

anno XLI 2003

Numero monografico

Cultura e civiltà a cura di Graziano Serragiotto



Key Stage English



IL NUOVO CORSO DI INGLESE

BUILD UP Student's Book, pp. 168 + Workbook, pp. 192 + 2 CD Audio, € 21,90 codice n. 88-494-0895-1

Teacher's Book, pp. 128

Fascicolo di test per l'insegnante

Fascicoli di preparazione al KET per l'insegnante

3 CD Audio per la classe

4 CD Audio per il laboratorio € 22,00 codice n. 88-494-0930-3

IN PREPARAZIONE FOLLOW UP Student's Book, Workbook Attraverso un'attenta integrazione della componente comunicativa e grammaticale, Key stage English mira a sviluppare gradualmente negli allievi il 'discourse management' ossia la capacità di usare la lingua straniera in modo coerente, consapevole e non meccanico.

È un corso indirizzato al biennio che conduce gli studenti da un livello *elementary* a un livello *intermediate*. Tiene conto delle indicazioni del Common European Framework e consente la preparazione degli esami KET e PET.

- Comprende una Revision Unit, che presenta argomenti già appresi alla Scuola Media, ma non pienamente e ugualmente assimilati da tutti.
- È modulare. Ogni modulo si apre con gli obiettivi linguistici e di apprendimento e si chiude con una sezione espressamente dedicata agli *skills* e con un test di verifica che consente allo studente di verificare le conoscenze acquisite e individuare le aree di miglioramento e di recupero.
- Ha una impostazione agile e flessibile. La suddivisione in unità e files di apprendimento consente di individuare e intraprendere percorsi adatti alla classe.
- Presenta un sillabo accuratamente progettato. Gli argomenti sono presentati in modo ordinato e organico.



Scuola e Lingue Moderne

Organo ufficiale dell'A.N.I.L.S. Associazione Nazionale Insegnanti Lingue Straniere RIVISTA MENSILE Sped. in abb. post. - 45%art. 2 comma 20lb - Legge 662/96 Filiale di Milano

Anno XLI N. 2 2003

PROPRIETARIO ED EDITORE: ANILS Associazione Nazionale

Insegnanti Lingue Straniere

DIRETTORE EDITORIALE: ANTONIO GIANNANDREA Via Veneto, 84 – 86100 Campobasso a_giannandrea@yahoo.it

DIRETTORE RESPONSABILE: GIANFRANCO PORCELLI

REFERENTE DIDATTICO E SCIENTIFICO: PAOLO E. BALBONI

COMITATO CONSULTIVO INTERNAZIONALE Michel Candelier, Francia Alex Drougas, Grecia Peter Ehrhardt, Svizzera Sigi Gruber, Bureau Lingua, Bruxelles Alexei Leont'ev, Russia Bob Powell, Gran Bretagna Antonio Regales, Spagna Maria M.C. Ricardo, Portogallo

Autorizzazione del Tribunale di Modena del 3-6-1963; n. 398 del Registro di Stampa.

AMMINISTRAZIONE:

Via Veneto, 84 – 86100 CAMPOBASSO Tel. 0874-497447 Fax 0874-484035 info@anils.it

ABBONAMENTO ANNUO:

Soci dell'A.N.I.L.S. euro 20,00 comprensivo di iscrizione/abbonamento Selm Per i non Soci: Italia Euro 20,00 Estero Euro 30,00 Sostenitore Euro 40,00 Arretrati: annata Euro 40,00; una copia Euro 2,50 C.C.P. n. 10441863 intestato a: ANILS, Associazione Nazionale Insegnanti Lingue Straniere Via Veneto, 84 - 86100 CAMPOBASSO Le richieste di cambio di indirizzo vanno accompagnate da Euro 0,41 in francobolli.

La pubblicità non supera il 45%.

Stampa: LUINOSTAMP - Germignaga (VA)

Numero monografico Cultura e civiltà



Sommario

METODOLOGIA	
CLIL: intervista a Carmel Mary Coonan	2
L'uso veicolare della lingua: aspetti e problemi Graziano Serragiotto	5
ESPERIENZE	
► Alla scoperta del CLILOrnella Fortuna	11
Storia dell'arte in inglese	15
➤ Storia dell'arte in spagnolo	18
Filosofia in inglese	25
► Storia in tedesco	29

IN QUESTO NUMERO

Nella prima parte del numero si possono trovare una serie di contributi a livello metodologico sul CLIL, cioè sull'uso veicolare della lingua straniera per insegnare altre discipline: c'è una intervista a Carmel Mary Coonan, una delle più grandi studiose ed esperte sull'apprendimento ed insegnamento integrati di contenuti e lingua; segue un articolo del curatore di questo numero, Graziano Serragiotto, su alcune problematiche nell'insegnamento veicolare.

Dopo questi due interventi di impianto teorico, presentiamo delle esperienze

sia per la formazione dei docenti CLIL, sia riguardanti la stesura di moduli tematici CLIL usando l'inglese, il tedesco e lo spagnolo come lingua veicolare.





Che cos'è il CLIL?

Il CLIL è un approccio all'apprendimento della LS nel quale una lingua non nativa viene usata come veicolo per l'apprendimento di contenuti non linguistici. Riguarda l'uso di una lingua non nativa come veicolo per l'apprendimento ed insegnamento di contenuti curricolari.

Di solito questo discorso della promozione/crescita linguistica non veniva fatto. CLIL (Content and Language Integrated Learning) è un acronimo che richiama l'attenzione di questa dimensione della crescita linguistica.

Perché il CLIL?

Il CLIL è un'opzione aperta alle scuole per proporre una soluzione all'apprendimento delle lingue straniere da parte degli studenti. È una scelta che viene sempre più presa in considerazione in Europa. È già attuativa in Italia, dove si stanno verificando moltissime iniziative nel campo, e molte esperienze stanno partendo.

A monte di tale scelta c'è un interesse istituzionale, che prima non c'era, ci sono indicazioni provenienti dal Consiglio d'Europa, dal loro organo, il centro di Graz, che conduce seminari e lavori sulla tematica di educazione bilingue; ci sono le indicazioni provenienti dal Consiglio dei Ministri europei dell'Istruzione che propone soluzioni di questo tipo; la comunità Europea, che più volte richiama l'attenzione dei Ministri dei singoli paesi, pone la necessità di tenere in considerazione questo tipo di apprendimento linguistico.

La legge sull'autonomia scolastica italiana dice che questo tipo di apprendimento può essere attivato, ed è anche stato promosso fortemente dal Progetto Lingue 2000. È presente, quindi, questa apertura da parte delle istituzioni nazionali e sovranazionali; d'altro canto esiste nelle scuole un'insoddisfazione riguardo il livello di competenza in uscita raggiunto dagli studenti e questo nonostante le scuole abbiano inserito o comunque abbiano utilizzato dei metodi nuovi, mi riferisco all'adozione di varianti dell'approccio comunicativo.

In che cosa il CLIL si differenzia dall'approccio comunicativo?

Mentre negli anni '70-'80 l'approccio comunicativo poteva dare dei livelli di competenza che potevano essere ritenuti soddisfacenti per le esigenze richieste dallo studente, ciò non è più vero per lo studente di oggi. Ai giorni nostri gli viene richiesto di studiare testi in lingua straniera, di partecipare a progetti europei condotti in lingua straniera; deve poter andare o approfittare degli scambi Erasmus, quando frequenta l'università: deve poter anche istituire dei legami di lavoro oltre confine. Al momento tutto ciò non è possibile, perché lo studente che esce dalla scuola dell'obbligo, o alla fine del percorso scolastico delle superiori, non ha la competenza per poter affrontare questo tipo di impegno linguistico.

Quindi la soluzione dell'uso veicolare della lingua straniera durante la scolarizzazione dovrebbe creare/favorire le condizioni perché possa svilupparsi questa competenza. Il tutto ruota attorno al fatto che l'uso veicolare della lingua consente un apprendimento qualitativamente migliore della LS.

Mi sembra che il discorso CLIL possa essere applicato anche con la lingua italiana come L2, è vero?

Fino adesso sembra che il mio discorso si sia focalizzato su una situazione d'uso veicolare di una lingua straniera, ma sempre più la lingua italiana non è più la lingua madre di tutti gli studenti, quindi il discorso CLIL riguarda la lingua italiana per studenti non italofoni. Le problematiche sono similari, le soluzioni devono essere simili, certamente ci sono anche delle diversità.

CLIL: INTERVISTA

Prendiamo l'esempio dello studente italofono: una competenza conversazionale,
una competenza alla quale mira l'approccio comunicativo non è sufficiente per far
fronte alle sue esigenze, il discente ha bisogno di una competenza che Cummins ha
chiamato CALP (Cognitive Accademic Language Proficiency) che si contrappone a
BICS (Basic Interpersonal Communicative
Skills). Non si riesce a sviluppare CALP se
non sono affrontati contenuti e attività che
sono impegnativi dal punto di vista cognitivo e che sono meno contestualizzati dal
punto di vista linguistico.

Com'è la qualità dell'apprendimento in una esperienza CLIL?

Per quanto riguarda la qualità dell'apprendimento, ci sono alcune cose che vanno evidenziate: il contatto con la lingua straniera in una situazione veicolare comporta una varietà di generi linguistici, maggiore rispetto all'apprendimento di una lingua con un approccio tradizionale. Si è esposti ad una maggiore diversità di registri linguistici, si è coinvolti in una varietà maggiore di attività linguistiche, ma soprattutto quello che caratterizza l'input e le attività richieste allo studente è il fatto che sono autentici e questa autenticità, che è recepita dallo studente, non ha niente a che vedere con la pseudo-autenticità che caratterizza l'insegnamento della lingua straniera in un approccio di tipo comunicativo dove c'è il bisogno di far finta di essere qualcun altro, di stare dove non si sta, la fatica di cercare di creare autenticità nelle classi di lingue.

L'autenticità nel contesto CLIL è motivante, lo studente è incentivato perché si identifica maggiormente con le attività che gli vengono date. Questa maggiore identificazione porta ad una maggiore profondità di apprendimento sia per la lingua sia per il contenuto.

