

‘Migrare’ la classe: i musei come spazi innovativi di apprendimento linguistico e interculturale

Fabiana Fazzi

Università Ca' Foscari Venezia, Italia

Claudia Meneghetti

Università Ca' Foscari Venezia, Italia

Abstract With their rich multimodal and multisensory inputs, museums offer learners with a migrant background an invaluable opportunity to develop their linguistic competence and positive attitudes towards learning a L2. The aim of this article is to describe the impact on a group of migrants of an Italian L2 learning workshop held in an art museum in Venice. Qualitative data was collected through students' focus group discussion, the museum educator's diary and the teacher's observation sheet. The results show that participating in such an experience can have a positive impact on students' linguistic, affective, and intercultural spheres.

Keywords L2 learning. Museum education. Affective factors. Intercultural pedagogy. Migrant learners.

Sommario 1 Introduzione. – 2 Le specificità del museo come luogo di apprendimento. – 3 L'apprendimento linguistico al museo. – 4 Il laboratorio di italiano L2 alla Collezione Peggy Guggenheim: *Una casa-museo*. – 5 Lo studio. – 5.1 Partecipanti. – 5.2 Strumenti di raccolta dati. – 5.3 Procedure di analisi. – 6 Risultati. – 7 Conclusione.

1 Introduzione

Diversi studi hanno dimostrato che l'apprendimento di una lingua, sia essa LS o L2, non è limitato alle quattro mura scolastiche, ma può avvenire in qualsiasi contesto (Benson, Reinders 2011). Tra questi, il museo permette di interagire con una pluralità di input multisensoriali e multimodali, a partire dai quali si può co-costruire una comunicazione autentica che tenga conto dei diversi punti di vista e vissuti personali. Dopo una breve descrizione delle potenzialità del museo come luogo di apprendimento e di alcuni studi empirici sull'apprendimento linguistico in ambito museale, l'articolo presenta uno studio di caso focalizzato sull'impatto che un laboratorio di italiano L2, tenuto presso la Collezione Peggy Guggenheim di Venezia, ha avuto su un gruppo di studenti adulti con background migratorio. Tale impatto è stato studiato in riferimento a tre dimensioni: linguistica, affettiva e interculturale.

2 Le specificità del museo come luogo di apprendimento

Secondo la definizione dell'International Council of Museums,¹ il museo è un organismo complesso, la cui funzione è ben lontana da quella di semplice custode delle memorie. Infatti, in un'intervista sul ruolo del museo nella società di oggi, Gary Tinteroy,² Direttore del Museum of Fine Arts of Houston, afferma che, negli ultimi decenni, i musei si sono trasformati da luoghi fatti da e per specialisti a luoghi in cui gli oggetti³ diventano strumenti di conoscenza tanto del mondo, quanto di noi stessi. In questa prospettiva, è proprio la presenza degli oggetti che rende l'apprendimento al museo diverso da qualsiasi altra esperienza educativa. Con il loro aspetto materiale, gli oggetti sono in grado di provocare un interesse e un'attenzione qualitativamente diversi rispetto a quelli dati alla parola scritta (Hooper-Greenhill 1994, 98) e di coinvolgere tutti i sensi nonché le intelligenze multiple (Gardner 1983) dei visitatori. Infatti, per Weil (2002, 71), gli oggetti museali innescano nelle persone un'infinità di reazioni profonde, perché offrono un accesso diretto al 'reale' (Evans et al. 2002,

1 «Il museo è un'istituzione permanente, senza scopo di lucro, al servizio della società, e del suo sviluppo, aperta al pubblico, che effettua ricerche 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» (ICOM 2007).

2 <https://www.youtube.com/watch?v=cjx1F-N3YbQ>.

3 Con il termine *oggetti* ci riferiamo a una varietà di espressioni culturali e, in particolare, a quelle tangibili, come i manufatti, le opere d'arte, i reperti o oggetti naturali collezionati dai musei.

72), ovvero provocano nel visitatore un senso di connessione con l'atto originale che può potenzialmente portare a sensazioni di *self-empowerment* e vicinanza al 'sublime'. Inoltre, gli oggetti museali sono catalizzatori di esperienze e conoscenze pregresse e promuovono sia ricordi sia associazioni personali (Hooper-Greenhill 1994, 100).

