

*A cura di Paolo E. Balboni, Centro di Ricerca sulla Didattica delle Lingue,
Università Ca' Foscari Venezia*

GUIDA ALL'ITALIANO DELL'ARTE

Italstudio per la Scuola secondaria di Primo grado
Consigliato per *A colpo d'occhio*

RISORSE PER L'INSEGNANTE





**LOESCHER
EDITORE
TORINO**

© Loescher Editore - Torino 2015
<http://www.loescher.it>

I diritti di elaborazione in qualsiasi forma o opera, di memorizzazione anche digitale su supporti di qualsiasi tipo (inclusi magnetici e ottici), di riproduzione e di adattamento totale o parziale con qualsiasi mezzo (compresi i microfilm e le copie fotostatiche), i diritti di noleggio, di prestito e di traduzione sono riservati per tutti i paesi. L'acquisto della presente copia dell'opera non implica il trasferimento dei suddetti diritti né li esaurisce.

Le fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun volume dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5, della legge 22 aprile 1941 n. 633.

Le fotocopie effettuate per finalità di carattere professionale, economico o commerciale o comunque per uso diverso da quello personale possono essere effettuate a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da:

CLEARedi, Centro Licenze e Autorizzazioni per le Riproduzioni Editoriali,
Corso di Porta Romana 108, 20122 Milano

e-mail autorizzazioni@clearedi.org e sito web www.clearedi.org.

L'editore, per quanto di propria spettanza, considera rare le opere fuori dal proprio catalogo editoriale. La fotocopia dei soli esemplari esistenti nelle biblioteche di tali opere è consentita, non essendo concorrenziale all'opera. Non possono considerarsi rare le opere di cui esiste, nel catalogo dell'editore, una successiva edizione, le opere presenti in cataloghi di altri editori o le opere antologiche.

Nel contratto di cessione è esclusa, per biblioteche, istituti di istruzione, musei ed archivi, la facoltà di cui all'art. 71 - ter legge diritto d'autore.

Maggiori informazioni sul nostro sito: <http://www.loescher.it>

Ristampe

6	5	4	3	2	1	N
2020	2019	2018	2017	2016	2015	

ISBN 9788858315835

Nonostante la passione e la competenza delle persone coinvolte nella realizzazione di quest'opera, è possibile che in essa siano riscontrabili errori o imprecisioni. Ce ne scusiamo fin d'ora con i lettori e ringraziamo coloro che, contribuendo al miglioramento dell'opera stessa, vorranno segnalarceli al seguente indirizzo:

Loescher Editore
Via Vittorio Amedeo II, 18
10121 Torino
Fax 011 5654200
clienti@loescher.it

Loescher Editore opera con sistema qualità certificato CERMET n. 1679-A secondo la norma UNI EN ISO 9001:2008

Coordinamento editoriale: Chiara Romerio

Redazione: Donata Vittani

Progetto grafico: Leftloft - Milano/New York

Impaginazione: JMD Comunicazione - Cantù (CO)

Copertina: Leftloft - Milano/New York; Visualgrafika - Torino

Stampa: Tipografia Gravinese snc di Gravinese Natale Salvatore & C.

Via Lombardore, 276/F - 10040 Leini (TO)

Indice

	Presentazione	4
1.	PAOLO E. BALBONI, Il progetto MILEL	5
2.	MARIA C. LUISE, La lingua dello studio	11
3.	PAOLO E. BALBONI, L'educazione <i>alle</i> microlingue e <i>nelle</i> microlingue disciplinari	15
4.	ELENA BALLARIN, Insegnare l'italiano dell'arte	25
5.	ELENA BALLARIN, Guida ai percorsi	39

Presentazione



mileEL - materiali integrativi Loescher per l'**Educazione Linguistica** - è un progetto di Loescher Editore in collaborazione con Paolo E. Balboni del Centro di Ricerca sulla Didattica delle Lingue dell'Università Ca' Foscari di Venezia.

4

Caratteristiche di questa Guida

Obiettivo:	sviluppare l'italiano dello studio (Italstudio)
Destinatari:	docenti
Ordine di scuola:	secondaria di Primo grado
Disciplina:	arte e immagine

La *Guida* fornisce:

- basi metodologiche su Italstudio
- strategie per l'insegnamento della microlingua dell'area disciplinare
- le indicazioni relative ai percorsi da svolgere in classe (i percorsi si trovano nel volume per studenti *Percorsi di italiano dell'arte*)

I percorsi per studenti si basano sul corso di Elena Tornaghi, *A colpo d'occhio*, Loescher Editore, 2014.

I percorsi possono altresì essere utilizzati con qualsiasi manuale di arte e immagine in adozione.



L'area web del volume si trova all'indirizzo **www.imparosulweb.eu**



Nell'area web si trovano **video** con attività didattiche a essi collegate e materiali integrativi.



Dall'area web si accede al **libro digitale**, sfogliabile e personalizzabile con contenuti multimediali.



Per informazioni su Italstudio come CLIL in italiano:
www.loescher.it/clil

Il Progetto

MILEL

di **Paolo E. Balboni**

1. Perché questo progetto

Il progetto Materiali integrativi Loescher per l'Educazione Linguistica (MILEL) nasce da tre considerazioni semplicissime ben note a chi insegna, in generale, e a chi insegna italiano o lingue straniere, in particolare:

- A. la padronanza della lingua di lavoro è condizione necessaria per il successo scolastico:** l'insegnamento si serve, in ogni disciplina, della lingua italiana e delle sue microlingue disciplinari, che non hanno solo terminologie specifiche (che non portano alcun problema linguistico) ma hanno uno stile e una retorica che varia da disciplina a disciplina, stile e retorica che non solo caratterizza i materiali di testo e la lingua del docente che spiega, ma che è anche richiesta nei compiti in classe, nelle esercitazioni, nelle interrogazioni; nelle lingue straniere si lavora sempre di più anche su contenuti non linguistici (letteratura, civiltà, CLIL), e sempre di più nella loro vita gli attuali studenti dovranno usare la lingua straniera per studiare, per cui la padronanza della lingua diviene condizione necessaria per il futuro successo professionale;
- B. la padronanza della lingua è legata all'input che si riceve e che si riesce a comprendere:** è un'ovvietà, ma di fatto gli studenti lavorano sulla padronanza linguistica e sull'abilità di comprensione scritta e orale per poche ore settimanali, mentre per il resto dell'orario scolastico si offre loro dell'input linguistico - le microlingue disciplinari - senza quegli accorgimenti didattici che aiutano la comprensione: non lo fanno i colleghi delle discipline, se non per la terminologia, ma spesso non lo fanno neppure i docenti di lingua quando insegnano letteratura, critica, storia, geografia, civiltà, grammatica, ecc. - eppure la microlingua della grammatica ha una compattezza e una densità concettuale pari a quella dell'algebra, la critica letteraria ha una struttura testuale complessa come quella della filosofia...
- L'input di lingua dello studio da parte dei docenti impegnati nell'educazione linguistica è molto vario, è diversificato per natura e richiede un lavoro sulla lingua dello studio che va ben oltre le ore di "grammatica" in senso tradizionale;

- C. la comprensione:** è la chiave di volta del progetto MILEL. Essa dipende sia da alcuni fattori personali di ogni studente sia da come l'insegnante supporta le strategie di comprensione con alcune attività specifiche.

Gli insegnanti di lingue sanno bene che i loro studenti non possiedono una piena padronanza della lingua che studiano: il CLIL, che proprio nella didattica delle lingue si sta diffondendo, non è altro che una particolare attenzione prestata alla comprensione della lingua dello studio, in modo da garantire il passaggio dei contenuti e, per effetto quasi automatico, il miglioramento della capacità di comprensione generale, delle strategie euristiche, dei meccanismi di compensazione laddove si ignora una parola.

Il CLIL insegna a *comprendere*, non solo a *comprendere quel testo*. E questa padronanza si riverbera su tutta l'attività di ascolto, lettura, comprensione dello studente, in ogni microlingua e in ogni lingua.

Non tutti gli studenti, però, sono uguali. Semplificando al massimo, in ogni classe si hanno due gruppi di studenti: *un gruppo di studenti "olistici"*, che affrontano i problemi (e quindi i testi, scritti e orali) globalmente, seguono percorsi *top down*, vanno "a orecchio", "a occhio", "a naso", "a tastoni", espressioni connotate negativamente che però indicano un approccio multisensoriale: sono studenti spesso definiti caotici, approssimativi; *un gruppo di studenti "analitici"*, che privilegiano la costruzione *bottom up*, partendo dai dettagli per giungere all'immagine globale, che si fermano alla prima parola che non conoscono e di cui chiedono la spiegazione, che non si espongono fin quando non si sentono sicuri: studenti che vengono definiti "perfettini" e talvolta "secchioni", ancora una volta con una connotazione negativa.

A ciò si aggiunge un gruppo composito di docenti, "olistici" e "analitici". È facile che ogni docente finisca per favorire gli studenti del gruppo cui lui stesso appartiene. Egli spiega usando la logica del proprio gruppo di appartenenza, olistico o analitico che sia, e nell'interrogare si attiene all'approccio costruttivo *top down* oppure *bottom up* che lui stesso privilegia.

La logica CLIL, ma soprattutto la logica più ampia che sta alla base di tutto il progetto MILEL, è quella di *proporre materiali e percorsi didattici che non privilegino l'un gruppo o l'altro* e che focalizzino continuamente l'attenzione sul fatto che l'input offerto sia stato compreso o no.

Il progetto MILEL ha quindi lo scopo di aiutare la riflessione dei docenti e di produrre guide operative e materiali didattici per garantire alle classi una padronanza sempre più efficiente nella lingua dello studio, sia questa l'italiano L1, in cui avviene la maggior parte delle interazioni didattiche, l'italiano L2 degli studenti migranti e di molti studenti italiani totalmente dialettofoni o quasi, le lingue straniere e in particolare la lingua inglese nelle classi quinte della scuola secondaria di secondo grado.

2. I materiali del progetto MILEL

Il progetto MILEL riguarda due “mondi”, l'educazione linguistica e le altre discipline, legandoli sul fatto che tutti e due usano la lingua dello studio e che questa va fatta maturare e padroneggiare negli studenti secondo strategie che sono comuni ai due “mondi”.