Inoltre vista la dimensione linguistica di questo nuovo ambiente di apprendimento non solo di lingua, ma anche di contenuti, lo studente si trova nella condizione di fare un uso maggiore, anche consapevole, di strategie di apprendimento perché si trova in una situazione diversa dal solito. C'è una ricaduta non solo nella lingua, ma anche nelle sue strategie cognitive e metacognitive ed inoltre, se partiamo

dal presupposto che chi insegna la materia, il contenuto non linguistico, non possa insegnare senza incorporare dei cambiamenti a livello metodologico, si nota come anche l'insegnante debba fare una riflessione sul suo modo di insegnare, sui diversi stili di apprendimento. Possiamo dire che attuare un programma CLIL ha una ricaduta su tutti gli attori e a vari livelli; per quando riguarda l'insegnante del contenuto e quello della lingua assumeranno diversi stili di insegnamento e potranno collaborare in modo diverso.

Che tipo di collaborazione è prevista tra i vari insegnanti?

Quando si attua un programma CLIL non è pensabile che l'insegnante di contenuto non collabori con quello di lingua. È necessario che i due docenti lavorino in sinergia, sia nelle fasi di programmazione, nella scelta dei contenuti, nell'individuazione degli obiettivi, sia in itinere, perché in itinere è possibile che nascano delle problematiche legate alla lingua che non sono state identificate in precedenza. Ecco la necessità di creare un team, anche se non è necessario che questo team lavori in compresenza. Scelta, quella della compresenza, che, invece, è attuata molto spesso in Italia.

Quali sono i primi passi per una scuola che volesse iniziare un'esperienza CLIL?

Allora direi che una delle primissime cose che dovrebbe appurare è capire il perché della sperimentazione, dovrebbe interrogarsi sulla motivazione di base; potrebbe essere di tipo linguistico, essere quella di permettere agli studenti di accedere alle certificazioni internazionali, potrebbe essere di tipo culturale o interculturale e questo dovrebbe essere riflesso nella scelta dei materiali, potrebbe essere tutte e due, oppure una motivazione che tiene in mente in modo particolare la dimensione cognitiva, ossia un'esperienza CLIL che rafforzi o fornisca le indicazioni perché gli studenti potenzino maggiormente le loro strategie di apprendimento. Una volta accertate le motivazioni di base è necessario incominciare ad interrogarsi sulle condizioni in cui nasce questa esperienza.



Quali altri fattori si devono considerare?

La scuola deve considerare anche le opinioni esterne: i genitori cosa penserebbero di questo tipo di esperienza? Sarebbero d'accordo con l'innovazione? Inoltre è da considerare il mondo del lavoro: a Udine, per esempio, c'è una scuola che lavora a contatto con le aziende, consapevoli che da questa scuola usciranno persone altamente qualificate dal punto di vista linguistico; gli studenti, dal loro canto, sanno che avranno questa possibilità alla fine del loro ciclo di studi.

Dal punto di vista socio-economico le banche concederebbero dei fondi per attuare un percorso CLIL; inoltre è necessario capire l'ambiente sociolinguistico. Naturalmente questi fattori vanno considerati soprattutto nelle situazioni in cui il CLIL è esteso come esperienza lunga, nel caso, invece, fosse solo una esperienza breve, per esempio di 12 ore, non avremmo una motivazione di base prevalentemente linguistica, ma culturale. Risulta quindi importante ponderare sulle finalità della nostra esperienza, le potenzialità sono molte ma bisogna fare delle scelte. Inoltre si tratta di considerare da chi sia nata l'idea: da un insegnante, da un corpo insegnante, dal dirigente scolastico e in base a questo le porte sono più o meno aperte. Naturalmente si parla molto di CLIL, però è necessario che ci sia un CLIT (Content Lanquage Integrated Teaching) cioè anche l'insegnamento di contenuti e lingua deve essere integrato.

Ci sono altre questioni da considerare, io non mi soffermerò su tutte, farò una semplice carrellata. Si dovrà vedere qual è la popolazione studentesca coinvolta, per quanto tempo è coinvolta, quali moduli vengono proposti, lezioni, ecc.; quali materie sono coinvolte, se i contenuti sono curricolari o extracurricolari, gli stessi possono essere trasversali, ci può essere una pluralità di argomenti e poi da lì si può partire per costruire dei moduli tematici.

Altro elemento da considerare sono gli insegnanti: appurare se sono pronti a fare un'esperienza simile, oppure vedere di attivare dei corsi di formazione metodologica o di lingua in modo che i colleghi che hanno delle competenze possano metterle a disposizione. Ci potrebbe essere l'esperienza della codocenza tra un insegnante madrelingua e un insegnante italiano e questo sarebbe positivo sia per la cultura diversa in generale, sia per una cultura pedagogica diversa. Questo favorirebbe, inoltre, la conoscenza di curricoli differenti da quelli italiani.

Anche la quantità di uso della lingua veicolare è importante: sarà il 75%, 50%, 25% e naturalmente rifletterà la motivazione di base: se la motivazione di base è di carattere linguistico non potrà essere il 25% e poi si passerà alla progettazione vera e propria strutturata in moduli e/o unità didattiche.

Cosa potrebbero fare gli insegnanti che desiderano partire con una esperienza CLIL e vogliano informarsi?

Una prima cosa che potrebbero fare è di mettersi in contatto con quelle scuole che stanno facendo dei percorsi CLIL, poi c'è un sito Riebi del Dipartimento di Scienze del Linguaggio dell'Università di Venezia dove ci sono notizie, informazioni, esperienze sul bilinguismo di taglio CLIL. Riebi è facilmente raggiungibile con Google. Inoltre c'è il Laboratorio CLIL, sempre presso il Dipartimento, mirato a formare persone interessate al CLIL, organizzare corsi, seminari, workshop, fare ricerca e costruire materiali, fare il monitoraggio di progetti didattici: il sito è www.unive.it/labclil.

Oltre a questo è importante che le scuole si uniscano in reti, dove i vari docenti possano mettere in comune le loro competenze perché l'unione fa la forza, e poi che ogni scuola utilizzi e valorizzi le risorse personali dei singoli docenti.

L'uso veicolare della lingua: aspetti e problemi

Graziano Serragiotto

In questo periodo in Italia c'è un grande fermento riguardo all'insegnamento di una disciplina linguistica o non linguistica attraverso una lingua straniera. Si tratta di una delle sfide metodologiche della glottodidattica ai giorni nostri. Anche se, in certe realtà di bilinguismo, presenti in vari paesi, come ad esempio il Canada, questo tipo di insegnamento è già da tempo utilizzato. Questo concetto è stato ribadito dalla Comunità Europea, fin dal 1995 nel Livre blanc sur l'education et la formation.

Con questo metodo l'acquisizione viene favorita e facilitata perché è più spontanea e c'è una maggiore esposizione alla lingua straniera; inoltre il focus dell'attenzione passa dalla forma al contenuto, cioè a quello che viene veicolato, e questo potrebbe diventare assai utile anche per apprendere contenuti professionali.

L'acquisire una lingua, quindi, non viene visto come fine a se stesso ma come mezzo che permette di arrivare ad altri contenuti. Di solito quando ci si riferisce a questo tipo di approccio si usa un acronimo inglese: CLIL (Content and Language Integrated Learning), ossia l'apprendimento integrato di lingua e contenuti. Tale denominazione mette in risalto come ci sia un equilibrio tra l'apprendimento delle varie discipline e quello della lingua straniera.

Il CLIL è sicuramente un approccio innovativo e rivoluzionario che ha come obiettivo il plurilinguismo; favorisce l'integrazione curricolare e comprende una varietà di modi di insegnare e di situazioni talmente flessibili, che ogni docente o gruppo di docenti può decidere il percorso da seguire e le modalità più adatte per la propria classe, valutando anche eventuali modifiche da fare in itinere per migliorare l'apprendimento.

Naturalmente nell'utilizzare questa metodologia dobbiamo anche considerare alcune problematiche, che potrebbero sorgere. In questo articolo verranno considerati alcuni di questi problemi.

Progettazione

Nella progettazione di un modello CLIL si dovranno considerare diversi parametri e variabili affinché tale progettazione possa risultare il più efficace possibile. Si dovranno prendere decisioni a vari livelli e poi si dovrà agire di conseguenza cercando, durante il percorso, di condurre un monitoraggio sull'efficacia delle risoluzioni una volta che sono messe in atto.

Si dovrà partire da una motivazione di base per l'attuazione di un progetto CLIL, perché senza questa spinta iniziale non ci può essere una progettazione condivisa.

Possiamo distinguere varie tipologie di motivazione: culturale, ambientale, linguistica, legata al contenuto e cognitiva.

Nel momento in cui si decide di iniziare possono essere presenti tutte queste motivazioni anche se con un grado di interesse diverso. Alcune possono essere solo accennate, altre possono diventare importanti durante il percorso e cioè nel momento in cui se ne vedono le potenzialità.

Sarà poi necessario considerare il contesto dove si dovrebbe attuare tale progettazione sia in riferimento alla scuola e cioè l'ambiente interno, sia in riferimento all'ambiente esterno.

Per quanto riguarda l'ambiente esterno si considererà la dimensione socio-culturale: l'interesse delle famiglie – cosa si aspettano dalla scuola, se sono favorevoli alle sperimentazioni –; il livello d'istruzione in generale, il livello di acculturazione; si considererà anche la dimensione socio-linguistica – se ci sono altre lingue nel territorio, se alcune sono autoctone o di recente immigrazione –; la dimensione socio-economica – quali lingue potrebbero essere utili in base alle esigenze lavorative del territorio –; se c'è una possibilità di sostegno economico alle famiglie da parte di contributi locali che potrebbero favorire la sperimentazione.