Nonostante le potenzialità dell'interazione con gli oggetti sopra descritte, quanto e cosa si apprende al museo è dovuto a una ricchezza di fattori che contribuiscono a rendere l'esperienza al museo un evento trans-semiotico complesso. Infatti, secondo il modello contestuale di Falk, Dierking (2000), l'apprendimento museale dipende dalla continua interazione di tre contesti - personale, socioculturale e fisico.⁴ Nel caso di gruppi scolastici, Orion, Hofstein (1994) aggiungono che l'apprendimento al museo degli studenti è anche influenzato da un quarto contesto, quello didattico, che riguarda la metodologia usata durante la visita, la partecipazione o meno ad attività svolte in classe prima e dopo, la motivazione degli insegnanti, la comunicazione tra insegnante e museo, la logistica e, non ultime, le condizioni atmosferiche nel giorno della visita.

3 L'apprendimento linguistico al museo

Seppure ci siano numerose pubblicazioni sui metodi più adatti per l'insegnamento dell'italiano L2/LS attraverso l'arte (tra i quali Gobbi, Paoli Legler 2011; Magnatti 2016) e manuali didattici specifici (tra cui Angelino, Ballarin 2006; Massei et al. 2016), scarseggiano gli studi empirici che esplorino l'impatto dell'uso delle opere d'arte sugli apprendimenti degli studenti di italiano L2/LS sia dentro sia fuori la classe.

Poco più numerosi sono gli studi empirici condotti sui risultati di laboratori di inglese L2 al museo nei Paesi anglosassoni. Per esempio, Shoemaker (1998) descrive un progetto ESOL (*English for Students of Other Languages*) al Philadelphia Museum of Art negli Stati Uniti al quale hanno partecipato circa 500 studenti e 30 insegnanti di inglese L2. I risultati del progetto mostrano come le opere museali abbiano ispirato anche gli studenti più difficili da raggiungere a comunicare nella lingua obiettivo in forma orale e scritta e allo stesso tempo a promuovere il loro senso di appartenenza. In un altro studio condotto in Australia, Ruanglertbutr (2016) dimostra come interagire con i quadri del Potter Museum of Art of Melbourne abbia permesso

⁴ In questo modello, 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.

agli studenti di usare vocaboli specifici dell'arte e di comprendere il valore delle risorse culturali all'interno di una società democratica. Interessante è anche la ricerca di Clarke (2013) in Scozia. I suoi risultati dimostrano come visitare il museo come parte di un percorso di inglese L2 possa avere un impatto positivo sulla costruzione dell'identità e sul senso di inclusione sociale dello studente migrante. Secondo l'autrice, inoltre, il fatto di usare la lingua per parlare delle proprie percezioni ed emozioni in risposta all'interazione con le opere d'arte può influenzare positivamente la fiducia degli studenti in sé stessi come utenti attivi della lingua obiettivo.

4 Il laboratorio di italiano L2 alla Collezione Peggy Guggenheim: *Una casa-museo*

Il laboratorio di italiano L2 si è tenuto presso la Collezione Peggy Guggenheim di Venezia ed è stato così denominato perché aveva come obiettivo primario quello di mettere in risalto le specificità del luogo, e non solo degli oggetti in esso contenuti, in cui si è svolto.⁵

Dal punto di vista metodologico, il laboratorio è stato strutturato secondo i principi alla base dell'approccio orientato all'azione.⁶ In linea con la definizione di Ellis (2003) e il modello proposto da Willis (1996), è stato progettato un *task*, suddiviso in tre fasi: un *pre-task*, che introduce gli studenti al lessico e al tema centrale del laboratorio, 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. Le tre attività proposte, corrispondenti alle tre fasi, sono state svolte in piccoli gruppi e sono state seguite da una breve presentazione del lavoro svolto in plenaria, in cui se necessario docente ed operatrice museale integravano quanto detto dagli studenti, da un punto di vista sia contenutistico sia linguistico (si veda tabella 1 per una breve descrizione delle fasi).

La durata del laboratorio è stata di un'ora e mezza.

⁵ Il Palazzo Venier dei Leoni, che ora ospita il museo, è stato in principio la dimora di Peggy Guggenheim che dal 1951 decise di aprire le porte al pubblico, trasformandola appunto in una casa-museo.

