (si veda Fazzi, 2019), o anche cognitivi, come ad esempio l'uso di grafici, mappe ecc., per esempio, durante la spiegazione di concetti più astratti o per fare collegamenti storici.

Per quanto riguarda l'integrazione in classe del percorso CLIL al museo, il docente dovrebbe progettare delle lezioni pre- e post-visita in modo da ovviare al problema dell'estemporaneità dell'esperienza museale. Le lezioni pre-visita dovrebbero includere attività che da un lato contestualizzano il percorso e, dall'altro, forniscano agli studenti gli strumenti linguistici necessari per completare i *task* al museo. L'obiettivo in questa fase è anche quello di incuriosire gli studenti e di spiegare esattamente quali sono gli obiettivi e modalità della visita, creando le giuste aspettative. Nelle lezioni post-visita, invece, il docente dovrebbe consolidare, integrare ed espandere ciò che è stato fatto al museo, magari chiedendo agli studenti di lavorare su un progetto finale (anche multimediale) in cui rielaborano i contenuti appresi in chiave originale.

Finora abbiamo parlato di cosa fa il docente, perché in questo contributo ci poniamo dalla prospettiva del docente che progetta il percorso CLIL al museo, indipendentemente dall'offerta formativa del museo. Tuttavia, anche se in una prospettiva diversa, la cosa migliore sarebbe che il percorso coinvolgesse in maniera più o meno attiva anche l'educatore e lo staff museale. Questo perché, come abbiamo visto precedentemente, queste due professionalità hanno competenze diverse che vanno assolutamente condivise. In particolare, bisognerebbe prestare attenzione ai seguenti aspetti (DeWitt, Osborne, 2007; Hooper-Greenhill, 1994c): una discussione approfondita delle finalità e degli obiettivi del percorso sia dal punto di vista degli insegnanti che dello staff museale, una chiara definizione dei ruoli dell'educatore museale (se c'è) e del docente durante il percorso e il supporto relativo alla preparazione di attività pre- e post-visita per integrare il percorso museale nel curriculum scolastico.

e) *Quando?*

La domanda del quando organizzare la visita non è scontata. Le gite scolastiche tendono ad essere svolte nel secondo semestre con la conseguenza che non solo è difficile trovare una data ma anche che il museo è spesso sovraffollato. Organizzare invece la visita nel primo semestre vuol dire, di solito, trovare un ambiente più calmo. Inoltre, se organizzato nella prima parte dell'anno, il percorso può anche essere usato da stimolo per le unità di apprendimento successive o potrebbe permettere a classi nuove di conoscersi meglio.

7. CONCLUSIONI

A museum visit is not simply an encounter between an eager visiting public who soaks up the knowledge articulated by the curatorial team. The museum experience is a multilayered journey that is proprioceptive, sensory, intellectual, aesthetic, and social. The end result might be learning, wonder, reflection and relaxation, sensory stimulation, conversation with friends, new social ties, creation of lasting memories, or recollection (Levent, Pascual-Leone, 2014: xiii)

In questo contributo, abbiamo cercato di dimostrare come il museo possa essere il luogo ideale per integrare ed espandere la didattica CLIL a scuola. Con la sua pluralità di significati, il museo offre la possibilità di immergere gli studenti in un contesto di apprendimento autentico dove l'autenticità non è tanto legata al fatto che il museo è un'istituzione della vita pubblica, quanto al fatto che in esso gli studenti possono interagire con la materialità dell'esistenza umana. È proprio l'interazione con questa materialità che può portare a diverse potenzialità, a livello cognitivo e linguistico, ma anche interculturale e affettivo. Se da un lato, infatti, interagire con gli oggetti può favorire la memorizzazione di contenuti e lingua, dall'altro, può promuovere emozioni positive in grado di incrementare l'autoefficacia e la fiducia in sé stessi degli studenti. Tuttavia, perché gli insegnanti possano davvero sfruttare queste potenzialità, serve una progettazione sinergica tra docente e staff museale che tenga conto delle caratteristiche specifiche dell'apprendimento museale e che risponda alle cinque domande adattate da Hooper-Greenhill (1995): *perché, che cosa, per chi, come e quando*. Secondo Díaz (2016, 443): «expanding the classroom to the art gallery allows for a change of venue that can be refreshing and revitalizing to a class that meets five days a week». È chiaro però che il museo non basta da solo per realizzare gli obiettivi ambiziosi del CLIL, né può essere visto come un'alternativa al CLIL in classe. Il compito del museo è quello anzi di completare la missione della scuola cambiando idee e prospettive e valorizzando il potere dell'esperienza.