Il progetto si rivolge a tutti gli insegnanti che credono nella necessità di una buona padronanza della lingua dello studio da parte degli studenti.

Vediamo qui per sommi capi con quali materiali si tende allo scopo del progetto MILEL.

2.1 Due quaderni di riferimento

Fare CLIL, a cura di P. E. Balboni, C. M. Coonan, e *L'italiano L1 come lingua dello studio*, a cura di P. E. Balboni, M. Mezzadri. Lo scopo dei due Quaderni è offrire, in maniera non accademica ma specificamente mirata al mondo della scuola, strumenti per riflettere sul problema della lingua dello studio. Natura “non accademica”, si noti bene, non significa né “superficiale”, né “approssimativa”, né “per dilettanti”: intende infatti ricordare che il destinatario non è un accademico bensì un docente che opera sul campo, non è uno studioso che deve elaborare conoscenza bensì un professionista che deve tradurre la conoscenza accademica in azione didattica, mirata a quel livello di scuola, a quelle condizioni socio-culturali, con quella combinazione di studenti italofofoni e non, olistici e analitici, motivati e disillusi, pronti o refrattari non solo alla lingua dello studio ma allo studio in sé.

2.2 Un video introduttivo al progetto MILEL

Ha la stessa natura introduttiva dei Quaderni, ma è di impatto più immediato e rappresenta, nella strategia del progetto MILEL, il primo contatto con i destinatari, gli insegnanti; il video è gratuito e si trova on line all'indirizzo www.loescher.it/clil.

2.3 Tre serie di Guide per i docenti

Si tratta di volumetti gratuiti, a stampa e on line, che sintetizzano i due Quaderni, ne approfondiscono i temi declinandoli per le varie discipline e i livelli di scuola, e infine offrono una guida metodologica all'uso dei Percorsi didattici.

Le linee del progetto sono tre:

- ▶ *L'italiano dello studio*. Attività trasversali per il lavoro in sinergia dell'insegnante disciplinare e dell'insegnante di italiano. Con questi materiali gli insegnanti lavorano sullo stile delle varie microlingue ma soprattutto sulle strategie di comprensione di testi microlinguistici, ad alta densità concettuale e con convenzioni retoriche diverse da area ad area;
- ▶ *CLIL per i docenti di lingua straniera e i docenti disciplinari che lavorano in sinergia*. Guide divise per lingua (inglese, francese, spagnolo, tedesco) e per livello scolastico (scuola secondaria di primo e di secondo grado), con alcune basi metodologiche sul CLIL e strategie per far sì che l'insegnamento di lingua e contenuti sia davvero *integrated*, rinviando ai Percorsi didattici per gli studenti;
- ▶ *CLIL per i docenti disciplinari che al quinto anno delle superiori insegnano in inglese*. In realtà nei licei linguistici il CLIL inizia fin dalla classe terza e viene svolto anche in altre lingue, ma è soprattutto nelle classi quinte che, stante la Riforma Gelmini, dal 2014 si insegna per un anno una disciplina non linguistica in inglese, benché molti abbiano rilevato che l'efficacia e la realizzabilità sarebbero maggiori se si facesse in lingua un terzo di ciascuno dei tre anni del triennio, integrando in tal modo i percorsi in italiano e quelli in inglese.

Le Guide, una per ogni area disciplinare, non sono solo metodologiche, ma descrivono anche le caratteristiche microlinguistiche delle singole aree disciplinari.

2.4 Percorsi didattici per gli studenti

Per ciascuna delle tre linee del progetto MILEL sono previsti dei Percorsi didattici per gli studenti, a stampa e online.

Per l'italiano dello studio i Percorsi sono esemplificati con autentici estratti di manuali disciplinari; per il CLIL di lingua straniera ci sono unità didattiche relative a varie discipline, sempre con riferimento ai manuali disciplinari; per il CLIL del quinto anno della scuola superiore si forniscono moduli che presentano il testo in inglese (basato sul manuale disciplinare) con le attività di accompagnamento, gli ascolti, i glossari, le verifiche e sezioni video.

Questi materiali vengono prodotti da Loescher in collaborazione con esperti selezionati dal Centro di Ricerca sulla Didattica delle Lingue dell'Università Ca' Foscari di Venezia, ma la strategia del progetto MILEL mira a mettere in movimento il desiderio degli insegnanti di sperimentare. Per questo gli insegnanti che svolgono attività CLIL possono proporre al progetto le loro buone pratiche (maggiori informazioni sul sito www.loescher.it/clil).

La lingua dello studio

di **Maria Cecilia Luise**

Il presente contributo è tratto P. E. Balboni, M. Mezzadri (a cura di),
L'italiano L1 come lingua dello studio, "I Quaderni della Ricerca", 15,
Loescher, Torino 2014.

La lingua dello studio - sia essa orale, usata dall'insegnante per le spiegazioni, oppure scritta, contenuta nei libri di testo e nei materiali proposti dal docente - è la lingua utilizzata nella scuola.

Intuitivamente la lingua dello studio viene identificata con il linguaggio specialistico di ogni disciplina; in realtà questa è un'approssimazione, e se fosse vera basterebbe ampliare *tout court* alla scuola le riflessioni e gli studi sulle microlingue e sui linguaggi tecnico-specialistici per delinearne caratteristiche e peculiarità. La lingua dello studio ha certo molti punti in comune con tali linguaggi tecnico-scientifici, ma possiede anche un'importantissima differenza: il suo destinatario non è uno studioso, un esperto, molte volte non sceglie neppure quei testi liberamente e in base ai suoi interessi. La lingua della scuola quindi deve non solo trasmettere un apparato di termini e concetti spesso complesso, ma lo deve altresì rendere comprensibile agli studenti, cioè a destinatari in condizione di asimmetria molto marcata: un'asimmetria comunicativa e linguistica, ma anche di conoscenze e di competenze cognitive in via di sviluppo. Dunque, accanto a caratteristiche proprie dei linguaggi specialistici di ogni disciplina, la lingua della scuola e dello studio presenta un apparato articolato di tecniche linguistiche, grafiche, concettuali facilitanti, necessarie da un lato a trasmettere nozioni tecnico-scientifiche a un pubblico di ragazzi, e propedeutiche dall'altro a sviluppare abilità cognitive, promuovere competenze di tipo comunicativo e acquisire conoscenze enciclopediche.

1. Lingua dello studio come microlingua

La lingua dello studio, pur avendo caratteristiche specifiche e uniche, può essere accostata per molti aspetti e peculiarità a una varietà di lingua studiata e analizzata all'interno della glottodidattica: la *microlingua*.

La lingua che si usa a scuola per trasmettere i contenuti disciplinari, i concetti che governano le materie scolastiche, può essere avvicinata al concetto di microlingua: secondo la definizione di Balboni (Balboni P. E., *Le microlingue scientifico-professionali*, UTET, Torino 2000, p. 9), una microlingua è una varietà di lingua «usata nei settori scientifici e professionali (dall'operaio all'ingegnere, dall'infermiere al medico, dallo studente al critico letterario) con gli scopi di comunicare nella maniera meno ambigua possibile e di essere riconosciuti come appartenenti a un settore scientifico o professionale».

Se oggi sempre di più si dice che lo studente di storia, di geografia, di matematica deve iniziare a conoscere e a saper usare gli strumenti e il linguaggio propri dello storico, del geografo, del matematico, si vede come questa definizione di microlingua può adattarsi alla lingua delle discipline scolastiche.

Un corso di microlingua può essere avvicinato e comparato con un percorso di insegnamento della lingua dello studio, in quanto in entrambe le situazioni gli obiettivi linguistici vengono raggiunti attraverso contenuti non linguistici, disciplinari, professionali, tecnici.

Nella scuola è però necessario andare oltre un semplice “addestramento” alla comprensione e all’uso della lingua dello studio di solito limitato alla componente lessicale, per farsi invece carico di percorsi di educazione microlinguistica, in grado di creare una *forma mentis*: la riflessione sulla logica concettuale sottesa alla microlingua è una riflessione sulla logica portante dell’intero ambito disciplinare, e allo stesso modo l’aderenza ai moduli stilistici della microlingua diviene aderenza ai suoi modelli concettuali, al suo modo proprio di organizzare la conoscenza disciplinare.

2. Lingua dello studio come CLIL

Le esperienze didattiche di uso veicolare di una LS vengono definite con il termine-ombrello CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), acronimo di un modello didattico che rientra nel campo dell’educazione bilingue: è un programma nel quale la LS è il mezzo attraverso il quale contenuti non linguistici vengono insegnati e appresi, con l’obiettivo di sviluppare in modo integrato sia le conoscenze disciplinari sia la competenza linguistica e comunicativa in LS o lingua seconda (L2).

Possiamo definire il CLIL come un programma glottodidattico nel quale «obiettivi di doppia focalizzazione: apprendimento della lingua e apprendimento della materia, [sono raggiungibili] attraverso un unico processo di apprendimento integrato» (Coonan, C. M., *La lingua straniera veicolare*, UTET, Torino 2002, p. 75).

Nei settori della didattica delle LS e delle L2 negli ultimi anni la riflessione sul CLIL ha avuto in Italia grande impulso, e l’insegnamento integrato di almeno una parte di una disciplina scolastica e di una delle lingue straniere previste dal curriculum sta diventando la norma nella scuola secondaria di secondo grado; dall’altro lato, la presenza sempre più massiccia di studenti non italofoeni nella scuola italiana fa in modo

che una parte sempre più consistente di allievi debba studiare contenuti disciplinari in una lingua non materna, in un CLIL “di fatto”, anche se non sempre riconosciuto.

Se però avviciniamo le definizioni che abbiamo dato di CLIL a quelle di lingua dello studio, possiamo vedere come i due ambiti siano sufficientemente simili da poter parlare di lingua dello studio come di CLIL “dimenticato”, o almeno trascurato. Infatti, gli studenti che studiano le discipline scolastiche sui libri di testo e attraverso le spiegazioni degli insegnanti si trovano ad affrontare attività che richiedono di imparare contenuti disciplinari, specialistici attraverso una lingua, o meglio una varietà di lingua, a loro poco familiare, non dominata completamente, in percorsi che vogliono sviluppare contemporaneamente la competenza comunicativa e linguistica in microlingua, il pensiero e le abilità cognitive e le conoscenze specifiche delle materie scolastiche.