⁶ Secondo tali principi, così come indicato nel QCER (Council of Europe 2001) e poi ribadito nel QCER Companion Volume (Council of Europe 2018), l'apprendimento è considerato un'azione sociale, in cui l'apprendente è attore e agente del suo processo di apprendimento, e cioè è in grado di usare le sue abilità linguistiche per raggiungere degli obiettivi concreti a seconda del contesto in cui agisce. In questa prospettiva, l'obiettivo di chi si occupa di educazione linguistica non è più quello di formare degli 'stranieri di passaggio' bensì dei cittadini europei, e più in generale del mondo, capaci di agire con l'altro, attraverso strategie di interazione e di mediazione (Rosen 2010).

Tabella 1 Descrizione delle fasi del task *Una casa-museo*

Pre-task <i>Dov'è Peggy?</i>	Caccia al tesoro negli spazi interni ed esterni del museo. Gli studenti hanno delle foto che ritraggono Peggy in diversi spazi di Palazzo Venier. Devono capire dove si trova Peggy e scrivere per ogni foto la zona della casa corrispondente (salotto, giardino, ingresso, ...).
Task <i>Casa o Museo?</i>	Gli studenti devono girare per il museo ed appuntare in una scheda quali sono gli oggetti che associano alla casa e quali invece al museo. Obiettivo di questa attività è elicitarne le caratteristiche di una casa-museo, obiettivo condiviso tra museo e scuola. Tali caratteristiche vengono poi approfondite insieme a operatore museale e docente.
Post-task <i>Al posto di Peggy</i>	Gli studenti devono immaginare di essere Peggy ed indicare quale zona della casa-museo vorrebbero aprire al pubblico e quali opere ci vorrebbero esporre. In questa fase gli studenti, oltre a preparare insieme una breve descrizione, possono anche fare foto o disegnare un piccolo progetto.

5 Lo studio

Dato il contesto teorico, l'obiettivo della ricerca era quello di investigare gli effetti di un laboratorio di italiano L2 al museo su un gruppo di studenti con background migratorio dal punto di vista della dimensione linguistica, affettiva e interculturale.

Per quanto riguarda la prima dimensione, si voleva indagare se e come gli studenti usavano gli oggetti e il contesto del museo sia come strumenti di facilitazione dell'apprendimento sia come stimolo/input di conversazione. Per quanto riguarda la dimensione affettiva, ci si è concentrati sulle reazioni affettive degli studenti nei confronti del laboratorio. Infine, si voleva capire se l'interazione con gli oggetti del museo portasse gli studenti a fare delle riflessioni interculturali (dimensione interculturale).

Per raggiungere questi obiettivi, si è dapprima ideato il laboratorio descritto nel paragrafo 4 in collaborazione con lo staff delle Attività Educative della Collezione Peggy Guggenheim; poi ne sono stati studiati gli effetti su un gruppo di studenti del CPIA di Venezia attraverso un approccio di ricerca di tipo qualitativo (Creswell, Creswell 2018). Nello specifico, è stato condotto uno studio di caso (Yin 2018) in cui sono stati utilizzati tre principali strumenti e metodi di raccolta dati: una scheda di osservazione, un diario e un *focus group*. Questo ha permesso di triangolare i risultati, giungendo a una visione più dettagliata e globale delle potenzialità di apprendere l'italiano L2 nel contesto museale.

5.1 Partecipanti

Alla ricerca hanno partecipato gli studenti di un corso di italiano a stranieri del CPIA di Venezia, la loro insegnante di italiano e un'educatrice museale che lavora presso la Collezione Peggy Guggenheim. Il gruppo di studenti era composto da 11 adulti di diversa nazionalità, background culturale e scolastico medio/alto, con un'età compresa tra i 30 e 60 anni e di livello linguistico tra il B1 e il B2. L'insegnante di italiano L2 che accompagnava gli studenti ha un'esperienza pluriennale nell'insegnamento dell'italiano L2. L'educatrice museale che ha gestito il laboratorio lavora a tempo pieno per le Attività Educative della Collezione Peggy Guggenheim ed ha un background storico-artistico.

5.2 Strumenti di raccolta dati

In questa sezione, presentiamo gli strumenti (scheda di osservazione e diario) e metodi (*focus group*) di raccolta dati.

La scheda di osservazione era composta da due sezioni: la prima raccoglieva informazioni generali sul gruppo (nr. studenti, livello linguistico, scuola, data, lingue parlate, nazionalità e altre informazioni); la seconda presentava una serie di indicatori da osservare per ogni dimensione (linguistica, affettiva, interculturale) durante ciascuna delle tre attività del laboratorio e uno spazio commenti corrispondente per annotare descrizioni di eventi, commenti degli studenti e reazioni affettive.