Per quanto riguarda la scuola, si considereranno alcuni fattori: da chi è nata l'idea di attuare un progetto o un'esperienza CLIL; se c'è l'appoggio del Dirigente Scolastico; se c'è l'appoggio e l'interesse del corpo docente; se già sono in atto altre esperienze







CLIL o simili; se la scuola fa parte di progetti europei o partecipa a scambi tra scuole. Inoltre si considereranno le lingue straniere insegnate nella scuola, eventuali lettori di madre lingua, e studenti stranieri presenti. Ancora: si dovranno prendere alcune decisioni organizzative "strutturali", si dovranno tenere presente gli aspetti organizzativi-metodologici e infine, non meno importante, si dovrà prendere in esame in modo preciso il programma da svolgere.

Per quanto riguarda le decisioni organizzative "strutturali", si tratta di valutare la popolazione scolastica coinvolta: quali sezioni prediligere, quali classi, considerando sia gli aspetti curricolari sia la sensibilità e la disponibilità dei docenti.

Un elemento importante da decidere è la durata del progetto: a lungo, medio o breve termine. Se l'intenzione è quella di coinvolgere un intero ciclo educativo si attuerà un progetto esteso che dovrà valutare molte variabili nel tempo, e che prenderà in considerazione dei percorsi in itinere supportati da una costante programmazione e verifica degli obiettivi conseguiti.

La sperimentazione potrebbe essere attuata solo a un livello di scuole, ad esempio le superiori, oppure il triennio, oppure un solo anno scolastico, solo un quadrimestre o moduli di un certo numero di ore durante l'anno.

È fondamentale decidere quale contenuto debba essere scelto. Se si tratta di un contenuto curricolare si dovrà valutare quale sia meglio scegliere per le nostre esigenze; se si tratta di contenuto extracurricolare si dovrà esaminare quali possano essere i collegamenti tra gli obiettivi trasversali e quelli curricolari.

Un'altra variabile da considerare sono *i do-centi*: un unico insegnante che porta avanti il progetto, oppure due, di cui magari uno madrelingua. Anche qui in base alle scelte operate sarà possibile contemplare percorsi diversi per quanto riguarda gli aspetti organizzativi metodologici.

Altri aspetti riguardano l'organizzazione e la metodologia del progetto.

Per quanto riguarda la struttura didattica si valuterà la modalità più adatta all'insegnamento:

a. un insegnamento collaborativo tra il docente della disciplina e quello della lingua nella programmazione e nella formulazione dei moduli e delle unità didattiche;

b. compresenza dei due insegnanti;

c. insegnamento indipendente;

d. il gruppo classe: anagrafico oppure per competenza linguistica;

e. il modello operativo: come verrà strutturato il modulo tematico, l'unità didattica, la lezione;

f. l'organizzazione didattica: lezioni frontali, a gruppi, a coppie, individuali, il cooperative learning o altre strategie;

g. l'alternanza della lingua madre con la lingua straniera tra docenti e studenti: in caso di compresenza bisogna decidere se un insegnante parla in italiano e l'altro in lingua straniera oppure se i loro ruoli siano intercambiabili. In caso di non compresenza è da decidere se c'è una alternanza a seconda dei giorni di lezione, al tipo di lezione, oppure se c'è una mescolanza e lo stesso vale per l'uso della lingua straniera e della lingua madre da parte degli studenti.

Quali lingue?

È ovvio che tutte le lingue potrebbero essere, a livello teorico, valide per poter essere proposte, però è bene che si valutino alcuni parametri per decidere praticamente quale sia la lingua (o siano le lingue) più adatte per una determinata realtà.

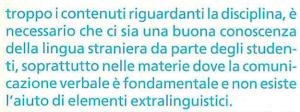
Nel momento in cui si debba decidere quali lingue privilegiare nelle esperienze di apprendimento integrato di lingua e contenuti si devono considerare vari fattori, tra i quali i più importanti sono i seguenti.

a. La situazione geografica ed economica del paese o della regione dove si trova la scuola; nel Veneto, ad esempio, può essere utile inserire il tedesco; il francese in Val d'Aosta.

b. Il grado di somiglianza che esiste tra la lingua straniera e la lingua materna degli studenti: sul piano lessicale, fonetico e grammaticale nel caso di lingue affini (ad esempio, italiano e spagnolo) si può iniziare con più materie contemporaneamente. Anche nell'intero curriculum scolastico ciò è possibile con discipline che si basano esclusivamente sulla comunicazione verbale e che richiedano un certo grado di astrazione.

Nel caso di lingue non affini (ad esempio, italiano e tedesco), per non dover semplificare

USO VEICOLARE: ASPETTI E PROBLEMI



c. La materia che viene insegnata tramite la lingua straniera: la scelta della materia ha sicuramente una sua importanza perché a seconda delle caratteristiche della stessa abbiamo situazioni diverse. (Nel paragrafo successivo approfondiremo la questione).
d. Le risorse locali: si dovranno considerare le risorse che ci sono: l'insegnante di lingua, gli scambi che sono avviati con scuole straniere, studenti stranieri, ecc.

Quali discipline?

Bisogna subito evidenziare che tutte le materie possono essere oggetto di insegnamento in una lingua straniera; comunque è preferibile all'inizio scegliere quelle che sono caratterizzanti l'indirizzo di studio degli studenti in modo da tenere alta la motivazione ad apprendere.

Inoltre bisogna considerare il livello di conoscenza della lingua straniera. È meglio scegliere materie che si basano principalmente sulla comunicazione verbale e che sono per loro natura più astratte solo dopo che ci sia una buona conoscenza della lingua straniera da parte degli studenti. Nel caso, invece, di materie che non fanno ricorso solo alla comunicazione verbale possono essere utilizzate anche in mancanza di una buona competenza linguistica perché attraverso materiali visivi, grafici, diagrammi, ecc. possiamo trasmettere i contenuti della disciplina.

Pensando alla situazione scolastica italiana, possiamo dire che, nel caso di lingue non affini, è meglio introdurre la lingua veicolare con materie più astratte nel triennio della scuola superiore o all'università, mentre nel caso di materie pratiche si può, già nel biennio, fare un buon lavoro, perché l'input è reso comprensibile attraverso elementi extralinguistici al fine di chiarire e integrare i contenuti presentati verbalmente.

In questi casi si può partire anche da livelli elementari di competenza nella lingua straniera eseguendo delle attività pratiche come indicare le capitali in un atlante di geografia, mostrare dei movimenti in educazione fisica o introdurre una serie di verbi in lingua straniera, ecc.

Insegnanti

Ci sono varie tipologie di insegnanti CLIL. Lo stesso insegnante: è il caso degli insegnanti che hanno la doppia abilitazione in una lingua straniera e in una disciplina e quindi possono portare avanti l'insegnamento veicolare da soli nella scuola media inferiore e superiore. Nella scuola elementare non esiste il problema perché l'insegnante può coprire i due ambiti.

Due insegnanti diversi: CLIL con prevalenza della lingua, quando l'insegnante di lingua straniera guida esercitazioni su contenuti disciplinari che sono già stati acquisiti e poi vengono applicati in lingua straniera.

Due insegnanti in compresenza: CLIL con prevalenza della disciplina, quando l'insegnante di lingua straniera si limita a creare delle condizioni, affinché i contenuti della disciplina vengano acquisiti senza che la lingua sia un problema attraverso delle attività di semplificazione, per rendere l'input comprensibile.

Scambio di insegnanti: un insegnante italiano di una materia va all'estero e insegna la sua disciplina in italiano, mentre l'insegnante di quel paese viene in Italia.

Organizzazione di moduli in Internet a gruppi: un'altra possibilità può essere quella di fare degli incontri chat o forum in Internet dove un insegnante tedesco di chimica, ad esempio, interagisce con degli studenti con esperimenti e relazioni in lingua straniera.

Risorse personali dei docenti: ci può essere l'insegnante di disciplina che conosce la lingua straniera e che può con il supporto di quello di lingua creare dei moduli autonomi in lingua straniera; oppure ci può essere il docente di lingua straniera che è in grado di lavorare in un'altra disciplina chiedendo l'aiuto e qualche consiglio all'insegnante della disciplina.

Per il momento la situazione più ricorrente per l'uso veicolare della lingua è quella in cui abbiamo due insegnanti, uno di lingua straniera e uno di disciplina specifica, che organizzano delle lezioni, dei moduli, degli ambiti tematici. Sono pochi i casi di espe-



rienza totale curricolare anche perché necessitano di una garanzia istituzionale.

È importante mettere in evidenza come le aree di azione dei due insegnanti restino distinte e separate con un nuovo ruolo per l'insegnante della disciplina.

L'insegnante di lingua straniera insegna la lingua, gli studenti imparano le abilità e apprendono a usare la lingua; l'insegnante della disciplina promuove la lingua, gli studenti usano le abilità e usano la lingua per

apprendere.

Tra i due insegnanti ci deve essere una stretta collaborazione, sia nella programmazione sia in itinere, in modo che ognuno utiliz-

zi le proprie competenze.

L'insegnante di lingua dà un supporto linguistico sia agli studenti, sia all'insegnante della materia, e può vantare una preparazione didattica per la comprensione dei testi che è sicuramente utile all'insegnante della disciplina per rendere l'input comprensibile. In cambio l'insegnante di lingua straniera amplia i propri orizzonti in ambiti specialistici.

L'insegnante della materia trasmette i contenuti della disciplina e, grazie alla preparazione didattica per la comprensione dei testi dell'insegnante di lingua, si pone il problema del veicolo linguistico la cui conoscenza molto spesso è data per scontata. In cambio l'insegnante della disciplina impara una metodologia didattica per la comprensione dei testi e amplia la propria conoscenza di una lingua straniera.

Entrambi i docenti sono impegnati a fare delle scelte e precisamente:

a. selezionano i nuclei fondamentali delle proprie discipline;

b. stabiliscono gli obiettivi del corso;

- c. prevedono possibilità di cambiamenti in itinere con una certa flessibilità;
- d. formulano il piano di lavoro in comune sulla base delle proprie competenze;
- e. prevedono le difficoltà.

La collaborazione tra docenti può portare a dei buoni risultati perché si realizza uno scambio reciproco e si riescono a superare le incertezze: quelle del docente della materia che non si sente all'altezza a livello linguistico, quelle dell'insegnante di lingua che ritiene di non conoscere in modo approfondito gli argomenti che riguardano la disciplina.