In questo contributo, abbiamo potuto analizzare solo alcune delle potenzialità e delle criticità del museo per l'apprendimento integrato. Tuttavia, speriamo di aver instillato la curiosità necessaria per esplorare un contesto che può davvero aiutare gli studenti a creare dei ponti tra la classe e il mondo al di fuori.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Abu-Shumas M., Leinhardt G. (2002), "Two Docents in Three Museums. Central and Peripheral Participation.", in Leinhardt G., Crowley K., Knutson K. (a cura di), *Learning Conversations in Museums*, Lawrence Erlbaum Associates, London.
- Aronin L. (2014), "The concept of affordances in applied linguistics and multilingualism", in Pawlak M., Aronin L. (a cura di), *Essential topics in applied linguistics and multilingualism*, Springer, Cham, pp. 157-173.
- Aronin L. (2012), "Material Culture of Multilingualism and Affectivity.", in *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 2, 2, pp. 179-191.
- Ausubel D. P. (1978), *Educazione e Processi Cognitivi*, FrancoAngeli, Milano.
- Baines L. (2008), *A Teacher's Guide to Improving Literacy by Engaging the Senses*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria (US).
- Balboni P., Caon F. (2015), *La comunicazione interculturale*, Marsilio, Venezia.
- Balboni P. (2014), "Lo studente di fronte a un testo CLIL", in Balboni P., Coonan C. M. (a cura di), *Fare CLIL. Strumenti per l'insegnamento integrato di lingua e disciplina nella scuola secondaria*, Loescher Editore, Torino, pp. 37-52.
- Bandura A. (1997), *Self-Efficacy: The Exercise of Control*, Freeman, New York.
- Banzato M. (2013), "Literacy e Complessità", in *TD Tecnologie Didattiche*, 21, 1, pp. 4-13.
- Berhó D. L., Defferding V. (2005), "Communication, Culture, and Curiosity: Using Target-Culture and Student-Generated Art in the Second Language Classroom", in *Foreign Language Annals*, 38, 2, pp. 271-76.
- Bier A. (2018), *La motivazione nell'insegnamento CLIL*, Edizioni Ca' Foscari, Venezia:
https://edizionicafoscarini.unive.it/media/pdf/books/978-88-6969-214-7/978-88-6969-214-7_0FwNdg.pdf.
- Bitgood S. (2009), "Museum Fatigue: A Critical Review", in *Visitor Studies*, 12, 2, pp. 93-111.
- Byram M. (1997), *Teaching and assessing intercultural communicative competence*, Multilingual Matters, UK.
- Brown J. S., Collins A., Duguid P. (1989), "Situated Cognition and the Culture of Learning", in *Source: Educational Researcher*, 18, 1, pp. 32-42.
- Buccino G., Mezzadri M. (2013), "La teoria dell'embodiment e il processo di apprendimento e insegnamento di una lingua", in *Enthymema*, 8, pp. 5-20.
- Burritt A. M. (2018), "Pedagogies of the Object: Artifact, Context and Purpose", in *Journal of Museum Education*, 43, 3, pp. 228-235.
- Catalán R. M. J., De Zarobe Y. R. (2009), "The receptive vocabulary of EFL learners in two instructional contexts: CLIL versus non-CLIL instruction", in Ruiz de Zarobe, Y., Catalán R. M. J. (a cura di), *Content and language integrated learning: Evidence from research in Europe*, Multilingual Matters, Clevedon (UK) pp. 81-92.
- Chatterjee H. J., Hannan L. (a cura di) (2016), *Engaging the Senses: Object-Based Learning in Higher Education*, Routledge, London-New Yor.
- Clarke S. N. (2013), "Adult Migrants and English Language Learning in Museums: Understanding the Impact on Social Inclusion", Tesi di dottorato non pubblicata, University of Edimburgh (Scotland).
- Commissione Europea (2012), *Language Competences for Employability, Mobility and Growth Accompanying*:
<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52012SC0372>.
- Coonan C. M. (2017), "CLIL Teacher Education: Issues and Direction.", in *Language Teacher Education*, 4, pp. 1-16.