Per quanto riguarda il diario, dopo il laboratorio al museo, è stato chiesto all'educatrice museale di riflettere su come si era sentita durante l'esperienza, che cosa secondo lei aveva stimolato di più l'interazione con gli studenti e che cosa invece l'aveva resa più difficile e, infine, di annotare gli effetti del laboratorio sull'apprendimento della lingua, sulle risposte affettive e sulla riflessione interculturale degli studenti.

In ultimo, è stato condotto un focus group al quale hanno partecipato gli studenti, l'insegnante e l'educatrice museale. Durante il focus group, la moderatrice (la prima autrice dell'articolo) ha seguito una scaletta di domande strutturata sulla base di Baldry (2005) e volta ad approfondire i dati raccolti con la scheda di osservazione e riguardanti le dimensioni linguistica, affettiva e interculturale dell'apprendimento linguistico al museo.

5.3 Procedure di analisi

I dati raccolti sono stati analizzati attraverso la procedura di analisi del contenuto proposta da Creswell, Creswell (2018). In una prima fase, le due autrici hanno codificato i dati in maniera indipendente, generando una serie di temi pertinenti alle categorie riguardanti le dimensioni linguistica, affettiva e interculturale. In una seconda fase, i temi prodotti indipendentemente sono stati comparati, ridotti e, ove necessario, trasformati da codici descrittivi a categorie più astratte (ad esempio il codice 'divertimento' è stato trasformato in 'motivazione intrinseca') per produrre una lista di temi finali.

6 Risultati

I temi emersi dall'analisi dei contenuti dimostrano che la partecipazione al laboratorio di italiano L2 ha avuto un impatto positivo su diversi aspetti legati alle tre dimensioni dell'apprendimento linguistico al museo investigate.

Per quanto riguarda la dimensione linguistica, i partecipanti hanno sottolineato come il museo sia il contesto ideale per imparare nuovo lessico, soprattutto specialistico. Durante il focus group, per esempio, gli studenti hanno affermato che la classe è fondamentale per sviluppare la base linguistica e per imparare le regole grammaticali, mentre il museo offre l'opportunità di estendere la conoscenza lessicale:

Natalia: può evidenziare, più dinamico...non si studia la base ma si può imparare-

Amira: (sovrapposto) il lessico

In questo contesto, è interessante notare come le caratteristiche specifiche del museo (tra cui, gli oggetti museali, le didascalie, gli operatori e i guardia sala) possano agire da strumenti di supporto per l'apprendimento del lessico. Si legga, per esempio, la conversazione riportata dalla ricercatrice nella sua scheda di osservazione tra l'educatrice museale e gli studenti:

Educatrice museale: questa cos'è?

SS: barchessa

Educatrice museale: come fate a saperlo?? [espressione di sorpresa]

SS: [ridono]... abbiamo chiesto alla guida... guardia

Carol: non c'è scritto sul dizionario

(l'educatrice museale spiega qual era la funzione della barchessa)

Un altro aspetto positivo legato alla dimensione linguistica riguarda le potenzialità che il museo offre in termini di riflessione metalinguistica. Durante il focus group, la stessa parola, 'barchessa', è infatti stata oggetto di diversi turni di parola in cui gli studenti hanno riflettuto sulla sua possibile origine:

Amanda: cosa dici in veneziano? [incomprensibile]

Educatrice museale: barchessa

Gruppo: barchessa

Educatrice museale: in italiano eh... è una parola italiana

Moderatore: è italiano

Insegnante: non è veneziano

Amanda: ah in italiano

Dimitri: perché c'è la radice barca

Amanda: ah sì come una barca grande

Dimitri: sì barchessa

Inoltre, il laboratorio al museo ha offerto anche momenti di riflessione sull'uso socio-pragmatico della lingua, sul *saper fare con la lingua* (Balboni 2015). La studentessa nell'estratto seguente, per esempio, discute su come atti comunicativi con tratti percepiti come simili, portino in sé un uso della lingua differente a seconda del contesto, dell'età e della provenienza:

Natalia: qualche- per esempio adesso siamo al Guggenheim ma la volta che siamo andati alla Fenice è-si parla diverso, è un diverso posto anche, ovviamente si deve parlare ma ogni persona ha una forma di spiegare diversa no?! voi siete... non so... più giovani, le persone della Fenice erano più-non dico per l'età... il modo di essere anche no?! [guarda gli altri per conferma] anche noi, per esempio Amanda parla diverso, io diverso, siamo diverse nazioni, perché è più personale no?!