Più nello specifico, la metodologia CLIL può fornire interessanti nozioni e riflessioni alla didattica della lingua dello studio.

L'educazione *alle* microlingue *e nelle* microlingue disciplinari

di **Paolo E. Balboni**

Il presente contributo è tratto P. E. Balboni, M. Mezzadri (a cura di),
L'italiano L1 come lingua dello studio, "I Quaderni della Ricerca", 15,
Loescher, Torino 2014.

Nessuno legge i manuali di istruzioni di computer, cellulari o altre apparecchiature: “Tanto, non si capisce niente!” è quanto si dice in questi casi. Lo stesso vale per le istruzioni per i pagamenti delle tasse, per i contratti delle assicurazioni, le condizioni dei conti correnti in banca: “Tanto, non si capisce niente!”.

È solo un problema di terminologia specifica?

O non è anche un problema di impostazione testuale, di uso dei pronomi e dei rimandi interni, di “stile” microlinguistico, in altre parole?

E non è che “L’abito (linguistico) fa il monaco”, con buona pace della saggezza popolare, per cui se parli come il professore di matematica sei sulla buona strada per andar bene in matematica?

Non vale forse un altro proverbio, leggermente adattato anche in questo caso, “Dimmi come parli e ti dirò chi sei”?

Questo contributo alla riflessione dei docenti vuole rispondere a queste domande e cercare di consolidare le nostre opinioni e percezioni sulle microlingue.

Sono molte le parole utilizzate per indicare tale varietà della lingua. Negli anni Settanta si usavano *tecnoletto* e *sottocodice*, evidenziandone la natura di varietà, di parte della lingua generale. Poi si è fatto un prestito dall’inglese, dove si accentua *special*: lingua per scopi speciali (Ciliberti, 1981), lingue di specializzazione (Porcelli *et al.*, 1990), linguaggi specialistici (Gotti, 1991; Nickenig, Gotti, 2007), lingue speciali (Zanasi, Rampino, 2010; Garzone, Salvi, 2011). C’è poi il focus sulla specificità del contesto: lingua settoriale (Toppino, 2006; Della Putta, Visigalli, 2010). Noi preferiamo *microlingua* perché in effetti queste varietà si ritagliano uno spazio proprio all’interno della lingua generale (lessico, morfosintassi, testualità, pragmatica ecc.) e ne escludono alcune parti (Balboni, 1989, 2000; Mezzadri, 2003; Daloso, 2006; Mazzotta, Salmon, 2007; Di Martino *et al.*, 2012; Serragiotto, 2014).

Vedremo dunque in questo capitolo le caratteristiche stilistiche delle microlingue, perché sono queste che l’insegnante di italiano, possibilmente in sintonia con il collega disciplinarista, si pone come obiettivi di insegnamento quando si occupa dell’italiano dello studio.

Prima di procedere alla presentazione di tali caratteristiche delle microlingue disciplinari, ci pare tuttavia utile richiamare l’opposizione tra educazione e istruzione microlinguistica per chiarire la prospettiva in cui ci collochiamo con questo Quaderno.

1. Educazione microlinguistica e istruzione microlinguistica

Prendiamo le mosse da una considerazione di sociologia della comunicazione: le comunità scientifiche, professionali, disciplinari tendono a organizzarsi non solo sul piano, appunto, scientifico, professionale o disciplinare, ma altresì come *speech communities*, comunità di discorso, i cui membri si riconoscono come appartenenti alla comunità proprio per il linguaggio che usano, e nel linguaggio non basta la padronanza dei termini specifici, come vedremo, ma ha un grande valore lo “stile” proprio di quella comunità.

17

1.1 L'istruzione microlinguistica

L'insegnante disciplinarista, che partecipa della sua comunità di discorso, non si occupa di educazione linguistica: la microlingua, infatti, è per lui solo uno strumento di trasmissione dei contenuti da lui agli studenti e da questi a lui, nella fase di verifica. Non intende far riflettere sullo stile della sua microlingua, ammesso che ne abbia una conoscenza analitica: gli basta che l'allievo lentamente lo faccia proprio; al massimo interviene per richiamare la terminologia, spiegando che in geometria due figure *equivalenti* non sono necessariamente *uguali*, ma hanno semplicemente la stessa area.

L'insegnante disciplinarista fa *istruzione* microlinguistica, insegna a usare uno strumento.

1.2 L'educazione microlinguistica

Nella logica di questo progetto sull'italiano dello studio, ci muoviamo dall'*istruzione* strumentale all'*educazione* alle microlingue: diamo al discente gli strumenti necessari per riflettere sulle tante microlingue che ora incontra a scuola e che nella vita dovrà usare per essere accettato nelle comunità professionali in cui dovrà agire.

Nella tradizione questa riflessione è lasciata all'autonomia dello studente: se la fa, bene; se non la fa, non è problema dell'insegnante di italiano. In questa nostra proposta, la riflessione viene invece impostata e guidata dal docente di italiano, che non insegna *le* microlingue,

ma insegna *sulle* microlingue, aprendo gli occhi all'allievo. In altre parole, anziché dare pesci (le singole microlingue offerte e richieste dai vari docenti disciplinari), egli insegna a pescare: questa è *educazione microlinguistica*.

Compiendo quest'operazione, l'insegnante di italiano (e anche quello di LS) è perfettamente all'interno del suo specifico ambito di educazione linguistica e non deve acquisire nuovi contenuti, non deve imparare microlingue aliene alla sua formazione e soprattutto alla sua *forma mentis* (anche se di microlingue ne usa anche lui: critica letteraria, linguistica, storia, geografia, educazione civica ecc.): qui egli analizza l'italiano sul piano della grammatica, del lessico, della socio-pragmalinguistica, della testualità, come quando lavora sulla lingua quotidiana o su quella letteraria, ma lo fa su testi di microlingue disciplinari allo scopo di farne emergere le caratteristiche linguistiche e comunicative che la rendono una varietà a sé rispetto alla lingua quotidiana.

2. La comunicazione microlinguistica

La lingua veicola una visione del mondo: le *parole* della quotidianità sono polisemiche e proprio questa loro caratteristica le rende utili, comode, spendibili nelle situazioni in cui la precisione non è necessaria e l'approssimazione è spesso più utile, in quanto permette di guadagnare in rapidità e facilità ciò che viene perso in precisione: offrono una visione "sfocata" ma efficiente per la comunicazione quotidiana; le realtà scientifica, professionale, disciplinare richiedono *termini*, cioè una metalingua esatta. «Una scienza è un linguaggio ben fatto», diceva Condillac nel Settecento.

La comunicazione microlinguistica, quella forma di comunicazione che viene usata nella scuola per trasmettere le conoscenze e per verificarne l'acquisizione:

- ▶ *mira a una comunicazione non ambigua*, il più esatta possibile - e vedremo che questa finalità ha forti ricadute sullo stile: ad esempio, se c'è il rischio che alcuni pronomi relativi siano ambigui, allora o li si esplicita ("che" diventa "il/la/i/le, quale/i", per facilitare la connessione con il sostantivo referente) o li si sostituisce con il nome; se nelle frasi italiane l'ordine delle parole è molto libero, allora nelle frasi microlinguistiche si tende a mettere al primo posto ciò che costituisce il tema, e quindi emerge una forte percentuale di frasi passive ecc.;
- ▶ *ha uno scopo sociale*, cui abbiamo già accennato: siccome gli specialisti, i professionisti (e gli studenti devono in qualche modo maturare come

potenziali specialisti delle varie discipline) usano le microlingue per dare parola alle loro scienze, professioni, discipline, ecco che spontaneamente, quasi inconsapevolmente, negano lo status di professionista, scienziato, disciplinarista a chi non parla secondo lo stile proprio della comunicazione microlinguistica in quello specifico settore: l'allievo è un professionista *in fieri*, e via via che avanza nella sua carriera scolastica deve sempre più sottostare al proverbio che abbiamo modificato, "L'abito linguistico fa il monaco".

Vedremo adesso le caratteristiche formali e comunicative delle microlingue della comunicazione disciplinare, in modo da individuare alla fine di questo saggio gli obiettivi per il lavoro degli insegnanti di italiano.

2.1 La dimensione funzionale

Per raggiungere i due scopi che ci siamo prefissati nell'introduzione del paragrafo 2, la comunicazione microlinguistica compie due scelte funzionali:

- ▶ quanto alle abilità linguistiche, al *saper fare lingua*, si può notare che nella vita professionale un medico deve saper leggere ma non ha bisogno di scrivere sotto dettatura, mentre una centralinista deve saper scrivere sotto dettatura e prendere appunti: esempi come questi mostrano che le microlingue professionali richiedono competenze limitate e molto precise; tuttavia, quando le stesse microlingue non sono professionali ma disciplinari, le abilità linguistiche da possedere sono molte di più, dalla comprensione alla produzione scritte e orali, dal monologo (nelle interrogazioni) al dialogo, dal riassunto alla raccolta di appunti, dalla stesura di appunti alla parafrasi;
- ▶ se consideriamo la dimensione pragmatica, il *saper fare con la lingua*, notiamo che le funzioni poetico-immaginativa e personale sono irrilevanti nelle varie discipline della scuola (a esse è riservata la lettura e la produzione di testi nell'educazione letteraria), dove invece si privilegiano:
 - la funzione *referenziale*, cioè l'uso della lingua al fine di descrivere il mondo reale (geografia, scienze, fisica, chimica ecc.), l'uso dell'astrazione (matematica, geometria, analisi grammaticale e logica ecc.), quello del passato, nelle varie storie (letteraria, artistica, politica ecc.). Ci sono delle regole molto cogenti per la realizzazione della funzione referenziale: ad esempio, l'ordine dei nessi logici (prima-dopo, causa-effetto, condizione-conseguenza ecc.), la completezza dei

dati fondamentali da offrire e la gerarchizzazione dei dati accessori, che vengono inseriti solo e se c'è spazio durante lo scritto o tempo durante le esposizioni orali. Queste semplici riflessioni indicano già un chiaro obiettivo per l'educazione microlinguistica, in termini di *saper riferire un evento e saper descrivere un fenomeno, un oggetto, un processo, un concetto*;