- Coonan C. M. (2014), "I Principi Di Base Del CLIL." in Balboni P., Coonan C. M. (a cura di), *Fare CLIL. Strumenti per l'insegnamento integrato di lingua e disciplina nella scuola secondaria*, Loescher, Torino, pp.17-36.
- Coonan C. M. (2012), *La lingua straniera veicolare*, UTET Università, Torino.
- Coonan C. M. (2011), "Affect and Motivation in CLIL", in Marsh D., Meyer O. (a cura di), *Quality Interfaces: Examining Evidence and Exploring Solutions in CLIL*, Eichstatt Academic Press, Eichstatt, pp. 53-66.
- Coonan C. M. (2006), "Focus su CLIL.", in Ricci Garotti F. (a cura di), *Il futuro si chiama CLIL: una ricerca Interregionale sull'insegnamento veicolare*, Provincia Autonoma di Trento, Trento, pp. 23-37.
- Cornoldi C. (1995), *Metacognizione e apprendimento*, il Mulino, Bologna.
- Coyle D. (2013), "Listening to learners: An investigation into 'successful learning' across CLIL contexts", in *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16, pp. 244-266.
- Coyle D. (2007), "Content and language integrated learning: Towards a connected research agenda for CLIL pedagogies", in *International journal of bilingual education and bilingualism*, 10, 5, pp. 543-562.
- Coyle D., Hood P., Marsh D. (2010), *CLIL. Content and Language Integrated Learning*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Csikszentmihalyi M. (1988), "The Flow Experience and Its Significance for Human Psychology.", in Csikszentmihalyi, I.S., Csikszentmihalyi M. (a cura di), *Optimal Experience: Psychological Studies of Flow in Consciousness*, Cambridge University Press, Cambridge, pp 15-35.
- Daloiso M. (2009), *I fondamenti neuropsicologici dell'educazione linguistica*, Libreria Editrice Cafoscarina, Venezia.
- DeWitt J., Osborne J. (2007), "Supporting Teachers on Science-Focused School Trips: Towards an Integrated Framework of Theory and Practice", in *International Journal of Science Education*, 29, 6, pp. 685-710.
- DeWitt J., Storksdieck M. (2008), "A Short Review of School Field Trips: Key Findings from the Past and Implications for the Future", in *Visitor Studies*, 11, 2, pp. 181-197.
- Díaz E. M. (2016), "Expanding the Spanish Classroom: The 'Art' in Liberal Arts" in *Hispania*, 99, 3, pp. 436-48.
- Dörnyei Z. (2005), *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*, Lawrence Erlbaum Associates, London.
- Dörnyei Z., Ushioda E. (2011), *Teaching and Researching Motivation*, Pearson Education Limited, Great Britain.
- Dudley S. (2012), "Materiality Matters: Experiencing the Displayed Object", in *A Museum Studies Approach to Heritage*, 8, 8, pp. 418-28.
- Dudley S. (a cura di) (2009), *Museum Materialities: Objects, Engagements, Interpretations*, Taylor and Francis, London.
- Duensing S. (2002), "The Object of Experience", in Scott G. P. (a cura di), *Perspectives on Object-Centered Learning in Museums*, Lawrence Erlbaum Associations, London, pp. 317-328.
- Ellis R. (2008), *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford University Press, Oxford.
- Eshach H. (2007), "Bridging in-school and out-of-school learning: Formal, non-formal, and informal education", in *Journal of science education and technology*, 16, 2, pp. 171-190.
- Falk J. H., Dierking L. D. (2000), *Learning from Museums. Visitor Experiences and the Making of Meaning*, Altamira Press, Plymouth.