Per quanto riguarda la dimensione affettiva, ciò che emerge dai dati è che la materialità del museo, ovvero la presenza di oggetti, siano essi opere d'arte o altro, non solo scatena la curiosità di chi le osserva, bensì permette al visitatore di riconoscere aspetti di sé e del proprio vissuto (Hooper-Greenhill 1994). Un esempio è dato dal racconto di Lidia durante il focus group:

Lidia: [...] anche c'è momento un po' personale quando io guardavo le opere di arte, ho visto una qua-quadr? [chiede per parola]

Moderatore: quadro?

Lidia: quadro di Marc Chagall... è nato nella mia città dove sono nata io, in Bielorussia, lui è nato... è stato così non so [ride]

Gruppo: [sorriscono e annuiscono]

Lidia: ho sentito qualcosa... proprio

Insegnante: un ritorno a casa

Lidia: sì sì esatto

Educatrice museale: non sapevi che c'era Chagall?

Lidia: no, non lo sapevo

Educatrice museale: quindi è stata un po' una scoperta?

Lidia: sì sì per me sì perché ho-o visto sua casa tantissime volte perché c'è ancora sua casa e adesso è un museo... ho visto sui quadri, ma mai saputo che a Venezia anche qui c'è stato [ride]

Educatrice museale: quindi quando hai nostalgia puoi venire da noi [ride]

La studentessa esprime un senso di forte nostalgia legato all'emozione e alla sorpresa di ritrovare, seppure così lontano da casa, un pezzo di sé. In questo contesto, gli oggetti agiscono come catalizzatori di ricordi e di esperienze in grado di produrre empatia verso persone vissute in epoche e luoghi diversi. È proprio l'insegnante che a più riprese riporta nella sua scheda di osservazione questa potenzialità degli oggetti:

Si sentono tutti Peggy, si immedesimano quando guardano gli orecchini, chiedono dov'è sepolta la figlia.

L'empatia nei confronti di Peggy ha generato negli studenti curiosità e li ha spinti a fare diverse domande sulla sua vita durante tutto il laboratorio, tant'è che nella fase finale del focus group più studenti hanno espresso il desiderio di partecipare a un secondo laboratorio in cui poter approfondire la storia. Da ciò è possibile affermare che la concretezza del museo stimola la cosiddetta *willingness to communicate*, ovvero l'intenzione da parte degli studenti di iniziare la conversazione, posto che ve ne sia l'opportunità (McCroskey, Baer 1985). Soprattutto in contesti non-formali come il museo, ciò può avere conseguenze positive per la fiducia in sé stessi degli studenti come parlanti attivi della L2 (Benson, Reinders 2011). Infatti, nel focus group, Lidia afferma che:

Lidia: [al museo è più per] parlare... a lezione in classe è per studiare regole e grammar e dopo senso pratico e lavoro [incomprensibile] e per questo momento anche psicologico... il museo è zona emozionale e quando parlo qui [sono] meno timida [...]

Per quanto riguarda la dimensione interculturale, emergono dai dati raccolti momenti spontanei in cui gli studenti si sono confrontati su alcune differenze culturali a partire da alcuni oggetti presenti nel museo, opere d'arte e non, che hanno attirato la loro attenzione. Si legge, ad esempio, nel diario dell'educatrice museale:

Hanno notato che c'era un estintore e la newyorkese ha spiegato che in cucina di tutti i nordamericani c'è un estintore, cosa che non accade in Italia.

Un altro esempio si trova nella scheda di osservazione della ricercatrice che riporta un estratto del dialogo che nasce tra gli studenti, dopo aver visto la vera da pozzo all'ingresso del museo.

Amanda: c'è una fonte d'acqua?

Irene: ma per esempio, acqua dal rubinetto possiamo bere?

Amanda: gli italiani sono pazzi sull'acqua.