L'insegnante di lingua veicolare deve sviluppare competenze in relazione a metodologie appropriate per l'insegnamento e la valutazione, da impiegarsi con studenti di lingua straniera.

L'insegnante di lingua straniera deve acquisire un minimo di familiarità con i concetti e la microlingua della disciplina non linguistica così come le modalità di valutazione più

appropriate per quella disciplina.

Non verranno effettuate lezioni solo frontali, tipiche delle discipline non linguistiche, ma si userà il cooperative learning, si adotteranno nuove strategie e alcune tecniche che sviluppano la produzione autonoma in lingua straniera (giochi di ruolo, riempimento di spazi, abbinamento, ecc.) e si utilizzerà del materiale autentico durante la lezione.

Si potranno organizzare dei corsi di lingua straniera di supporto per i docenti di disciplina per sviluppare soprattutto le abilità comunicative degli insegnanti veicolari (lingua parlata e ascoltata); naturalmente oltre alle competenze linguistiche i docenti CLIL dovranno acquisire la metodologia della didattica delle lingue.

Studenti

All'inizio gli studenti che stanno per intraprendere un'esperienza CLIL credono che le difficoltà siano maggiori rispetto a un insegnamento tradizionale, pensano a un ostacolo difficile da superare, nutrono dei timori per paura di non essere all'altezza e pensano che la mole di lavoro sia più grande di quanto sia in realtà.

Successivamente si può notare che la loro motivazione, se guidati, cresce e loro stessi si rendono conto di un certo arricchimento

culturale e personale.

L'importante è che ci sia una certa gradualità nelle richieste, nei task che gli studenti devono fare, ci deve essere un periodo di silenzio, in modo da non scoraggiarli e/o demotivarli. Inoltre è necessario che ci sia un monitoraggio continuo, chiedendo agli studenti un feedback dei vari interventi che vengono fatti.

Bisogna analizzare il livello di partenza degli stessi sia a livello linguistico, sia a livello di contenuti: di solito i contenuti non sono

USO VEICOLARE: ASPETTI E PROBLEMI

un problema, perché seguono la regolare scansione della materia e l'insegnante prosegue solo se ci sono i prerequisiti; molto spesso il problema è il livello linguistico che non è adeguato e quindi bisogna mirare bene gli interventi.

È necessario quindi formulare dei percorsi che siano adatti alle singole classi a seconda delle varie situazioni, molto spesso le esperienze non sono ripetibili.

Gli obiettivi fissati non devono essere né troppo elevati, né troppo semplici o addirittura semplificati: nel primo caso porterebbero a un senso di frustrazione e quindi a un insuccesso, nel secondo caso il semplificare porterebbe a non raggiungere gli obiettivi didattici della materia stessa e, nel caso fossero troppo semplici, gli studenti non sarebbero motivati ad apprendere.

L'insegnamento veicolare dovrebbe portare a un arricchimento culturale di tipo globale senza abbassare il livello dello studio della disciplina veicolata in lingua straniera e senza trascurare l'apprendimento della lingua straniera secondo la normale programmazione.

Per ovviare alle difficoltà di comprensione può essere necessario potenziare un insegnamento linguistico che prepari lo studente all'apprendimento della disciplina nella lingua; si possono usare varie modalità: un insegnamento della lingua in parallelo, una gradualità nell'uso della lingua straniera; perseguire abilità parziali, avviare corsi di recupero linguistico, utilizzare la compresenza dell'insegnante di materia e lingua.

Materiali

I materiali, molto spesso, possono diventare un problema, perché non esistono dei testi che siano stati composti per questo tipo di insegnamento: quelli che esistono sono stati pensati e didattizzati per degli scopi diversi.

Gli insegnanti CLIL dovranno quindi prendere dei testi autentici in lingua straniera a seconda dei contenuti della disciplina e a seconda del livello linguistico della classe. Tali testi verranno resi comprensibili attraverso una serie di attività che possano favorire la comprensione dell'input.

I testi scolastici stranieri non possono essere usati senza apportare delle modifiche e compiere una selezione degli argomenti, perché essi possono usare impostazioni metodologiche diverse.

Inoltre quei testi sono stati concepiti per degli studenti che studiano una materia nella lingua madre e non per quelli che fanno un percorso veicolare e quindi mancherebbe quella parte fondamentale che dovrebbe rendere il contenuto comprensibile a livello linguistico.

Gli insegnanti dovranno servirsi di materiale autentico e didattizzarlo. Questo non è facile perché prima di tutto richiede molto tempo e una scelta oculata dei contenuti e delle attività correlate. Si dovrà pensare, secondo la disciplina, di utilizzare anche elementi extralinguistici per rendere comprensibile il contenuto come del materiale iconografico, dei grafici, dei diagrammi, degli schemi, ecc.

Bisogna redigere materiale in base alle necessità legate al contenuto che si vuol trasmettere e al mezzo linguistico che le veicola, utilizzando il concetto di ridondanza, ribadendo in modo diverso i concetti fondamentali, cercando una integrazione fra gli obiettivi di apprendimento della lingua straniera e quelli della disciplina non linguistica veicolata nella lingua straniera.

Lo scopo sarà quello di sviluppare determinate competenze. Dal momento che la preparazione dei materiali richiede molto tempo, i materiali possono essere circoscritti a un modulo, a una sola unità o a una semplice lezione.

Oltre alle variabili riferite alla classe specifica, i prerequisiti se necessari, gli obiettivi specifici, gli strumenti utilizzati, si considereranno altre caratteristiche riguardanti i testi, come ad esempio l'aspetto grafico, le attività ed esercizi di supporto, la comprensione guidata, il riutilizzo dei concetti generali e gli eventuali approfondimenti.

Valutazione

L'argomento valutazione è sempre abbastanza complicato e delicato e deve essere affrontato in modo preciso e professionale. Soprattutto nell'insegnamento veicolare devono essere chiari ed esplicitati gli obiettivi che si vogliono perseguire.

È importante mettere in evidenza che la valutazione dovrà riguardare sia i contenuti della disciplina sia la lingua straniera, co-







munque il peso che verrà dato ai contenuti della disciplina e alla lingua dovrà essere deciso e condiviso con gli studenti. Gli stessi obiettivi dovranno essere condivisi e ci dovrà essere una corrispondenza tra gli obiettivi dichiarati e la verifica.

La verifica deve essere formulata in modo tale che non ci siano dubbi sul tipo di carenze, siano esse linguistiche o riguardanti i contenuti disciplinari, e che lo studente si renda conto dei propri progressi.

In questo caso si tratta di una duplice valutazione, l'importante è essere consapevoli di quanto la preparazione linguistica o la difficoltà di comprensione in contenuti espressi in lingua possano influenzare la valutazione degli studenti.

Nel caso di un risultato negativo bisognerà essere in grado di poter stabilire se ciò è dovuto a una scarsa competenza linguistica o a dei contenuti non ben assimilati o a entrambe le cose.

Anche durante la verifica si dovrà supportare il messaggio linguistico in modo da rendere il significato più chiaro e comprensibile; si potranno ridurre le richieste linguistiche a seconda degli obiettivi prefissati, si potranno usare diverse modalità di valutazione, ci potranno essere delle verifiche incrociate.

Usando dei punteggi separati per la lingua e il contenuto sarebbe possibile vedere il progresso fatto dagli stessi studenti anche in modo autovalutativo.

Certificazioni

Un'altra problematica da considerare sono le certificazioni che riguardano gli studenti e gli insegnanti. Per il momento non esiste nessun test riconosciuto a livello ministeriale che certifichi le competenze degli insegnanti CLIL, né le competenze che gli studenti hanno acquisito in un percorso di lingua veicolare.

Per quanto riguarda gli insegnanti disciplinari si auspica che ci possa essere una certificazione esterna del livello linguistico a opera di enti certificatori in modo da poter avere la garanzia di un insegnamento continuativo. Nel caso di un insegnamento non continuativo, ci si può avvalere di formatori interni che possono promuovere corsi linguistici mirati in base alle esigenze degli insegnanti CLIL.

Potrebbe essere riconosciuto un valore aggiuntivo nell'abilitazione che dia titolo a insegnare una disciplina non solo in italiano, ma anche in lingua straniera. Tale abilità potrebbe essere costruita e/o perfezionata in itinere da parte dell'insegnante che verrebbe a costruire il proprio portfolio di competenze, visto che l'insegnante in futuro diventerà un professionista con diverse competenze che potrà utilizzare nelle diverse situazioni.

Per quanto riguarda gli studenti, per il momento abbiamo solo una valutazione interna.

Qualche scuola ha predisposto sulla certificazione dell'esame di stato "una menzione" che documenta la partecipazione degli studenti al programma CLIL. Questo potrebbe essere risolto con il portfolio dello studente dove le varie competenze sarebbero segnalate durante tutto il percorso di apprendimento.

Bibliografia

BALBONI P. (2002)

Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse, Torino, UTET Libreria.

COONAN C. (2002)

La lingua straniera veicolare, Torino, UTET Libreria.
CUMMINS J. (1984a)

"Wanted: A Theoretical Framework for Relating Language Proficiency to Academic Achievement among Bilingual Students", in C. Riviera (a cura di), Language Proficiency and Academic Achievement, Multilingual Matters, Clevedon.

MARSH D., LANGE G. (1999)

Implementing Content and Language Integrated Learning: A Research-Driven TIE-CLIL Foundation Course Reader, University of Jyvaskyla, Continuing Education Centre, Jyvaskyla.

Alla scoperta del CLIL

Ornella Fortuna

Tutto è cominciato con Beppe Servegnini e con il suo modo di comunicare le notizie su aspetti specifici della realtà italiana, come il PIL (Prodotto Interno Lordo) e, allo stesso tempo, con estrema naturalezza, buttar lì l'acronimo in Inglese GNP spiegandone il significato (*Gross National Product*) in modo lieve, quasi casuale ma decisamente efficace.