- Fazzi F. (2020), "Stakeholders' perceptions over the integration of CLIL and museum education and methodological implications", in *Educazione Linguistica. Language Education (ELLE)*, 9, 3, pp. 407-436.
- Fazzi F. (2019), *CLIL beyond the classroom. A pedagogical framework to bridge the gap between school and museum content and language integrated learning*, Tesi di Dottorato, Università Ca' Foscari di Venezia:
<http://dspace.unive.it/handle/10579/14979>.
- Fazzi F. (2018), "Museum learning through a foreign language: the impact of internationalization", in Coonan C.M., Ballarin E., Bier A. (a cura di), *La didattica delle lingue nel Nuovo millennio. Le sfide dell'internazionalizzazione*, IV DILLE Conference, Venezia: Edizioni Ca' Foscari, pp. 519-537.
- Fazzi F., Lasagabaster D. (2020), "Learning beyond the classroom: students' attitudes towards the integration of CLIL and museum-based pedagogies", in *Innovation in Language Learning and Teaching*, pp. 1-13.
- Gass S., Selinker L. (2008), *Second Language Acquisition. An Introductory Course*, Routledge, New York-London.
- Gilman B. I. (1916), "Museum Fatigue", in *The Scientific Monthly*, 2, 1, pp. 62-74.
- Gonzalez N., Moll L. C., Amanti C. (a cura di) (2005), *Funds of Knowledge. Theorizing Practices in Households, Communities, and Classrooms*, Lawrence Erlbaum, London.
- Griffin J. (2004), "Research on Students and Museums: Looking More Closely at the Students in School Groups", in *Science Education*, 88 (Suppl. 1), pp. S59-S70.
- Hattie J. (2014), *Self-Concept*, Psychology Press, New York.
- Hein G. E. (1999), *Learning in the Museum*, Rutledge, Oxon (UK).
- Hooper-Greenhill E. (1995), *The Use of Objects in Learning*, Leicester University Library, Leicester (UK).
- Hooper-Greenhill E. ((1994a), *Museum and Gallery Education*, London: Leicester University Press.
- Hooper-Greenhill E. ((1994b), *Museums and Their Visitors*, Routledge, London.
- Hooper-Greenhill E. ((1994c), *The Educational Role of the Museum*, Routledge, London.
- Hooper-Greenhill E., Dodd J., Gibson L., Philips M., Jones C., Sullivan E. (2005), "What Did You Learn at the Museum Today?", in *Research Centre for Museums and Galleries*, 28: <http://www2.le.ac.uk/departments/museumstudies/rcmg/projects/what-did-you-learn-at-the-museum-today-second-study>.
- Jarvis T., Pell A. (2002), "Effect of the Challenger Experience on Elementary Children's Attitudes to Science", in *Journal of Research in Science Teaching*, 39, 10, pp. 979-1000.
- Jocelyn S., Picard R. W. (2000), "Affective Objects", in *Mit Media Laboratory Perceptual Computing Section Technical Report No. 524*. U:
<https://affect.media.mit.edu/pdfs/TR-524/TR-524.pdf>.
- Johnson A. (2009), "Building Effective Tours. Taming Wild Docents.", in Johnson A., Huber K. A., Cutler N., Bingmann M., Grove T. (a cura di), *The Museum Educator's Manual. Educators Share Successful Techniques*, Altamira Press, Plymouth, UK pp. 47-60.
- Jose S., Patrick P. G., Moseley C. (2017), "Experiential Learning Theory: The Importance of Outdoor Classrooms in Environmental Education", in *International Journal of Science Education, Part B: Communication and Public Engagement*, 7, 3, pp. 269-284.
- Kolb D. (1984), *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs (N.J.).
- Krashen S. D. (1982), *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Pergamon, Oxford.
- Labadi S. (2018), *Museums, Immigrants, and Social Justice*, Taylor & Francis, London-New York.