- la funzione *regolativo-strumentale*, cioè l'uso della lingua per dare e ricevere istruzioni: ogni insegnante sa, ad esempio, quanto importanti siano le “consegne” degli esercizi, dei compiti in classe, delle istruzioni di laboratorio, delle attività in palestra; gli studenti, soprattutto nella scuola secondaria di primo grado ma spesso anche dopo, hanno una scarsa disposizione mentale all'attenzione precisa da porre alla funzione regolativa – l'adolescenza, a dire il vero, è quella stagione della vita in cui ogni istruzione, regola, indirizzo viene vissuto come un sopruso del mondo degli adulti, tra i quali gli insegnanti hanno un ruolo secondo solo a quello dei genitori. Offrire gli strumenti e creare una *forma mentis* di *attenzione nei confronti delle istruzioni per una ricerca, delle consegne di un esercizio, delle domande di un problema o di un test* è una seconda finalità operativa, funzionale, dell'educazione microlinguistica;
- la funzione *metalinguistica*, cioè la funzione introdotta da espressioni quali “Che cosa significa...?”, “Cioè...”, che introducono la spiegazione dei termini e quindi dei concetti che questi termini definiscono o descrivono. È la funzione in cui la precisione lessicale, la semplicità sintattica, la concisione testuale diventano primarie, come si può vedere analizzando con gli studenti qualche lemma di un dizionario o di un glossario terminologico. La comprensione e la produzione di lingua con funzione metalinguistica sono assai poco richieste nella vita quotidiana, per cui spesso vengono trascurate nell'educazione linguistica, mentre in una logica di educazione microlinguistica si tratta di un ambito funzionale da sviluppare in ogni disciplina scolastica, sia per ragioni strumentali sia per creare una *forma mentis* che spinga le persone a chiedersi sempre “Che cosa significa...?”, e a precisare sempre “Cioè...”.

Abbiamo usato spesso finora, e la useremo ancora, l'espressione *creare una forma mentis*: la “formazione” è il complemento dell'“educazione”; nella seconda l'insegnante estrae, *e ducet*, le facoltà innate dello studente (l'educazione linguistica fa emergere e valorizza la facoltà di linguaggio dell'*homo loquens*), nella formazione invece l'insegnante dà forma a conoscenze, competenze e abilità dell'allievo, crea una *forma mentis* che lo accompagnerà per sempre, nelle microlingue - in questo caso - ,

ma che dalle microlingue si allargherà a tutta la sfera comunicativa e linguistica.

2.2 La dimensione interculturale

Negli ultimi anni, accanto alla necessità di una competenza comunicativa nella lingua materna, nelle lingue seconde (cioè non materne, ma parlate nell'ambiente in cui si vive: lo studente immigrato in Italia che viene scolarizzato in italiano L2), in quelle straniere e classiche, si è venuta aggiungendo la consapevolezza dei problemi della comunicazione *interculturale*, cioè del fatto che la pienezza comunicativa non si basa solo sulla competenza linguistica (fonologia, morfosintassi, lessico, testualità), ma altresì su una competenza extralinguistica (linguaggi non verbali, come i gesti nella comunicazione quotidiana, e le formule, i diagrammi, le fotografie in quella disciplinare) e soprattutto sui cosiddetti *softwares of the mind*, locuzione odierna per esprimere il concetto di *formae mentis*: cultura intesa come senso delle relazioni interpersonali e sociali, uso del tempo e dello spazio comuni, senso del gruppo, dell'onestà, del rispetto ecc.

Esistono dei problemi interculturali anche nella comunicazione microlinguistica?

Esistono, non solo per la presenza di stranieri che, se arrivati in Italia dopo una prima scolarizzazione nel paese d'origine, si portano dietro la conoscenza dei valori e dei modi di quella scuola, ma esistono anche tra le diverse culture disciplinari presenti nella scuola; per restare nell'ambito linguistico (ma il discorso vale per ogni campo), la cultura di fondo di chi si occupa dell'educazione letteraria valorizza l'ampiezza lessicale, il gioco delle connotazioni e dell'ambiguità delle parole che costituisce molto del fascino della poesia, mentre la cultura di chi si occupa di educazione scientifica rifiuta l'ampiezza lessicale a favore della precisione terminologica (dove un *termine* definisce solo e soltanto un concetto), rifiuta la connotazione e privilegia la denominazione (un *termine* è neutro, non è positivo o negativo, amichevole o spiacevole), rifiuta l'ambiguità in ogni sua forma.

Non meno rilevanti sul piano delle relazioni interculturali tra le varie aree microlinguistiche disciplinari sono le influenze internazionali sullo stile delle microlingue delle varie aree disciplinari: come vedremo, il testo "scolastico" italiano, scritto, deriva da quello latino (più dal complesso Cicerone che dal lineare Giulio Cesare) e conserva fundamentalmente la stessa struttura frasale e testuale dei testi letterari, giuridici e anche scientifici dell'Ottocento e della prima

metà del Novecento. Il xx secolo ha tuttavia imposto l'angloamericano come lingua della scienza e l'inglese - per scarsità di pronomi relativi e personali, di persone, tempi e modi verbali, di varietà di posizioni nella costruzione della frase e del periodo - non può permettersi l'incastro di subordinate e poi di subordinate della subordinata ecc.: quindi nella lingua scientifica, che fino alla Seconda guerra mondiale non si distingueva stilisticamente da quella umanistica, prevale oggi la costruzione "paratattica", basata su tante frasi semplici (luogo + tempo + soggetto + verbo + oggetto) coordinate in successione, giustapposte anziché incastonate in frasi di rango superiore. Ora, in una mattinata lo studente ha due ore di letteratura, poi una di matematica, una di fisica e una di filosofia, e quel problema di comunicazione interculturale che non affligge i docenti - ciascuno avvezzo alla propria cultura microlinguistica e impegnato, per le sue diciotto ore di servizio, nella sua cultura - diviene invece spaesamento e confusione nella mente di un ragazzino o di un adolescente: è proprio questo che si può evitare con un'educazione microlinguistica che curi non solo i contenuti disciplinari ma renda esplicita anche la microlingua con cui esprimerla, le sue caratteristiche formali e costruttive. In altre parole, questo è il principio sottostante all'intero progetto Loescher per la Lingua dello studio (per approfondimenti sulla comunicazione interculturale cfr. Balboni, Caon, 2014).

2.3 La dimensione cognitiva

Una scienza è una struttura concettuale e il suo linguaggio ne è la parallela struttura linguistica¹.

In un saggio sull'*Epistemologia dei linguaggi settoriali*, Arcaini² non stabilisce un parallelismo, come Cigada, ma lo costruisce su un duplice rapporto di dipendenza: la microlingua si correla alla scienza di riferimento coniugando l'obbedienza alle regole del sistema lingua e a quelle del sistema scienza. [...]

Il progetto Loescher per la Lingua dello studio si correla ovviamente al modello Arcaini e, per la precisione, affida al docente di italiano [...] il compito di introdurre gli studenti alla microlingua che descrive le diverse discipline.

1 Cigada S. (a cura di, 1988), *Il linguaggio delle scienze e il suo insegnamento*, La Scuola, Brescia, p.10

2 Arcaini E. (1988), *Epistemologia dei linguaggi settoriali*, in Freddi G. (a cura di), *Il linguaggio delle scienze e il suo insegnamento*, La Scuola, Brescia, 1988, pp. 29-44.

Sul piano più strettamente linguistico, notiamo che la conoscenza e la cognizione si affidano a “proposizioni”. Un cenno esemplificativo può essere più utile di una lunga discussione epistemologica, che non rientra nei nostri fini. Le conoscenze sono di vari tipi:

- ▶ *conoscenze dichiarative*, che si realizzano in proposizioni del tipo “Questo è un testo glottodidattico”, “La glottodidattica è una scienza”, “Un testo scientifico ha caratteristiche formali peculiari”; le conoscenze dichiarative sono di solito frasi elementari che, usando i termini tradizionali, possiamo attribuire al tipo “soggetto + verbo (spesso copulativo) + predicato nominale o complemento”;
- ▶ *conoscenze procedurali*, che uniscono più proposizioni dichiarative, di solito con nessi del tipo *se... allora...*: “*se* questo è un testo glottodidattico (proposizione 1), e *se* la glottodidattica è una scienza (proposizione 2), *allora* questo è un testo scientifico (sintesi 1 + 2) e *allora* esso ha caratteristiche formali specifiche (proposizione 3)”;
- ▶ *rappresentazioni mentali*: nell'esempio queste sono costituite dall'idea che il parlante ha di “testo scientifico”, termine di paragone per decidere quali testi rientrano nella categoria “testo scientifico” e quali testi permangono in quella di “testo generico”. Le rappresentazioni mentali sono testi elencatori, basati su liste di proprietà o di processi, di dichiarazioni o di procedure. Sono rappresentazioni mentali di questo tipo, ad esempio, i diagrammi di flusso (*flowcharts*), gli alberi della grammatica generativa, i teoremi, i “copioni” (*scripts*) secondo i quali prevediamo, regoliamo e valutiamo le più comuni interazioni quotidiane, le mappe mentali ecc.

Uno dei fondamenti della grammatica cognitiva è che i tipi di conoscenza e i tipi di relazioni che si stabiliscono tra i concetti si identificano preferibilmente con alcune forme linguistiche, e questo costituisce l'oggetto dell'educazione microlinguistica che stiamo proponendo: gli studenti devono imparare a capire, prima, e produrre, poi, dichiarazioni, procedure e rappresentazioni secondo la sintassi propria di ciascuna categoria.