Mi ha fatto pensare alla "Rule of forgetting" di Krashen e a come «la lingua si acquisisca quando ci si dimentica che si sta acquisendo» (Balboni 2001) quando cioè il LAD (Language Acquisition Device) non è "disturbato" dal filtro affettivo inibitore. Accade dunque che l'informazione linguistica filtri attraverso i contenuti e non venga percepita come momento di insegnamento specifico.

Come attivare in modo più strutturato questo processo nell'Insegnamento/apprendimento delle lingue straniere? A questa domanda ha cercato di rispondere il modulo di formazione Progettualità, Linguaggi specifici e Lingua veicolare organizzato nell'ambito di Lingue 2000, dal GLU di Padova presso il CRT-Scalcerle in due fasi, dopo un'approfondita analisi dei bisogni formativi dei docenti di Lingue della provincia. Il titolo sintetizza e giustifica l'approccio process-oriented al modulo, imperniato sulla progettualità come principio guida di sviluppo in termini di obiettivi, contenuti e modalità operative.

L'ordine degli obiettivi vuole riprodurre la sequenza di sviluppo nella definizione e realizzazione degli stessi, ovvero le fasi della progettazione stessa, dall'analisi dei bisogni, all'individuazione del "problema", alla definizione del piano di intervento, alla elaborazione e realizzazione delle ipotesi fatte, alla riflessione e valutazione degli esiti del processo attivato.

Lo stesso ordine può essere riscontrato nella presentazione dei contenuti.

Obiettivi

- Sensibilizzare alla cultura del progetto e dell'autonomia in classe
- Analizzare e riflettere sull'interazione progettazione-modulo-lingua veicolare
- Esplorare la progettualità CLIL nei programmi comunitari
- Presentare, osservare e analizzare percorsi e materiali di progettazione disciplinare (lingua-interlingua) e interdisciplinare
- Reperire ed esplorare materiali e suggerimenti in specifici siti on-line
- Analizzare percorsi e materiali di progettazione CLIL
- Definire il livello di fattibilità di progetti CLIL negli istituti di istruzione secondaria di secondo grado
- Progettare percorsi interdisciplinari CLIL, anche con supporto multimediale
- Condividere esperienze di progettazione di moduli CLIL
- Riflettere e valutare il processo esperito nel modulo

Contenuti

- Filosofia del corso: L'approccio imperniato sui contenuti
- Percorsi e attività nei progetti comunitari (UE)
- Progettare per insegnare: formazione iniziale e tirocinio alla SISS del Veneto
- Presentazione di moduli prodotti in Lingue 2000 e discussione sugli esiti
- Presentazione di moduli prodotti, interdisciplinari e di lingua veicolare: discussione sugli esiti
- Osservazione e riflessione su contenuti e percorsi
- I Moduli interdisciplinari e/o Lingua veicolare e il Quadro di Riferimento Europeo: quali descrittori?
- Proposte e Progettazione di nuovi moduli interdisciplinari e non, con uso della lingua veicolare
- Attività di condivisione dei moduli progettati
- Riflessione sui percorsi e prodotti
- La rete CLIL in azione: Esperienza di insegnamento della lingua veicolare all' ITC Malignani di Udine
- L'approccio CLIL e la lingua straniera come veicolo di apprendimento
- Valutazione del modulo di formazione.





Procedure, materiali, attività

Sia gli obiettivi che i contenuti del modulo di formazione evidenziano una grande attenzione alla cultura del progetto.

A sostegno di tale idea sono stati introdotti alcuni spunti di riflessione sui nodi concettuali di un approccio all'insegnamento/apprendimento basato su tale concetto. Tra questi, relativamente ai contenuti, l'approccio per nuclei essenziali e per temi, in vista del superamento della suddivisione disciplinare, la riduzione sensibile dei contenuti, la modularità (Commissione Saggi 1988).

- «Essa si presenta come un insieme di processi sistematici e ordinati, aventi di mira il raggiungimento di precise soglie di competenza e consapevolezza...
- Tali processi non possono non tener conto della complessa struttura dei processi di cambiamento del sapere, del saper fare, del saper essere, dei loro meccanismi, delle regole che presiedono alla interazione dinamica con il contesto sociale... della necessità di una continua valutazione non solo dei processi, ma anche dei prodotti, step by step...
- Promuovere decisioni tra gli utenti per favorire in loro capacità di decisionalità, anche per le piccole cose e per gli automatismi del proprio lavoro...»

Quali competenze

- «Valutare come risorsa le caratteristiche (culturali, cognitive, affettive) degli studenti all'inizio del lavoro didattico.
- Costruire, organizzare e condurre l'attività didattica coerentemente con il compito di apprendimento e le caratteristiche degli studenti.
- Valutare l'apprendimento e "valutare la qualità della valutazione" (progettazione-ri-progettazione del lavoro scolastico in termini di coerenza obiettivi-organizzazione-procedure-strumenti valutativi).» (Chiesa 2000)

Il modulo di formazione ha rappresentato un viaggio verso la consapevolezza. Il brainstorming iniziale su definizioni e termini inerenti i tre ambiti nel titolo ha contribuito a individuare un codice comune di riferimento, «una nozione chiara e condivisa» assolutamente necessaria specialmente quando si parla di «Uso veicolare della Lingua» (Balboni 2001).

Da sottolineare la valenza plurilingue del modulo, i corsisti sono docenti di lingue comunitarie diverse, a prevalenza Inglese, ma con discreta presenza di docenti di tedesco e francese. Il gruppo misto ha lavorato su aspetti trasversali all'insegnamento delle lingue, finalmente sganciato dalla trappola dei contenuti specifici vincolanti per ricercare invece dei punti in comune ai fini di una progettazione efficace (Marsh 2001).

Particolarmente apprezzate sono state le presentazioni e discussioni delle "Buone Prassi". Di fatto l'idea iniziale era quella di partire da esperienze già fatte a scuola come moduli interdisciplinari che ruotano intorno all'uso e all'insegnamento di linguaggi specifici, di microlingua tecnica o di letteratura, per arrivare alla progettazione strutturata CLIL.

Operativamente, i corsisti sono stati invitati a condividere loro esperienze con i colleghi per individuare elementi comuni o trasversali utili alla effettiva futura progettazione di moduli di insegnamento integrato contenuto/lingua.

L'ancoraggio a strutture, conoscenze ed esperienze già esistenti ha favorito in effetti l'emergere di nodi importanti propedeutici allo sviluppo CLIL. Tra questi la modularità, la classificazione e differenziazione degli obiettivi nel Quadro di Riferimento Europeo; i progetti europei e l'enfasi che essi pongono sulla lingua come comunicazione e veicolazione di contenuti più o meno specifici (Leonardo, Comenius). Questi e altri assi portanti della nuova politica linguistica europea offrono la giusta contestualizzazione allo sviluppo del CLIL. Questo il taglio di ricerca che il modulo di formazione ha voluto esplorare.

Riflessione e valutazione

La riflessione sui processi attivati e la loro valutazione ha rappresentato la fase conclusiva del percorso. Nel riquadro a pagina successiva, si riportano le domande del questionario di gradimento sottoposto ai corsisti e la sintesi dei risultati.

ALLA SCOPERTA DEL CLIL



Ouestionario

- 1. Ritieni che gli obiettivi iniziali del corso siano stati raggiunti?
- 2. Quali aspetti del corso hai trovato particolarmente utili e interessanti?
- 3. Quali aspetti del corso ritieni debbano essere migliorati?
- 4. Cosa inseriresti a completamento del percorso formativo?
- 5. Quanto hai trovato utili i materiali forniti?
- 6. Ritieni che l'idea progettuale proposta nel modulo sia trasferibile nella tua prassi scolastica?
- 7. Come definiresti il livello di accesso e uso delle attrezzature e degli strumenti?
- 8. Come hai trovato l'organizzazione del modulo nel suo insieme? Aggiungi eventuali commenti e suggerimenti che permettano di migliorare il programma, in vista della replica dello stesso, a settembre.
- 9. Suggerisci temi e percorsi che ti interesserebbe trattare in un futuro corso di aggiornamento

Sintesi dei risultati

Aspetti significativi dell'esperienza fatta

- Scambio informazioni ed esperienze tra colleghi
- Cultura del progetto e dell'autonomia
- Valenza plurilingue e interdisciplinare
- Prospettive dell'approccio CLIL alla lingua veicolare
- Tecniche di presentazione e conduzione
- Trasferibilità dei modelli progettuali

Proposte e sviluppo

- Diffusione e scambio buone prassi
- Attenzione alla valutazione delle attività CLIL
- Attività di informazione/formazione Dirigenti scolastici e docenti di discipline non linguistiche
- Attività di formazione congiunta (locali, nazionali e internazionali) di docenti di Lingue e di discipline non linguistiche con esperti CLIL sul tema, con progettazione di moduli trasferibili
- Accesso a fondi ad hoc, nazionali ed internazionali
- Creazione di una rete operativa CLIL anche a livello provinciale e regionale
- Materie da privilegiare: Scienze Ambientali, Musica, Matematica, Arte, Educazione Fisica, Religione, Storia, Fisica, Elettrotecnica (tutte le discipline tecnico-pratiche)...

Conclusione

La riflessione che si può fare a conclusione del presente articolo coincide con le conclusioni tratte a fine corso. Esse tendono a sottolineare che l'apprendimento integrato di contenuto e lingua pone l'accento sull'insegnamento/apprendimento di entrambi come parti che si integrano in un tutto attraverso un confronto costruttivo tra i diversi ambiti professionali e disciplinari. Senza sostituire i termini relativi ad attività o ruoli specifici esso permette invece di focalizzare l'attenzione su obiettivi e metodologie comuni (Interdisciplinarietà). In particolare, esso permette di insegnare la lingua in modo significativo perché strumentale e dun-

que sicuramente comunicativo.

Il cerchio si chiude. Siamo partiti dall'esplorazione della progettualità e torniamo, a conclusione del percorso e dell'articolo, alla progettualità come competenza trasversale di base dei docenti, per gestire l'innovazione e l'efficacia dei processi di insegnamento/apprendimento.

Bibliografia

BALBONI P.E. (2000)

Le microlingue scientifico-professionali: natura e insegnamento, UTET Libreria, Torino.