(si apre qui un confronto sull'uso dell'acqua nei diversi Paesi)

7 Conclusione

Lo studio di caso presentato in questo articolo ha permesso di evidenziare, in linea con la letteratura di riferimento, le potenzialità della partecipazione a un laboratorio di lingua italiano L2 da parte di un gruppo di studenti con background migratorio. In particolare, il museo permette di riciclare e approfondire il lessico, soprattutto specialistico, e di contribuire alla riflessione sul funzionamento della lingua e sul suo uso (dimensione linguistica). Inoltre, i dati dimostrano come l'esperienza museale sia affettivamente pregnante e in grado di stimolare curiosità ed empatia con effetti positivi sulla *willingness to communicate* (dimensione affettiva). Infine, si è notato come l'interazione con gli oggetti museali (e non) influenzi riflessioni interculturali (dimensione interculturale). Tuttavia, durante il focus group è emerso che questi benefici sono il risultato, non solo delle potenzialità del contesto museale, ma anche della metodologia che integra, da un lato, l'approccio orientato all'azione e la didattica per task, e dall'altro, la didattica museale secondo il modello di Falk, Dierking (2000). La brevità del contributo non ci ha permesso di approfondire questo aspetto, che verrà trattato in future pubblicazioni nell'ottica di supportare docenti ed educatori museali nella co-progettazione di laboratori di italiano L2 al museo.

Bibliografia

- Angelino, M.; Ballarin, E. (2006). *L'Italiano attraverso la storia dell'arte*. Perugia: Guerra Edizioni.
- Balboni, P. (2015). *Le sfide di Babele*. 4a ed. Torino: UTET.
- Baldry, A.C. (2005). *Focus group in azione*. Roma: Carrocci Faber.
- Benson, P.; Reinders, H. (eds) (2011). *Beyond the Language Classroom*. London: Palgrave Macmillan.

- Clarke, S.N. (2013). *Adult Migrants and English Language Learning in Museums: Understanding the Impact on Social Inclusion* [PhD Dissertation]. Edinburgh: University of Edinburgh.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Council of Europe (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>.
- Creswell, J.W.; Creswell, J.D. (2018). *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mix Methods Approaches*. 5th ed. Los Angeles: Sage.
- Ellis, R. (2003). *Task-Based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Evans, M. et al. (2002). «The Authentic Object? A Child's Eye View». Paris, S.G. (ed.), *Perspective on Object-Centered Learning in Museums*. Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum, 55-77.
- Falk, J.H.; Dierking, L.D. (2000). *Learning from Museums. Visitor Experiences and the Making of Meaning*. Plymouth: Altamira.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory in Practice*. New York: Basic Book.
- Gobbis, A.; Paoli Legler, M. (2011). «Come l'arte può motivare l'interesse per apprendenti di lingua italiana L2». *Italiano LinguaDue*, 2, 332-400.
- Hooper-Greenhill, E. (1994). *The Educational Role of the Museum*. London: Routledge.
- ICOM, International Council of Museums Italia (2007). *Definizione di Museo di ICOM*. <http://www.icom-italia.org/definizione-di-museo-di-icom/>.
- Magnatti, M. (2016). «La didattica dell'italiano a stranieri: esperienze e riflessioni». *Bollettino Itals*, 14(63), 61-78.
- Massei, G. et al. (2016). *L'Italia dell'arte. La lingua e la storia dell'arte italiane attraverso 10 capolavori*. Recanati: ELI-Edulingua.
- McCroskey, J.C.; Baer, J.E. [1985]. «Willingness to Communicate: The Construct and Its Measurement». *Annual convention of the Speech Communication Association* (Denver, November 1985).
- Orion, N.; Hofstein, A. (1994). «Factors that Influence Learning During a Scientific Field Trip in a Natural Environment». *Journal of Research in Science Teaching*, 31(10), 1097-19. <https://doi.org/10.1002/tea.3660311005>.
- Rosen, É. (2010). «Perspective actionnelle et approche par le tâches en classe de langue». *The Canadian Modern Language Review / La revue canadienne des langues vivantes*, 66(4), 487-98. <https://doi.org/10.3138/cmlr.66.4.487>.
- Ruanglerbutr, P. (2016). «Utilising Art Museums as Learning and Teaching Resources for Adult English Language Learners: The Strategies and Benefits». *English Australia Journal*, 31(2), 3-29.
- Shoemaker, M.K. (1998). «'Art Is a Wonderful Place to Be': ESL Students as Museum Learners». *Art Education*, 51(2), 40-5. <https://doi.org/10.2307/3193741>.
- Willis, J. (1996). *A Framework for Task-Based Learning*. Harlow: Longman.
- Weil, S. (2002). *Making Museums Matter*. Washington; London: Smithsonian Institution Press.
- Yin, R.K. (2018). *Case Study Research and Applications. Design and Methods*. 6th ed. Los Angeles: Sage.