Insegnare l'italiano dell'arte

di **Elena Ballarin**

1. Progettare percorsi d'arte

Un percorso di italiano dello studio dell'arte accompagna lo studente da un doppio punto di vista: linguistico e disciplinare. Lo studente, infatti, si confronta simultaneamente con la disciplina e con la lingua che la trasmette. In questa sede si esaminerà il tracciato che l'insegnante di lingua progetta per dare gli strumenti linguistici necessari al confronto con una disciplina umanistica. La progettazione di questo percorso va considerata da un doppio punto di vista: quello dell'insegnante di lingua, che deve stabilire gli obiettivi, gli strumenti, i tempi, i luoghi della sua azione didattica; quello dello studente, che ha bisogno di capire sempre cosa sta imparando, qual è l'obiettivo da raggiungere e come raggiungerlo. La struttura che meglio può interpretare questo tracciato è costituita dall'unità:

- *didattica*, che consente all'insegnante di articolare il piano di insegnamento in tappe e di procedere per fasi che attivino successivamente la comprensione dell'evento, la riflessione sulle particolarità linguistico-comunicative, il riutilizzo delle strutture apprese;
- *di acquisizione*, che permette allo studente di essere consapevole in ogni momento del processo didattico di aver imparato qualcosa e degli obiettivi da raggiungere.

All'inizio di ogni percorso il punto di partenza è sempre costituito da una fase che prevede l'attivazione della motivazione nello studente.

Perché si possa attivare il meccanismo della *expectancy grammar*, che consente di prevedere quello che può comparire in un testo, è necessario che siano evidenti gli elementi contestuali all'evento comunicativo: è necessario dare allo studente le parole chiave necessarie alla comprensione, ma anche richiamare alla memoria tutte le informazioni ulteriori, legate a quanto già noto all'apprendente. Ricorrere alla propria esperienza vissuta, infatti, favorisce i processi cognitivi e di apprendimento.

Inoltre, ciascun individuo è un essere sociale e dinamico e, se adeguatamente stimolato, può avvalersi della co-costruzione partecipativa con i suoi compagni per acquisire nuove conoscenze. Le informazioni che ciascuno ricava dalle proprie pre-conoscenze e dalle esperienze altrui sono il requisito necessario per trasformare un *input* linguistico in *input* comprensibile.

Diventa quindi fondamentale utilizzare al massimo la presenza di immagini all'inizio di ogni percorso; ciò permette, infatti, di:

- partire da un altro linguaggio, quello visivo, che favorisce il richiamo del vissuto scolastico di ogni apprendente e che è indispensabile nello studio e nell'approccio delle arti visive;
- stimolare gli studenti con molte attività di elicitazione, che consentono all'insegnante di introdurre sia gli elementi linguistici che quelli disciplinari utili alla comprensione dell'evento comunicativo;
- consapevolizzare gli studenti sui loro bisogni: avere un punto di partenza disciplinare permette a ciascuno di capire quale e quanta sia ancora la strada da compiere;
- consapevolizzare l'insegnante sul livello di conoscenza del gruppo-classe: sapere cosa sanno / non sanno i propri studenti permette al docente di calibrare i contenuti;
- favorire la partecipazione di tutta la classe, facendo in modo che ognuno sia risorsa per il gruppo;
- agire secondo una strategia di tipo costruttivista che si basa sulla condivisione del sapere e sulla co-costruzione della conoscenza comune.

La fase successiva prevede il vero e proprio contatto con il testo. Per quanto riguarda l'ambito linguistico-disciplinare dell'arte si sono scelti due tipi di testo: espositivo/informativo, descrittivo. La scelta di partire da un tipo testuale si basa su considerazioni di tipo scientifico in sintonia con quanto stabilito dal *Common European Framework*, che sostiene come la lingua si esprima a tutti i livelli e in tutti gli ambiti in primo luogo attraverso testi. Nel nostro caso, abbiamo detto, i tipi testuali sono due:

1. espositivo/informativo: è affrontato in quasi tutti i percorsi, in quanto è il tipo testuale per eccellenza che viene adottato per trasmettere un sapere. È necessario, dunque, che l'allievo sviluppi familiarità con questo genere di testi, in quanto si confronterà con essi in tutto l'arco del triennio;
2. descrittivo: è usato per descrivere situazioni, avvenimenti, epoche: dunque, il testo attraverso il quale si indica ciò che contraddistingue un'epoca, un avvenimento, un personaggio rispetto ad altri.

La riflessione sul tipo di testo si può sviluppare sia attraverso il confronto fra loro dei diversi tipi di testo, sia abbinandoli a diversi tipi di

attività pratiche vicine al mondo dello studente. Nel primo approccio al testo è necessario da parte dell'insegnante tenere in considerazione due aspetti importanti:

- ogni allievo ha il suo ritmo e stile di apprendimento, che va rispettato;
- ogni attività proposta per questa fase è indirizzata alla facilitazione del processo di comprensione, non alla verifica dello stesso.

Perché la comprensione del testo abbia luogo, è necessario che tutto il processo didattico rispetti quanto stabilito dalla psicologia della Gestalt: la fase di globalità deve permettere prima a ogni singolo allievo e poi al gruppo-classe di avere una visione d'insieme dell'evento comunicativo.

Una prima lettura silenziosa e individuale da parte di ogni singolo studente favorisce un primo contatto sereno con l'evento comunicativo.

Dopo questa prima lettura l'insegnante può intervenire con alcune domande stimolo che vadano a confermare o smentire quanto ipotizzato nella fase di motivazione.

Una seconda lettura a piccoli gruppi viene facilitata da alcune scelte multiple che si trovano dopo il testo in ogni singolo percorso. Questa fase è molto delicata, in quanto la figura dell'insegnante non dev'essere percepita come "presenza di controllo", quanto piuttosto come "risorsa facilitatrice". Le domande a scelta multipla, infatti, non hanno mai lo scopo di verificare la comprensione del testo, quanto piuttosto quello di guidare lo studente dentro il testo. A questo scopo l'insegnante può decidere di avvalersi di alcune risorse:

- elementi di ludicità: una gara fra gruppi che vada a premiare quello che per primo risponde in maniera esatta a tutti i quesiti posti;
- elementi di ridondanza: oggetti, immagini o testi simili per contenuto a quello proposto in classe che possano facilitare la comprensione globale del testo. Ogni gruppo può chiedere all'insegnante un oggetto (o immagine o testo) che funga da "indizio" e l'insegnante può decidere che ogni gruppo possa chiedere un numero massimo di indizi. L'insegnante può anche servirsi di altre discipline, come la letteratura, che possano supportare questa fase di ludicità.

Una terza lettura, questa volta collettiva da parte di tutta la classe, serve per passare gradualmente dalla fase di globalità alla fase di analisi e riflessione sulla lingua. In questa fase, infatti, l'insegnante guiderà gli studenti all'individuazione dei fenomeni linguistici di tipo lessicale e morfosintattico e alla conseguente analisi di ogni fenomeno.

Per quanto riguarda tutta la fase di globalità, si può procedere analogamente se il testo è costituito da un audiovisivo. La visione va proposta più di una volta e guidata nello stesso modo in cui si procede con un testo scritto. Nei percorsi di storia dell'arte si sono soprattutto analizzati alcuni elementi legati a:

1. sintagma verbale, mediante diatesi passiva del verbo e aspetto stilistico dell'azione passata attraverso l'esame del passato remoto nelle biografie e l'utilizzo del presente storico;
2. dimensione lessicale intesa come unità lessicale denotativa e monoreferenziale (la parola che diventa termine specifico e specialistico).

Sono stati scelti questi elementi del linguaggio, in quanto tipici delle microlingue disciplinari¹ e, per questo, forme ricorrenti anche nell'ambito umanistico.

1.1 Diatesi passiva

Nelle microlingue disciplinari viene dato ampio rilievo alla diatesi passiva, che permette di mettere in rilievo l'elemento nominale della frase: la diatesi passiva, espressa in tutte le sue forme, consente al verbo di annullare l'azione (spesso già espressa dal nome mediante suffissazione) a vantaggio del sintagma nominale che diventa il protagonista logico della frase.

Alcuni esempi di diatesi passiva che sono presenti nella lingua della storia costituiscono casi significativi a questi fini:

- [...] *I cicli decorativi del Partenone sono stati studiati in stretto rapporto con le strutture architettoniche, come si vede in questo disegno ricostruttivo del prospetto est.*

(da *A Colpo d'occhio*, Vol. B, p. 77).

Come si può notare in questo esempio la diatesi passiva consente di esprimere un'azione, per così dire, "spersonalizzante", poiché non

¹ Si vedano i due *Quaderni della Ricerca* dove sono state espresse le linee teoriche che fanno da guida all'intero Progetto MILEL:

BALBONI P.E., COONAN C.M. (a cura di), *Fare CLIL. Strumenti per l'insegnamento integrato di lingua e disciplina nella scuola secondaria*, Torino, Loescher, pp. 156, ISBN 978-88-201-3729-8. Di Balboni: "Lo studente di fronte a un testo per CLIL" (pp. 37-52).

BALBONI P.E., MEZZADRI M. (a cura di), *L'italiano L1 come lingua dello studio*, Torino, Loescher, pp. 174, ISBN 978-88-201-3728-1. Di Balboni: "L'educazione alle microlingue e nelle microlingue disciplinari" (pp. 35-72) e "La realizzazione di unità didattiche di italiano dello studio" (pp. 99-119).

è presente un soggetto propriamente attivo e permette di porre in evidenza l'oggetto - il nome - che diviene il soggetto della frase. Tutta l'attenzione del lettore viene, così, catalizzata sul termine "nome" che è il protagonista grammaticale della frase;

- [...] *Il peso della navata centrale **era sorretto** da file di colonne. In alcune basiliche il muro **era sorretto** da un architrave orizzontale.*
(da *A Colpo d'occhio*, Vol. B, p. 113).

La medesima operazione viene compiuta anche in questo esempio, dove "il peso" e "il muro" sono evidenziati agli occhi di chi legge e comprende la frase;

- [...] *Quando l'oggetto **osservato** presenta delle facce parallele al quadro si ha una visione detta prospettiva centrale (o frontale).*
(da *A Colpo D'occhio*, Vol. A, p. 112).

In questo caso l'utilizzo del participio passato con valore passivo si pone come obiettivo l'evidenziazione del soggetto (come negli esempi precedenti), ma ottiene anche una "contrazione" della frase che, mediante l'azione di sintesi, appare più concisa e più in sintonia con il linguaggio scientifico;

- *Le matite colorate [...] **vengono prodotte** in una vasta gamma di colori e ne esistono di diversa durezza.*
(da *A Colpo d'occhio*, Vol. A, p. 180).