BALBONI, P.E. (2002)

Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse, UTET Libreria, Torino.



CHIESA, D. (2000)

"Progettazione come competenza", in Progettiamo, 1.

COONAN, M.C. (2001)

La lingua straniera veicolare, UTET Libreria, Tori-

LANGE, G. (2000)

Un'introduzione al CLIL per genitori e giovani, TIE-CLIL, Jyvaskyla-Finland.

MARGIOTTA, U. (2000)

L'assistenza tecnica e metodologica ai processi di formazione, Università di Venezia.

MARSH, D.

"The Impact and potential of CLIL", in Atti del

Convegno di Como 2001, MPI, Progetto Lingue 2000, Formazione dei Formatori.

Consiglio d'Europa, A Common European Framework of reference, Strasburgo, 1998.

VILLANI, D. (2000)

"Ragioni didattiche della Modularità", in Atti del Convegno Formatori Lingue 2000, MPI.

KRASHEN S.D. (1985)

The Input Hypothesis, Longman, Londra.

Ulteriori approfondimenti bibliografici e consultazione materiali presso il CRT-Scalcerle di Padova e sul sito www.istitutoscalcerle.it

Un metodo

innovativo per sviluppare le competenze linguistiche fuori e dentro la scuola





edition

CORSO DI INGLESE PER IL BIENNIO DELLA SCUOLA SECONDARIA SUPERIORE

NOVITÀ 2003



Student's Book 1 pp. 144 Workbook 1 pp. 160 + AudioCD

Student's Book 2 pp. 144 Workbook 2 pp. 160 + AudioCD

Teacher's Book pp. 260

- + 4 AudioCD
- Per ogni pagina di Student's Book e Workbook suggerimenti didattici, chiavi degli esercizi e trascrizione dei materiali audio
- La rubrica Net Work segnala, per ogni File, i contenuti dei siti Internet visitabili per e gli aspetti linguistici.
- verifica per l'utilizzo di YTN Video
- **Test & Worksheets** 64 schede, in fascicolo a parte, facilmente fotocopiabili, utilizzabili per attività di verifica, di rinforzo o di recupero

Your Turn Next VIDEO

- 1 Global friends
- 3 Success story
- 4 Someone's watching you
- 5 Challenges
- € You are what you eat
- 8 Getting into films
- 9 Appearances



Storia dell'arte in inglese

Edith J. Kismarjay

Una nostra ex-alunna che ora studia a Vienna, facendo una osservazione molto acuta disse: «Ormai sapere le lingue non è più una meta ma un mezzo indispensabile per aver il minimo successo nella vita quotidiana e professionale. All'estero lo studio delle lingue di per sé è diventato un lusso superfluo». Aveva proprio ragione, le lingue si studiano per poter poi fare l'avvocato a Bruxelles, il commercialista a Barcellona o per poter assistere i propri clienti greci nella loro lingua.

Talvolta siamo noi insegnanti in ritardo sulle tendenze e le necessità degli studenti; insegniamo l'inglese come se esistesse solo Shakespeare da leggere, o il tedesco al fine di apprezzare Heinrich Böll, dimenticandoci che sarà altrettanto utile poter seguire il notiziario della BBC, l'andamento della borsa di New York, piuttosto che l'articolo di fondo della Frankfurter Allgemeine Zeitung. Ma molti sono ormai gli insegnanti che fanno tanto per mettere i ragazzi in grado di usare la lingua straniera in modo comunicativo: introducendo la lettura di giornali, facendo vedere dei filmati, creando dei dialoghi, affidando parte delle lezioni a dei lettori, e così via. Uno di questi metodi è l'immersione, ovvero l'insegnamento di una materia scolastica attraverso una lingua straniera, chiamata lingua veicolare. Il Liceo Linguistico Europeo del Collegio Arcivescovile di Trento organizzò nel 1998, insieme all'IPRASE, un Convegno Internazionale sulla Immersione Linguistica. 1 Per quanto mi risulta, l'Arcivescovile fu anche la prima scuola superiore a Trento ad introdurre questo metodo nel 1995, prima nelle terze classi, poi nelle seconde e nell'anno scolastico 2001/02 anche nelle prime classi sia nel Liceo Linguistico Europeo sia nel Liceo Linguistico Giuridico Economico. Questa innovazione fu fatta a livello direzionale non senza incontrare qualche perplessità da parte del corpo docenti e anche da parte di chi scrive. Vorrei qui riportare le mie osservazioni ed esperienze fatte in questo anno, insegnando Storia dell'arte in inglese per la prima volta nel primo anno della scuola superiore.

Vantaggi di partenza

Credo si possa tranquillamente affermare che nel Trentino la preparazione linguistica nelle scuole medie e superiori sia migliorata notevolmente negli ultimi 3-4 anni. Con pochissime eccezioni,² tutti i ragazzi arrivano alle superiori con almeno un anno di studio linguistico fatto in modo comunicativo. Per quanto riguarda il tedesco, molti di loro hanno già fatto un soggiorno all'estero, mentre per l'inglese sono comunque più stimolati per via dell'uso del computer, Internet, videogame e l'ascolto delle canzoni. Credo che nessun alunno sia più costretto ad imparare lunghe liste di verbi o tempi grammaticali privi di contesto. In conseguenza, l'introduzione della lingua veicolare per una materia scolastica nella prima superiore è più che indicata.

Un altro argomento a favore dell'uso della lingua veicolare è che molti alunni hanno già avuto delle esperienze più o meno brevi alle scuole medie, generalmente in geografia. Questa esperienza e fatica non è sprecata se subito in prima superiore viene seguita dallo studio di una materia d'obbligo in lingua straniera. Il passo risulta più fa-

¹ "Scuola multilingue: una sfida per il futuro", 7-9 maggio 1998, i cui atti furono pubblicati da Franco Angeli, Milano, 1999, L'immersione linguistica, Una nuova proposta, a cura di Federica Ricci Garotti.





² Una di queste eccezioni mi è capitata al supermercato. Chiacchierando con un'amica in lingua straniera ho commesso un errore con i tasti del pesa verdure. Una ragazzina di circa dieci anni, ansiosissima ad assistermi, mi ha fermato garbatamente ma, oltre ad un timido «Entschuldigung» è riuscita a comunicare solo a gesti. Mentre ero molto grata per il suo spontaneo intervento, avrei anche voluto sapere dove e da quanto tempo stava studiando il tedesco.



cile e logico visto che l'approccio e il metodo di studio sono già familiari.

Un ulteriore vantaggio è esterno all'insegnamento scolastico. Consiste nella curiosità dei ragazzi, stimolata anche attraverso l'input linguistico dato dai mass media (un esempio - se non il migliore - potrebbe essere lo spot pubblicitario di un gelato: "two gusts is meglio che one"). I ragazzi hanno la voglia di provare, hanno il desiderio di comunicare in un'altra lingua. Molti di loro accolgono l'immersione linguistica come una novità, una sfida. Sanno tutti ormai che parlare altre lingue è importante per comunicare con coetanei europei, per navigare in Internet, per coltivare delle amicizie via e-mail e per assistere i propri genitori nei sempre più frequenti viaggi all'estero. Alcuni di loro forse si rendono anche conto che sarà indispensabile per la loro futura carriera.

Quindi, in prima superiore ho trovato una maggiore preparazione linguistica, una migliore capacità espressiva dei ragazzi, una qualche esperienza di immersione e il notevole entusiasmo di fronte alla novità. Restano comunque degli ostacoli all'apprendimento in immersione, che però non sono insormontabili, come vorrei cercare di descrivere qui di seguito.

Gli ostacoli

Il primo ostacolo ricorrente che incontro nei ragazzi non è rappresentato dalla comprensione della lingua, ma dalla paura di non comprenderla. Questa paura non esiste nei bambini piccoli ma nasce, credo, nell'ambito scolastico dove esiste una certa competitività e ci si deve confrontare con i compagni. Nelle prime lezioni in immersione si crea un meccanismo di causa ed effetto, che descriverei così: «ho paura di non capire → quindi sono teso e quindi capisco ancora di meno → non mi viene in mente neanche quello che sapevo → mi sento sciocco davanti ai compagni → mi guardo bene dal farmi avanti anche se ho capito \rightarrow sono sempre più frustrato!»

Quanta energia va sprecata in questo processo, energia che tocca a noi convertire in energia positiva. Il mio primo compito

quindi è quello di trasformare questa opposizione dello studente in ricettività. Devo costantemente rassicurarlo che nella prima fase non si pretende una comprensione totale della lezione e che non gli verrà chiesto una produzione orale finché non sarà pronto lui stesso. Devo in qualche modo convincerlo che tutta l'energia che investe nell'opporsi a me e al metodo può, invece, essere cambiato in uno stato di "Think positive" o "Think pink", come dice una marca di abbigliamento sportivi. Cioè, lasciare che la lingua influisca su di lui, che venga assorbita e piano piano capita senza uno sforzo tremendo. Questa fase ricettiva dura circa 4-6 mesi. Ci vuole quindi un po' di pazienza.

Il secondo ostacolo a questo tipo di insegnamento viene dal sistema scolastico stesso. Quando la scuola (e gli insegnanti) si basa su prove, voti, verifiche e valutazioni del rendimento, è logico che l'alunno tema un calo nella sua prestazione e nel suo rendimento a causa della nuova linqua. Come cercare di rimediare? Certo è che non si risolve il problema imparando interi paragrafi a memoria. Quello a cui io miro all'inizio è una comprensione globale e spesso solo parziale. Per verificare tale comprensione generalmente rivolgo delle semplici domande aperte a tutta la classe e tengo conto degli interventi spontanei dei ragazzi.

Nella prima classe delle superiori incontro ancora molta difficoltà nel convincere gli studenti a eliminare la superflua traduzione da una lingua all'altra e di concentrarsi piuttosto sul contenuto, imparando bene i nuovi vocaboli. Proprio per facilitare il progresso linguistico, inserisco delle lezioni sull'uso del linguaggio specifico. Inoltre, i nuovi vocaboli vengono spiegati nel contesto e nel libro di testo spesso evidenziati. Con un regolare studio di questi vocaboli ci si può risparmiare il faticoso e inutile passaggio da una lingua all'altra.