- Lantolf J. P. (2000), *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, Oxford University Press, Oxford.
- Lasagabaster D. (2011), “English achievement and student motivation in CLIL and EFL settings”, in *Innovation in Language Learning and Teaching*, 5, 1, pp. 3-18.
- Lasagabaster D. (2008), “Foreign language competence in content and language integrated courses”, in *The Open Applied Linguistics Journal*, 1, pp. 31-42.
- Lasagabaster D., Sierra J. (2009), “Language Attitudes in CLIL and Traditional EFL Classes”, in *International CLIL Research Journal*, 1, 2, pp. 4-17.
- Levent N. S., Pascual-Leone A. (a cura di) (2014), *The Multisensory Museum. Cross-Disciplinary Perspectives on Touch, Sound, Smell, Memory and Space*, Rowman and Littlefield, Maryland (US).
- Lord B. (2007), “What Is Museum-Based Learning?”, in Barry L. (a cura di), *The Manual of Museum Learning*, Altamira Press, Plymouth, pp. 13-19.
- Margiotta U. (2014), *Teorie Dell'istruzione. Finalità e Modelli*, Anicia, Roma.
- Mathewson-Mitchell D. (2007), “A Model for School-Based Learning Informal Settings”, Presentazione alla conferenza AARE, Fremantle (25t-29t November).
- Meyer O. (2010), “Towards quality CLIL: successful planning and teaching strategies”, in *PULSO. Revista de Educación*, 33, pp 11-29.
- Meyer O., Halbach A., Coyle D. (2015), “A Pluriliteracies Approach to Teaching for Learning”, ECML-Council of Europe, Graz-Strasbourg:
<https://pluriliteracies.ecml.at/Portals/54/publications/pluriliteracies-Putting-a-pluriliteracies-approach-into-practice.pdf>.
- Orion N., Hofstein A. (1991), “The Measurement of Students’ Attitudes towards Scientific Field Trips”, in *Science Education*, 75, 5, pp. 513-23.
- Pahl K., Rowsell J. (2014), *Literacy and Education: Understanding the New Literacy Studies in the Classroom*, Paul Chapman, London.
- Parra M. L., Di Fabio E. (2017), “Integrating the Arts: Creative Thinking about FL Curricula and Language Program Direction”, in Bourns S. K., Parkes L., Ryan C. M. (a cura di), *Languages in Partnership with the Visual Arts: Implications for Curriculum Design and Teacher Training*, Cengage Learning, Boston, MA, pp. 2-11.
- Pavlenko A. (2013), “The Affective Turn in SLA: From ‘Affective Factors’ to ‘Language Desire’ and ‘Commodification of Affect’”, in Barker D. G., Bielska J. (a cura di), *The Affective Dimension in Second Language Acquisition*, Multilingual Matters, London, pp. 3-28.
- Rohmann H. (2013), “Historical Museums as Learning Sites in Foreign Language Education and Cultural Studies”, in Rymarczyk J. (a cura di), *Foreign Language Learning Outside School: Places to See, Learn, Enjoy*, Peter Lang, Bern, pp. 147-158.
- Rowe S. (2002), “The Role of Objects in Active, Distributed Meaning-Making”, in Scott G. P. (a cura di), *Perspectives on Object-Centered Learning in Museums*, Lawrence Erlbaum Associations, London, pp. 19-36.
- Ruangelrtbutr P. (2016), “Utilising Art Museums as Learning and Teaching Resources for Adult English Language Learners: The Strategies and Benefits”, in *English Australia Journal*, 31, 2, pp. 3-29.
- Ruiz de Zarobe Y. (2008), “CLIL and foreign language learning: A longitudinal study in the Basque Country”, in *International CLIL Research Journal*, 1, 1, pp. 60-73.
- Scott G. P., Hapgood S. E. (2002), “Children Learning with Objects in Informal Learning Environments”, in Scott G. P. (a cura di), *Perspectives on Object-Centered Learning in Museums*, Lawrence Erlbaum Associations, London, pp. 37-54.
- Sederberg K. (2013), “Bringing the Museum into the Classroom, and the Class into the Museum: An Approach for Content-Based Instruction”, in *Journal of the American Association of Teachers of German*, 46, 2, pp. 251-62.

- Seikkula-Leino J. (2007), "CLIL Learning: Achievement Levels and Affective Factors", in *Language and Education*, 21, 4, pp. 328-41.
- Shoemaker M. K. (1998), "Art Is a Wonderful Place to Be': ESL Students as Museum Learners", in *Art Education*, 51, 2, pp. 40-45.
- Shuh J. H. (1982), "Teaching Yourself to Teach With Objects", in *Journal of Education*, 7, 4, pp. 8-15.
- Smith D. P. (2016), "Active Learning in the Lecture Theatre Using 3D Printed Objects", in *F1000Research*, 5, 61, pp. 1-18.
- Stavy R., Tirosh D. (2001), *Perché gli studenti fraintendono matematica e scienze? Alcune «regole intuitive» generano errori clamorosi*, Centro Studi Erickson, Trento.
- Stronck D. A. (1983), "The Comparative Effects of Different Museum Tours on Children's Attitudes and Learning", in *Journal of Research in Science Teaching*, 20, 4, pp. 239-90.
- Swain M. (2000), "The Output Hypothesis and beyond: Mediating Acquisition through Collaborative Dialogue", in Lantolf J. P. (a cura di), *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, Oxford University Press, Oxford, pp.97-114.
- Swain M. (1993), "The Output Hypothesis: Just Speaking and Writing Aren't Enough", in *Canadian Modern Language Review*, 50, pp. 158-164.
- Swain M. (1985), "Communicative Competence: Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in Its Development", in Gass S. M., Madden C. G. (a cura di), *Input in Second Language Acquisition*, Newbury House, Rowley (MA), pp. 235-53.
- Willis J. (1996), *A Framework for Tasked-Based Learning*, Longman, London-New York.
- Wilson B. C. (2012), "Making Human Rosetta Stories: Museums and Foreign Language Learning", Tesi magistrale non pubblicata, Seton Hall University (US).
- Xanthoudaki M. (2015), "Museums, Innovative Pedagogies and the Twenty-First Century Learner: A Question of Methodology", in *Museum and Society*, 13, 2, pp. 247-65.
- Weil S. E. (2002), *Making Museums Matter*, Smithsonian Institution Press, Washington-London.