Alle stesse conclusioni si giunge anche esaminando questo esempio, dove si osserva però l'utilizzo dell'ausiliare *venire* al posto di *essere* e dove questo utilizzo consente di dare maggiore dinamicità all'azione.

1.2 L'aspetto stilistico del tempo verbale

Lo *stile* dell'azione ricopre un ruolo particolare sia per quanto riguarda il valore dei tempi passati (il valore del passato remoto nelle biografie e nella descrizione di periodi storici o movimenti artistici), sia per quanto riguarda l'aspetto attualizzante del presente storico:

- *Nel corso del Seicento la pittura **ebbe** un enorme sviluppo anche al di fuori della penisola italiana [...]. Per gli artisti di questi Paesi **furono** fondamentali il naturalismo e le ricerche sugli effetti di luce [...].*

(Da *A Colpo d'occhio*, vol B, p. 224)

In questo caso l'uso del passato remoto ha funzione contestualizzante nel collocare una serie di eventi storici in un passato molto lontano e nettamente distinto e finito rispetto al presente. Questa scelta si incontra spesso anche nella lingua disciplinare della storia e della letteratura;

- *Peter Paul Rubens (1577-1640), il massimo esponente dell'arte fiamminga di questo periodo, **completò** la sua formazione in Italia soggiornando a Venezia [...].*

(Da *A Colpo d'occhio*, vol B, p. 225)

L'aspetto stilistico del verbo è ribadito anche dalla massiccia presenza del passato remoto nelle biografie nei testi di storia. La scelta di questo tempo verbale non colloca solamente l'azione nel passato, ma la collega anche a un determinato tipo testuale;

- *Nel dipinto *L'altalena* Renoir **rappresenta** un momento di vita quotidiana; egli **riesce** a catturare la luce solare mentre **filtra** tra le fronde degli alberi [...].*

(Da *A Colpo d'occhio*, vol B, p. 277)

In questo testo è evidente come l'utilizzo del presente per parlare di avvenimenti del passato sia funzionale a due precise scelte stilistiche: il primo utilizzo è "attualizzante", poiché collocando l'azione in un presente acronico il lettore si trova coinvolto pienamente nell'azione, il secondo utilizzo è "descrittivo" poiché il presente toglie ancora valore temporale al verbo per privilegiare solamente l'azione, per sottolinearne quasi solo l'aspetto lessicale.

1.3 La precisione del lessico

Alcuni esempi di lessico presente nella lingua dell'arte indicano espressamente la caratteristica della monoreferenzialità:

- *In questo caso, le linee perpendicolari al quadro (cioè quelle che vanno in profondità) convergono verso un unico **punto di fuga** [...].*

(da *A colpo d'occhio*, Vol. A, p. 112).

In questo caso si assiste a un fenomeno di metaforizzazione, che è un procedimento di generazione di termini dalla lingua comune: in questo caso si indica il punto che si trova posto sulla linea dell'orizzonte dove convergono tutte le linee rette, creando all'immagine un senso di profondità prospettica;

- *Una luce proveniente da dietro crea effetti di **controluce** che fanno apparire l'oggetto come una sagoma scura [...].*

(da *A colpo d'occhio*, Vol. A, p. 105).

In questo esempio si assiste a un fenomeno di generazione di termini attraverso l'unione di un avverbio (contro-) e un sostantivo (-luce). Nel caso della pittura il termine "controluce" indica come appare l'oggetto che si trova in posizione intermedia fra chi osserva e la fonte di luce;

- *Nel tipo di tempio più diffuso (denominato **periptero**) un colonnato perimetrale, detto **peristilio**, circonda la cella.*

(da *A colpo d'occhio*, Vol. B, p. 75).

In questo caso si ricorre a termini di origine greca per parlare in termini scientifici di un tipo di struttura architettonica: nel caso del termine "periptero", esso è composto da *peri-* (intorno) e *pteron* (ala) e indica un tipo di tempio caratterizzato da una fila di colonne intorno alla cella; nel caso del termine "peristilio", è anch'esso composto da *peri-* (intorno) e *stilos* (colonna) e indica, in genere, un colonnato che gira intorno a un cortile.

- *Per realizzare il **frottage** appoggia un foglio sottile sulla superficie prescelta [...].*

(da *A colpo d'occhio*, Vol. A, p. 97).

Il termine francese designa un tipo particolare di tecnica. Ai fini della univocità scientifica solo questo termine poteva indicare questa particolare tecnica di rappresentazione di una superficie.

2. Didattica: tecniche, strategie e strumenti

Come si può notare, gli obiettivi di ogni percorso non sono mai di natura disciplinare, ma linguistica. Ovvero, la disciplina “lingua” assume valore ed è soggetto dell’azione didattica. Il docente, dunque, dovrà guidare l’allievo alla scoperta della lingua come disciplina attraverso l’identificazione dei fenomeni che la caratterizzano. La scoperta, dunque, è la strategia attraverso la quale il docente può rendere lo studente consapevole della dimensione “disciplinare” della lingua: la morfo-sintassi o gli elementi lessicali vanno sempre individuati dagli studenti, mai dati a priori. Il processo dev’essere, perciò, induttivo e non deduttivo e il docente deve assumere il ruolo di guida in un percorso che vede lo studente come protagonista principale.

In questa fase il docente deve educare alla consapevolezza della complessità linguistica dell’ambito disciplinare, in cui la parola diventa termine e la lingua comunicativa si differenzia dalla lingua dello studio.

Alcune attività proposte nei percorsi sono indirizzate proprio alla distinzione tra ambito comunicativo e ambito di studio, quando si fa riflettere lo studente sulla non equivalenza di lessico specialistico e non.

In questo senso è importante procedere alla scoperta dei differenti codici linguistici dell’arte: nella microlingua dell’arte sono, infatti, compresenti alla lingua vera e propria anche i linguaggi iconici espressi tramite immagini o schemi. Questo particolare aspetto della lingua dello studio comporta che il docente di lettere, meglio di qualunque altro docente, assuma la consapevolezza di essere al contempo linguista e disciplinarista, laddove la lingua diventi essa stessa disciplina.

Questa assunzione di consapevolezza avvantaggia tutto il processo educativo, mediante il quale un allievo viene condotto al sapere inteso non solo attraverso il “cosa” si impara (la disciplina, ma anche la lingua come disciplina), ma “con quali strumenti” si impara. La fase di analisi e riflessione sulla lingua è centrale nella lingua dello studio. Gli strumenti che veicolano il sapere, infatti, diventano sapere essi stessi e lo studente comprende che solo servendosi del “codice” linguistico giusto si può apprendere, si può veicolare, si può fare proprio il sapere.

Le tecniche didattiche utilizzate per guidare lo studente in questa fase si differenziano da percorso a percorso:

- tabelle con spazi vuoti da completare, ad esempio:

Leggi il testo seguente e sottolinea tutti i verbi. Poi scrivilo nella colonna corretta della tabella.

FORMA ATTIVA	FORMA PASSIVA

(Percorso 3, es. 4a, p. 30)

- domande che stimolino gli studenti e li portino a ricavare la regola grammaticale, ad esempio:

Con i verbi che hai trovato prova a completare la coniugazione del passato remoto.

1. Io *manifestai*
2. Tu *partecipasti*
3. Lui/Lei (Egli/Ella)
- (nel testo è scritto "è nato", ma tu prova a scrivere il verbo al passato remoto)
4. Noi *inventammo*
5. Voi *accettaste*
6. Loro (Essi/Esse)

(Percorso 4, es. 4d, p. 41)

- abbinamento termine-significato, ad esempio:

Rileggi il testo dell'esercizio 3a. e collega gli aggettivi con il loro significato.

(Percorso 2, es. 4a, p. 20)

- scelta multipla

1. **Per Kandinskij la pittura era un modo per:**
 - a. interpretare effetti psicologici
 - b. dare sensazioni emotive
 - c. creare sentimenti musicali
2. **Questo artista ha studiato a fondo:**
 - a. colori e forme
 - b. forme e suoni
 - c. sensazioni e linee
3. **Per Kandinskij la combinazione di linee e colori trasmette:**
 - a. la sensazione della realtà
 - b. collegamento fra spettatore e artista
 - c. forti e fantastiche emozioni
4. **Le teorie di Kandinskij si possono applicare:**
 - a. solo a creazioni astratte
 - b. a rappresentazioni comprensibili
 - c. anche ad altre opere d'arte

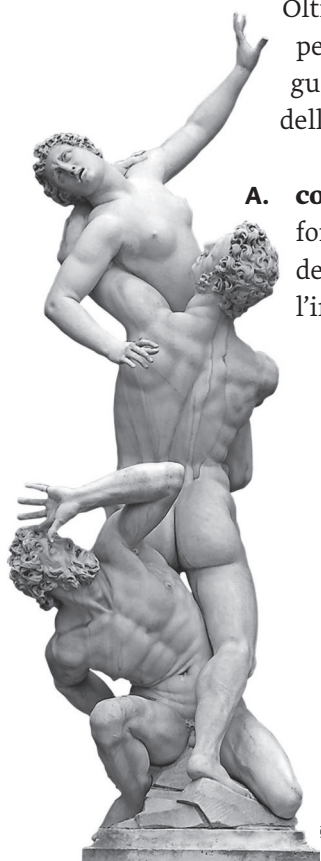
(Percorso 1, es. 2, p. 9)

Tutte le tecniche individuate si propongono di rendere lo studente protagonista principale in tutte le fasi dell'approccio alla lingua e alla disciplina. La strategia didattica, infatti, procede sempre induttivamente, mai deduttivamente e ciò consente di:

- consapevolizzare lo studente sulla sua maturazione educativa. È lui, infatti, il soggetto che riflette seguendo i suoi ritmi e i suoi processi logici, non è un adulto che gli “impone” uno stile e una strada già segnata;
- concedere un momento di pausa in cui lo studente fa il punto su quanto ha già appreso e ne prende coscienza. Non è un “pezzo” di nozioni in più che l'insegnante impone di studiare;
- presentare le regole di una lingua non come qualcosa di astratto, ma come il meccanismo che consente a un elemento vivo, la lingua, di “funzionare” correttamente;
- rendere autonomo il soggetto che cresce e impara. Costringere qualcuno a osservare le forme della lingua significa dargli uno strumento che potrà utilizzare per sempre negli anni;
- concedere uno schema aperto (da riempire e completare) permette all'insegnante di guidare senza essere invadente, di controllare il processo concedendo libertà e autonomia.