Per necessità di valutazione sono tenuta ad assegnare circa 4-5 prove all'anno. Anche queste prove creano delle angosce superate nel momento in cui i ragazzi si rendono conto che con una minima conoscenza linguistica si può già valutare il loro progresso nella materia. Sono delle prove fat-

STORIA DELL'ARTE IN INGLESE



te su misura e gli studenti hanno, per esempio, la possibilità di rispondere a delle domande elementari con una crocetta, di inserire una o due parole in una frase o di completare un disegno, o eseguire degli abbinamenti, per esempio un artista alla sua opera. In primo luogo, quindi, devo educare i ragazzi alla flessibilità mentale e all'uso spontaneo della lingua, senza timore di sbagliare.

Infine c'è il problema del libro di testo; soprattutto nella prima classe delle superiori. Non essendo la storia dell'arte materia scolastica d'obbligo nel mondo anglosassone, non esistono neanche libri di testo specifici per il suo insegnamento. I libri che sono stati usati nelle seconde e terze sono scritti appositamente per ragazzi, ma ragazzi con una vasta conoscenza linguistica e un interesse particolare per l'arte. Vanno benissimo anche per noi, ma per la prima ci vuole qualcosa di meno corposo.

Così, nell'arco di guesto primo anno con la prima ho creato e messo insieme una gamma di materiale specifico che nell'anno che sta per iniziare sarà la dispensa per le prime del Liceo Linguistico. Brani sull'arte sono intercalati con lavori linguistici mirati, vocaboli specifici, argomenti grammaticali indispensabili, che rafforzano anche quelli trattati dai colleghi nelle lezioni di lingua. In questa dispensa, che è leggera nella cartella, c'è ampio spazio per i ragazzi per fare i loro appunti e per compilare un loro vocabolario personale da studiare e consultare. Sicuramente non sarà completo o perfetto e io stessa vorrò fare delle modifiche ma, intanto, credo di aver risposto a una prima necessità dello studente che deve iniziare a studiare una materia scolastica in lingua straniera.

Conclusioni

In questo nostro mestiere di insegnanti di una materia scolastica tramite una lingua veicolare – professione, tra l'altro, per la quale non esiste in Italia né la specializzazione né la qualifica – non ci sono delle ricette o formule magiche. Noi dobbiamo essere doppiamente bravi per conquistare i ragazzi sia alla materia, sia alla lingua. Se, per esempio, un ragazzo non ama la matematica e noi glielo dobbiamo insegnare in Finlandese, la nostra fatica raddoppierà sicuramente.

In ogni nuova classe, per prima cosa, devo valutare il livello linguistico. Mentre sto ancora vagliando questa sensibilità già uso "vili trucchi", conosciuti a tutti gli insegnanti, per conquistare i ragazzi. Poi cerco di svegliare l'interesse per l'arte con molto materiale visivo, con racconti, visite guidate e la mia stessa passione per l'arte. Inoltre, continuo a rassicurare e a invitare studenti e genitori alla pazienza. Perché il meccanismo scatterà inevitabilmente. Parola di scout. Naturalmente non ho trovato una chiave magica per superare tutti i problemi. Nell'arco dell'anno ho parlato, parlato tanto fino a diventare afona. Ho sommerso i ragazzi di valanghe di parole inglesi, ho gesticolato come un clown e ho sempre cercato di captare dagli occhi dei ragazzi fino a che punto riuscivano a seguirmi. Ho fatto come i genitori che aspettano con ansia il primo "Mamma" o "Papa" dai loro piccoli. I genitori in generale hanno successo al cento per cento. lo non sono stata tanto brava. Talvolta ho perso anch'io la pazienza – e per questo chiedo scusa ai miei alunni di quest'anno. Ma to-

morrow is another day e il prossimo anno

scolastico sarà comunque più facile e più

soddisfacente per alunni e insegnante.



Storia dell'arte in spagnolo

Morena Martini

Questa esperienza è stata realizzata in un triennio "Erica" dove si studiano tre lingue straniere di cui la terza, che si inizia a partire dal terzo anno di corso, prevede 4 ore settimanali di lezione, di economia aziendale e di storia dell'arte.

Entrambi i Consigli di Classe hanno ritenuto opportuno proporre il modulo CLIL nei primi mesi di scuola, scegliendo Storia dell'Arte come materia da veicolare per la ricchezza di immagini che può proporre, per la facilità di approccio linguistico che può riservare una meta-lingua-artistica e, soprattutto, per la disponibilità a collaborare delle docenti di L3 e della disciplina veicolata. Per quanto riguarda la classe terza, le insegnanti coinvolte sono state tre: l'Insegnante di Storia dell'Arte, l'insegnante di Spagnolo L3 e la sottoscritta, insegnante di Spagnolo nella sezione B.

La programmazione del modulo da proporre è stata elaborata in accordo con i programmi ministeriali delle discipline e con le colleghe coinvolte.

Nella classe terza si è optato per un rafforzamento in lingua veicolare dei concetti che l'insegnante di arte spiegava a mano a mano che procedeva col programma. L'insegnamento in lingua veicolare doveva servire, quindi, come un rafforzamento dei concetti già acquisiti e come base per insegnare alle alunne la schematizzazione di parole e concetti-chiave. Come insegnante di lingua veicolare ho parlato solo spagnolo ed ho insistito nell'uso di questa lingua da parte delle studentesse nelle situazioni di produzione orale in cui ritenevo che le stesse avessero potuto avere gli strumenti linguistici necessari per potersi esprimere in spagnolo in modo adequato.

Ho usato moltissimi lucidi, coinvolgendo le alunne nella descrizione degli stessi, scrivendo sempre alla lavagna tutti i vocaboli nuovi e i concetti che venivano enunciati. Alla fine di ogni lezione risultavano, così, delle mappe-concettuali che le studentesse potevano tranquillamente applicare ad

altre opere pittoriche o scultoree dello stesso periodo, ritrovando quei concetti e quelle caratteristiche basilari che consentivano loro di contestualizzare e descrivere un'opera d'arte. Ho adottato una grandissima tolleranza riguardo agli errori sintattici e morfologici, pur ripetendo – alla fine di ogni esposizione – la frase corretta. Se nella esposizione orale persistevano alcuni errori sintattici, era mia cura riferirli alla titolare di L3 la quale, nelle ore di lingua, provvedeva a recuperare le lacune morfosintattiche che sorgevano in itinere nello svolgimento delle lezioni in lingua veicolare. Ho dato ampio spazio alle esercitazioni a casa e alla rielaborazione personale. Gli esercizi elaborati per questa classe hanno tenuto conto del livello di partenza delle discenti ma anche dei progressi che le stesse facevano nello sviluppo e studio parallelo di Spagnolo L3 con la docente di lingua. Sono passata quindi da esercizi di tipo descrittivo a esercizi di tipo rielaborativo, introducendo verso la fine del modulo la funzione linguistica dell'esprimere preferenze, motivandole rispetto a opere studiate in classe.

Importante è stato anche l'uso di Internet avanzato verso la fine del modulo introducendo l'arte etrusca. Ho dato gli indirizzi di siti di storia dell'arte in spagnolo e ho coinvolto le alunne nella ricerca di materiale per la elaborazione di un cartellone da appendere in classe. I risultati sono stati sorprendenti perché tutte loro hanno dimostrato familiarità linguistica con i testi che incontravano e che dovevano rielaborare per la stesura del cartellone.

Sviluppo del modulo: Arte en español

15 ore di cui 4 in compresenza con la docente di Arte. Si prevedono 3 ore per le verifiche in itinere e finale.

Prima di iniziare la didattizzazione in lingua veicolare ho frequentato 2 ore di lezione in compresenza con la docente titolare di cattedra di Arte. Ho preso appunti sui contenuti esposti per "adattare" il modulo alle esigenze della programmazione della collega.

STORIA DELL'ARTE IN SPAGNOLO



Prerequisiti	Obiettivi linguistici	Argomenti	Competenze finali
scrivere persone e cose della vita quotidiana. Grammatic ali: il pre- sente indicativo del ver- bo essere e avere e dei	integrano a quelli di na- tura comunicativa nel rafforzamento delle strutture linguistico-sin- tattiche già conosciute. Sarà data una maggior importanza alle funzio- ni comunicative che do-	funeraria. Gli etruschi: pittura, scultura e architettura funeraria. Materiali: Fotocopie Lavagna luminosa Lucidi Internet Cartelloni (forbici, co-	1. Comprensione orale sa ascoltare e comprendere in modo globale e selettivo quanto proposto. 2. Comprensione scritta lo studente sa individuare le parti descrittive di alcuni testi esemplificati. 3. Produzione scritta: lo studente sa completare tabelle, schemi, associogrammi. Sa descrivere e confrontare. 4. Produzione orale: lo studente sa descrivere evidenziando le caratteristiche fisiche di un'opera. Sa esprimere il proprio gradimento e individua le caratteristiche principali che legano l'opera a un determina to periodo.
Modalità di verifica	1. Prova di ascolto orale Ascolto di una descrizione di un'opera studiata insieme e di un'opera simile dello stesso periodo. L'alunna/o dovrà individuare le caratteristiche artistiche utilizzando i vocaboli introdotti con una certa fluidità linguistica pur limitandosi a frasi brevi. 2. Prova di comprensione scritta Completamento di un cruciverba. Completamento di un brano "a buchi" dove gli spazi da riempire siano parole-chiave riferite a un periodo studiato o a un'opera studiata. 3. Prova di composizione scritta Individuazione di caratteristiche peculiari di un'opera e completamento di schemi o di associogrammi. Elaborazione di un cartellone. 4. Prova di interazione orale Data una foto di un'opera, esprimere opinioni contestualizzandola e descrivendola.		

Il modulo di recupero si svolgerà in itinere nel momento in cui la classe presenti difficoltà di comprensione orale tali da pregiudicare il conseguimento degli obiettivi finali.