Oltre gli elementi su lessico e morfo-sintassi proposti dai percorsi, l'insegnante può decidere di ampliare la riflessione e guidare lo studente alla scoperta anche di altri elementi propri della lingua dell'arte, come il ricorso ad altri linguaggi:

A. codici iconici: l'uso delle immagini nella storia dell'arte è fondamentale, dato che si studiano per lo più arti visive per definizione. Un'immagine mostra la creazione artistica o l'interpretazione di essa da parte degli artisti;



- B. fotografie:** il ricorso a immagini fotografiche può servire nella lingua dell'arte per far osservare l'immagine e spiegarne la tecnica riproduttiva.

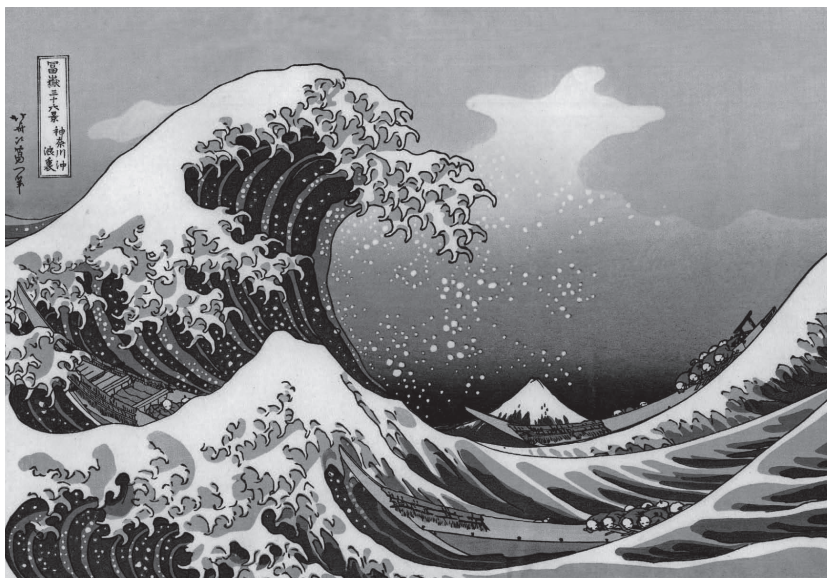
Le gocce d'acqua depositate sulla superficie degli oggetti ne rendono i colori più vivi e agendo come una lente ne ingrandiscono la *texture* della superficie.



3



Un vento forte provoca onde alte che infrangendosi creano spruzzi e schiuma.



Katsushika Hokusai,
La grande onda di Kanagawa,
1832. Stampa xilografica.
Obuse, Hokusai Kan.

Tutte le forme linguistiche analizzate nella fase di riflessione devono poi essere riutilizzate dallo studente nella fase di sintesi, affinché il processo di apprendimento sia completo. Solo attraverso il riutilizzo delle forme, infatti, lo studente riesce a fissare la forma e a renderla propria.

In questa fase, di solito, l'insegnante affida allo studente delle attività da fare a casa, sia perché l'allievo possa avere il tempo e i sussidi per ampliare e solidificare le proprie conoscenze, sia per avere un momento di approfondimento personale, fuori dal contesto della classe. Il lavoro a casa, tuttavia, va attentamente guidato e progettato, in modo che il discente non sia lasciato da solo, ma si senta sempre al centro di una strategia che lo sta portando al raggiungimento dei suoi obiettivi.

La rete può costituire un terreno di ricerca fecondo per reperire materiali utili ad approfondimenti. Tuttavia, il lavoro deve sempre essere guidato, altrimenti l'insegnante corre il rischio che l'allievo si perda e venga distratto da quello che è l'obiettivo didattico. Il docente, perciò, avrà cura di selezionare percorsi di ricerca virtuali e suggerirà siti dove si possono trovare materiali utili e inerenti l'argomento che si sta trattando. Inoltre, i materiali vanno sempre calibrati in base al lessico e alle strutture apprese: siti troppo complessi possono offrire lo svantaggio di demotivare lo studente e possono provocare l'abbandono della ricerca. Lo stesso rischio si corre se i materiali sono troppo semplici e banali.

L'attività proposta a casa non deve mai essere fine a se stessa, ma deve indurre lo studente a "portare" qualcosa (i risultati della sua ricerca, una notizia curiosa, la risoluzione di un enigma) in classe. Solo così, infatti, l'allievo è obbligato a riutilizzare le strutture linguistiche, oltre a quelle disciplinari e avrà sempre l'impressione di essere costantemente al centro di tutta l'azione didattica.

Nell'ambito della lingua per lo studio dell'arte, la riflessione attraverso la riproduzione di un testo audiovisivo può costituire uno strumento di sintesi straordinario: l'allievo entra nel testo, vi si immedesima e può fare proprie le forme apprese. Il *focus* didattico di questi percorsi, infatti, è sempre linguistico, mai disciplinare: un docente di lettere non può e non deve insegnare altro, se non la lingua e gli elementi che la compongono. Nel caso della lingua dell'arte, tuttavia, il docente, nel caso sia un docente di lettere, è sia linguista che disciplinarista. Nessuno se non lui, perciò, può essere costantemente consapevole che la lingua è anche disciplina. Questi percorsi, tuttavia, raggiungono la loro piena efficacia quando si è consapevoli che:

- l'allievo è sempre al centro del processo didattico;
- la disciplina è veicolata da una lingua che, se non pienamente compresa e padroneggiata, ostacola l'apprendimento della disciplina;
- la lingua è essa stessa una disciplina e, in quanto tale, dev'essere affrontata con piena consapevolezza didattica e trasmessa in tutti i suoi elementi costitutivi all'allievo;
- un docente consapevole può ottenere risultati fruttuosi nel raggiungimento degli obiettivi perseguiti.

Guida ai percorsi

di **Elena Ballarin**

-
- Percorso 1, *Esprimersi con forme astratte*
 - Percorso 2, *Colori in contrasto - Colori in armonia*
 - Percorso 3, *L'età d'oro del Rinascimento*
 - Percorso 4, *L'Impressionismo*

1. L'architettura

Questi percorsi si collegano strettamente a due diversi libri di testo utilizzati in classe, in modo che vi sia continuità diretta fra lingua e contenuto, fra comunicazione e disciplina e il *focus* didattico sia costituito da “come” si comunica linguisticamente una disciplina.

L'architettura dei percorsi d'arte può essere sintetizzata in questa tabella che evidenzia non solo i contenuti, ma anche e soprattutto gli obiettivi linguistici che questo progetto si propone di ottenere.

Percorso 1

VOLUME	CONTENUTI	OBIETTIVI
A	Collegato a “Esprimersi con forme astratte”; pp. 24-25 volume A, <i>A colpo d'occhio</i> . Contenuti testuali: – Approfondimento del testo espositivo / informativo (“costruzione geometrica”); – Riconoscimento del testo descrittivo e argomentativo.	Approfondimento di un testo di tipo espositivo / informativo attraverso la comparazione e il confronto con la descrizione di due differenti tipi testuali.

Percorso 2

VOLUME	CONTENUTI	OBIETTIVI
A	Collegato a “Colori in contrasto - Colori in armonia”; pp. 90-91, volume A, <i>A colpo d'occhio</i> . Contenuti testuali: – testo narrativo. Contenuti lessicali: – alcuni termini specialistici (riflessione sul passaggio da parola a termine); – funzione di aggettivi specialistici in ambito disciplinare.	Rafforzamento della conoscenza di un testo di tipo espositivo / informativo. Riflessione sull'aspetto lessicale quando in ambito disciplinare la parola diventa termine; confronto fra lingua disciplinare e lingua comunicativa.

Percorso 3

VOLUME	CONTENUTI	OBIETTIVI
B	<p>Collegato a “L’età d’oro del Rinascimento”; pp. 186-193, volume B, <i>A colpo d’occhio</i>.</p> <p>Contenuti testuali: – approfondimento del testo espositivo / informativo (“L’errore di Leonardo”); – approccio e riflessione sul testo descrittivo (“Uno studiato colpo di scena”).</p> <p>Contenuti grammaticali: – diatesi passiva del verbo.</p>	<p>Approfondimento della conoscenza di un testo di tipo descrittivo e primo approccio e riflessione su un testo descrittivo. Confronto fra i due tipi di testo.</p> <p>Riflessione sulla diatesi passiva del verbo: suo uso in ambito di lingua disciplinare.</p>

Percorso 4

VOLUME	CONTENUTI	OBIETTIVI
B	<p>Collegato a “L’Impressionismo”; pp. 270-279, volume B, <i>A colpo d’occhio</i>.</p> <p>Contenuti testuali: approfondimento del testo espositivo / informativo con elementi del tipo descrittivo.</p> <p>Contenuti grammaticali: passato remoto; presente storico.</p>	<p>Approfondimento di un testo di tipo espositivo / informativo che presenta anche elementi caratteristici del tipo descrittivo.</p> <p>Riflessione sull’utilizzo del passato remoto e del presente storico in ambito linguistico-disciplinare.</p>

2. Prima dell'esposizione alla lingua: l'elicitazione del testo

Ogni percorso parte da una pagina ricca di immagini che servono per preparare il discente alla percezione globale dell'evento e, soprattutto, a richiamare alla memoria le preconcoscenze relative a quel contesto.

Le immagini hanno lo scopo di mettere in atto il processo di comprensione grazie all'*expectancy grammar*, meccanismo che fa sì che si attivi la capacità da parte di ognuno di prevedere quanto verrà detto o scritto.

L'insegnante può stimolare gli studenti attraverso domande che creino connessioni logiche fra le immagini e i contenuti proposti nelle letture o negli ascolti. In questo modo sarà possibile fornire agli studenti le parole chiave necessarie alle formulazioni di ipotesi e sarà possibile creare il contesto in cui si inserisce l'evento comunicativo che segue.

In questa fase può essere dato spazio anche all'aspetto ludico dividendo la classe in gruppi e provocando gli studenti attraverso sfide linguistiche. Il piacere del gioco favorisce l'abbassamento dell'ansia e dello stress e crea un clima naturale all'apprendimento linguistico e contenutistico.

3. L'esposizione alla lingua: l'approccio globale al testo

Dopo questa prima parte si procede all'approccio globale con l'evento comunicativo. Si parte da una lettura presente già nel libro di testo. Se l'insegnante lo ritiene opportuno, può anche far precedere o far seguire il testo da un testo audiovisivo o multimediale che tratti dello stesso argomento.

La ridondanza dei contenuti e degli elementi linguistici, infatti, favorisce la ricerca di "altri linguaggi" per esprimere i medesimi contenuti, consente a ogni tipo di allievo di approcciarsi serenamente al binomio lingua-contenuto e facilita il contatto con una lingua non comunicativa, ma divulgativo-scientifica. Al contempo anche l'insegnante può avere motivo di riflessione e consapevolezza che studiare una disciplina, per quanto umanistica, comporta anche la padronanza con la lingua e i tipi testuali che la caratterizzano e la divulgano. L'insegnante deve lasciare il tempo a ogni studente di entrare in pieno contatto con

il testo: per questa ragione, nel caso di un testo scritto, ogni studente procederà individualmente a una prima lettura generale.

L'insegnante deve avere cura di precisare che in questa fase non è necessario comprendere ogni parola, ma solo il contenuto globale.

Una successiva lettura può essere svolta dalla classe divisa in piccoli gruppi: in questa fase gli studenti possono svolgere l'attività proposta dai percorsi, cioè una serie di domande guida che non hanno lo scopo di verificare, quanto piuttosto di guidare gradualmente lo studente alla comprensione del testo.

In questa fase può ancora una volta essere inserito il piacere della sfida: l'insegnante può proporre ai gruppi una gara a tempo, in cui vince il gruppo che risponde per primo in modo corretto a tutte le domande proposte. Analogamente si può procedere quando si propone un testo audiovisivo multimediale: in questo caso, sarà cura dell'insegnante proporre il testo più volte.

4. La riflessione sulla lingua: l'analisi

La fase di riflessione sulla lingua crea l'occasione per specificare la natura propria della lingua divulgativo-scientifica per quanto riguarda l'ambito testuale, lessicale e morfosintattico.

In ambito testuale, come abbiamo detto, questi percorsi propongono due tipi di testo:

- espositivo/informativo
- descrittivo

La riflessione sul tipo di testo si può sviluppare sia attraverso il confronto fra loro dei diversi tipi di testo, sia abbinandoli a diversi tipi di attività pratiche vicine al mondo dello studente. Allo stesso modo, confrontarsi sulla materia disciplinare attraverso materiale audiovisivo avvicina il mondo dello studio al mondo dello studente e favorisce l'avvicinamento alle forme linguistiche. Per quanto riguarda l'ambito morfo-sintattico i percorsi si soffermano su:

- diatesi passiva del verbo, in quanto questa è uno degli elementi caratterizzanti le microlingue disciplinari;
- aspetto stilistico del tempo verbale: soprattutto riguardo all'utilizzo del passato remoto e del presente storico in testi biografici o relativi a periodi storici o movimenti artistici.

In questo caso l'azione didattica si sviluppa soprattutto sull'osservazione della forma linguistica e sulla comprensione del perché in ambito umanistico-disciplinare vi si ricorre. In ambito lessicale si è optato per una riflessione generale sull'aspetto della parola che diventa termine, sia per consuetudine disciplinare, sia per necessità di non ambiguità: la strategia didattica dev'essere ancora una volta dedicata all'osservazione di quanto accade in ambito umanistico-disciplinare, al processo di trasformazione della parola in termine e alla non equivalenza d'uso delle due.

5. Il riutilizzo delle forme: la sintesi

Nell'ultima fase di lavoro si procede alla sintesi di quanto appreso. Mediante il lavoro fatto a casa lo studente, guidato nella ricerca attraverso alcuni materiali selezionati, può riutilizzare quanto appreso in classe. Il confronto con la rete o con il suo ambiente domestico gli consentono di applicare e, quindi, di fissare le forme su cui ha riflettuto in classe.

L'insegnante può monitorare il lavoro attraverso una serie di attività di tipo ludico organizzando gli studenti in squadre di lavoro e premiando la squadra che ha trovato la notizia più sensazionale rispetto al tema assegnato.

Il risultato da presentare in classe favorisce l'occasione di "fare propri" i contenuti linguistico-disciplinari su cui si è attivata tutta la strategia didattica.

6. Sintesi ragionata dei percorsi

Il primo percorso è pensato per il volume A del libro *A colpo d'occhio* e affronta un primo approccio tecnico all'astrattismo. Si apre con un'attività di elicitazione su immagini che possano offrire agli alunni non solo le parole chiave e il contesto necessari alla comprensione del testo, ma li induca anche a riflettere sulla strategia utile alla comprensione del testo. Segue una prima lettura del testo corredata da un'attività di scelta multipla che guidi gli alunni alla ricerca e individuazione di informazioni specifiche. Dopo questa prima attività di lettura, l'alunno procede a una rilettura del testo che gli consente di riflettere sulla differenza di strategia che sussiste fra l'attività di lettura e l'attività di studio. Segue una seconda attività mirata all'individuazione del tipo testuale: in questo caso un testo espositivo /

informativo. Allo scopo di contestualizzare l'attività e richiamare alla memoria l'esperienza pregressa e le preconoscenze dell'alunno, pare utile proporre un momento di riflessione collettiva in classe con i compagni e mediante la guida dell'insegnante. Questo processo favorisce lo sviluppo cognitivo e agevola un primo approccio con questo tipo di testo che ricorre con molta frequenza in ambito disciplinare. Il lavoro a casa costituisce un momento di approfondimento e offre all'alunno l'occasione di mettersi alla prova: si conclude, infatti, con un compito che stimoli in lui il piacere della scoperta e della condivisione con insegnante e compagni di classe.

Il secondo percorso è pensato ancora per il volume A del libro *A colpo d'occhio* e affronta il tema dell'uso del colore in pittura. Si apre anch'esso con un'attività di elicitazione su immagini. Anche in questo caso l'obiettivo è duplice: guidare l'alunno al richiamo di conoscenze pregresse e quello di consapevolizzarlo sul processo di studio attraverso una lettura approfondita del testo. Segue una prima lettura del testo corredata da un'attività di scelta multipla che guidi ancora gli alunni alla ricerca e individuazione di informazioni specifiche. Dopo questa prima attività di lettura, l'alunno procede alla rilettura del testo e ha l'occasione di riflettere sulla differenza di strategia che sussiste fra l'attività di lettura e l'attività di studio. Segue una seconda attività mirata all'individuazione del tipo testuale: anche in questo caso un testo espositivo / informativo. Segue un'attività di tipo lessicale attraverso la riflessione sul fenomeno della parola che diventa termine nella lingua delle discipline. Quest'attività è funzionale alla riflessione sulla necessità di esprimersi in termini scientifici, univoci e non ambigui quando si utilizza la lingua dello studio. Questo percorso si conclude con il lavoro a casa suggerendo l'accostamento fra loro di linguaggi diversi che esprimano lo stesso concetto: l'accostamento di arti visive con arti uditive privilegia il processo cognitivo e avvicina il mondo della scuola a quello degli interessi personali dell'alunno.

Il terzo percorso, pensato per il volume B del libro *A colpo d'occhio*, affronta l'arte nel Rinascimento, esaminando in particolare alcune opere di Leonardo da Vinci. Anche in questo caso l'attività di stimolo su immagini ha lo scopo di facilitare la comprensione e di consapevolizzare l'alunno sul processo di studio. Segue la consueta attività di individuazione di informazioni specifiche attraverso domande a scelta multipla. Si procede, quindi, all'individuazione del tipo testuale, in questo caso si approfondisce il testo descrittivo. La scelta è motivata dall'importanza di questo tipo testuale per la descrizione delle opere d'arte. Questa volta, però, si propone un'attività di confronto con un tipo testuale che gli allievi, ormai, hanno imparato

a conoscere: il testo espositivo / informativo. Si tenta di proporre un percorso interdisciplinare che accosti lingua e storia dell'arte, in modo da rendere armonico e fluido il processo di studio dell'alunno e richiamare il più possibile tutte le conoscenze acquisite. La successiva attività grammaticale, che mira all'individuazione della diatesi passiva, è anch'essa funzionale all'esame dell'italiano della storia dell'arte, poiché si è visto come la diatesi passiva sia necessaria a porre in evidenza l'oggetto della descrizione: l'opera d'arte, appunto. L'attività di approfondimento svolta a casa prova a introdurre un elemento di ludicità nella progettazione di un itinerario, che, se l'insegnante ritiene opportuno e fattibile, può diventare occasione per la programmazione di una gita con la classe.

Il quarto percorso, pensato ancora per il volume B del libro *A colpo d'occhio* è dedicato all'Impressionismo. Si apre con il consueto dibattito su immagini e prosegue con un'attività di comprensione del testo a scelta multipla. Si prosegue quindi all'individuazione e analisi del tipo testuale: in questo caso, un testo espositivo / informativo che contiene, però, elementi anche del tipo descrittivo. La scelta di questo tipo testuale, dunque, costituisce una sorta di sintesi per tutti e quattro i percorsi proposti all'alunno. Si prosegue, poi con attività che guidino l'allievo alla riflessione sul passato remoto e sul presente storico utilizzati per caratterizzare stilisticamente un certo tipo di testo. Nell'attività di approfondimento a casa si cercherà di spingere l'alunno a una buona autonomia nella ricerca degli argomenti da approfondire, spingendolo a scoprire collegamenti all'interno delle discipline artistiche.

7. Soluzioni degli esercizi

Percorso 1

In classe

2. 1. b; 2. c; 3. b; 4. c

Percorso 2

In classe

2. 1. b; 2. a; 3. b; 4. c

Percorso 3

In classe

2. 1. b; 2. c; 3. a; 4. a

Percorso 4

In classe

2. 1. a; 2. b; 3. b; 4. c