6

ESPERIENZE

Didattizzazione e sviluppo della prima parte del modulo Arte Egizia

Questa prima parte ha previsto 3 ore di didattizzazione modulare in lingua veicolare + 2 ore di compresenza nelle ore di Arte + 1 ora di verifica orale. Tot. 6 ore

Fase 1: 1ª ora di modulo	Attività
Tempo 15 minuti Motivazione Contestualmente avvio la fase di semantizzazione, scrivendo quante più parole possibili riguardo l'arte egizia e la descrizione fisica dei personaggi di affreschi, sculture e forme architettoniche. Forma sociale: in plenum, frontale.	Mostro un lucido che rappresenta un personaggio dei cartoni animati conosciuto dalle studentesse. Questo buffo personaggio chiede in spagnolo che cosa sanno dell'arte egiziana. Questo serve per iniziare la stesura di un associogramma alla lavagna che si riempirà di una serie di vocaboli detti in italiano dalle discenti e prontamente tradotti in spagnolo dalla docente. Quando l'associogramma sarà completato, passo un altro lucido "spiritoso" dove una mummia mezza "sfasciata" dice "¡Mira: no todos son momias!": "Vedi, non tutto è mummie!".
Tempo 30 minuti Realizzazione comprensione orale. Forma sociale: in plenum, individuale, frontale.	Presentazione del materiale: 1. Lucidi che rappresentino delle sculture egiziane già studiate. Queste servono per attivare i ricordi. 2. Domande sulle sculture del tipo: – Hai già visto questa scultura? – Come è? – Che cosa rappresenta? – È colorata? – Che colori ha? – Ne conosci delle altre simili? In questo modo le alunne sono incoraggiate a parlare e l'insegnante di lingua veicolare può scrivere in spagnolo alla lavagna le frasi dette in italiano completando uno schema di "famiglia di parole" che riguardi la scultura egiziana, i colori, le caratteristiche tecniche.
Tempo 10 minuti Realizzazione produzione orale con utilizzo delle parole presentate. Forma sociale: in plenum, frontale.	 Mostro due lucidi di due opere di scultura non ancora analizzate. Chiedo se ci sono delle caratteristiche simili a quelle delle opere esaminate in precedenza. Raccolgo le risposte in uno schema alla lavagna che la classe riporta, alla fine, sul quaderno.
Tempo 5 minuti Fase creativa per casa: attivazione del- la curiosità e preparazione alla lezione seguente.	Consegno delle fotocopie in bianco e nero di affreschi di tombe egiziane e chiedo di colorarle con i colori che pensano abbiano usato gli egiziani.

SELM ANNO XLI 2

20

STORIA DELL'ARTE IN SPAGNOLO



Fase 2: 2ª ora di modulo	Attività	
Tempo 15 minuti Fase di motivazione: chiedo alle studentesse di mostrarmi le loro fotocopie colorate Lluvia de ideas – brainstorming: attivazione conoscenze sul significato dei colori Forma sociale: in plenum, individuale	 Associogramma da riempire in plenum alla lavagna con i nomi dei colori ed il loro significato in relazione all'arte egizia: Chiedo alle alunne il perché della scelta di alcuni colori rispetto ad altri. Scelgo alcune elaborazioni grafiche e le appendo alla lavagna. 	
Tempo 30 minuti Realizzazione comprensione orale. Semantizzazione. Forma sociale: in plenum, individuale	 Mostro i lucidi con i colori reali degli affreschi. Chiedo quale delle loro elaborazioni grafiche è più simile all'originale. Passo alla spiegazione degli affreschi scrivendo contestualmente alla lavagna le caratteristiche fondamentali della pittura egiziana. Insisto sulle parole-chiave e sui concetti basilari della scelta dei colori. 	
Tempo 5 minuti Fase creativa per casa: attivazione co- noscenze acquisite e produzione scrit- ta. Preparazione verifica orale.		
Tempo 1 ora VERIFICA in itinere: produzione orale	La classe viene divisa in 5 gruppi. Ogni componente del gruppo ha elaborato a casa individualmente il proprio schema con le parole chiave e le caratteristiche di ciascuna opera. Nei primi 10 minuti di lezione ogni gruppo si confronterà al suo interno per dare modo a tutti i componenti di avere le stesse informazioni. Con l'aiuto di lucidi che ripropongano le fotocopie consegnate a casa, ogni gruppo dovrà descrivere alla classe i concetti e contenuti essenziali di Arte in lingua spagnola.	

6

ESPERIENZE

Didattizzazione e sviluppo della seconda parte del modulo Arte Etrusca

Questa prima parte ha previsto 4 ore di didattizzazione modulare in lingua veicolare + 2 ore di compresenza nelle ore di Arte + 3 ora di verifiche orali e scritte.

Fase 1: 1ª ora di modulo	Attività
Tempo 15 minuti Motivazione Contestualmente avvio la fase di semantizzazione, scrivendo quante più parole possibili riguardo gli etruschi, la loro nascita e la loro storia. Forma sociale: in plenum, frontale.	 Mostro un lucido che rappresenta la carta geografica dell'Europa e chiedo dove fossero ubicati gli etruschi. Sostituisco il lucido con un altro rappresentante l'Italia del VIII – V secolo a.C. e mostro le regioni che hanno interessato l'espansione etrusca nella nostra Penisola.
Tempo 35 minuti Realizzazione comprensione orale Forma sociale: in plenum, individuale, frontale. Produzione orale guidata.	 Chiedo alla classe se qualcuno conosce qualcosa di questo popolo e inizio l'elaborazione di un associogramma generale. Guido la conversazione sui concetti di "magico-magia-religione" e chiedo se conoscono altre civiltà che davano importanza alla vita nell'oltretomba. Passo ad analizzare alcuni lucidi riproducenti esempi di costruzioni funerarie. Scrivo alla lavagna tutti i vocaboli possibili sui materiali, sull'architettura e sugli scopi delle tombe. Le alunne conoscono già l'argomento e chiedo se nella mia esposizione ho dimenticato qualche cosa Volutamente ometto dei concetti chiave che devono scaturire dalle loro osservazioni.
Tempo 5 minuti Fase creativa per casa: attivazione del- la curiosità e preparazione alla lezione seguente.	Consegno delle fotocopie riproducenti delle urne funerarie e chiedo di scrivere delle ipotesi riguardo l'uso di questi "vasetti".
Fase 2: 2ª ora di modulo	Attività
Tempo 15 minuti 2ª fase di motivazione: chiedo alle studentesse di riferirmi sul loro lavoro da casa.	 Schema alla lavagna da riempire in plenum sull'arte etrusca e sui suoi fini. Nomi di tombe o opere già analizzate. Lluvia de ideas – brainstorming: attivazione sulle loro conoscenze e sul significato delle tombe etrusche.

SELM ANNO XLI 2

Forma sociale: in plenum, individuale

STORIA DELL'ARTE IN SPAGNOLO

2		
\	1	

Tempo 35 minuti	• Mostro alcuni lucidi con reperti di arte etrusca e li commento insieme alla classe scrivendo tutte le parole
Realizzazione comprensione orale. Semantizzazione. Forma sociale: in plenum, individuale	alla lavagna. • Passo alla spiegazione degli affreschi scrivendo contestualmente alla lavagna le caratteristiche fondamentali della pittura funeraria etrusca. Insisto sulle parolechiave e sui concetti basilari di questa arte.
Tempo 5 minuti Fase creativa per casa: attivazione co- noscenze acquisite e produzione scrit- ta. Preparazione verifica orale.	Consegno alle studentesse delle fotocopie a colori di sculture e pitture in modo che nella classe di 23 alunne risultino 5 gruppi, in cui ciascun componente ha la stes- sa fotocopia. Per casa dovranno elaborare uno schema che le aiuti a descrivere la fotocopia ricevuta e presen- tarla alla classe.
Tempo 1 ora VERIFICA in itinere: produzione orale	La classe viene divisa in 5 gruppi. Ogni componente del gruppo ha elaborato a casa individualmente il proprio schema con le parole chiave e le caratteristiche di ciascuna opera. Nei primi 10 minuti di lezione ogni gruppo si confronterà al suo interno per dare modo a tutti i componenti di avere le stesse informazioni. Con l'aiuto di lucidi che ripropongano le fotocopie consegnate a casa, le studentesse (una o più per gruppo) dovranno descrivere alla classe i concetti e contenuti essenziali di Arte in lingua spagnola.
Fase 3: 3ª ora di modulo	Attività
Tempo 15 minuti Motivazione Forma sociale: in plenum, individuale	 Propongo un lucido che mostra la tomba dei rilievi di Cerveteri (veduta della camera sepolcrale). Chiedo se la conoscono e se sanno da che cosa è caratterizzata (rilievi). Spiego quindi la differenza tra rilievo e bassorilievo e introduco ancora il tema degli affreschi come elemento decorativo funerario.
Tempo 35 minuti Realizzazione comprensione orale. Semantizzazione. Forma sociale: in plenum, individuale	 Mostro alcuni lucidi con affreschi etruschi ed egiziani. Invito la classe alla semantizzazione degli elementi comuni e discordi riguardo l'arte plastica delle figure presenti. Elaborazione di uno schema di confronto delle due civiltà in ambito pittorico.
Tempo 5 minuti Fase creativa per casa: attivazione conoscenze acquisite e produzione scritta. Preparazione verifica orale.	Consegno alle studentesse delle fotocopie a colori d due affreschi uno egizio e uno etrusco. Chiedo che vengano descritte le differenze, quale piace di più e perché.
Tempo 1 ora VERIFICA in itinere: produzione orale	Nei primi 10 minuti di lezione la classe viene divisa in 5 gruppi. Ogni gruppo si confronterà al suo interno per dare modo a tutti i componenti di avere le stesse informazioni. Con l'aiuto di lucidi che ripropongano le fotocopie consegnate a casa, le studentesse (una o più per gruppo) dovranno descrivere alla classe i concetti e conte

nuti essenziali di Arte in lingua spagnola.





Fase 4: 4ª ora di modulo	Attività
Tempo 5 minuti Motivazione Forma sociale: in plenum, a gruppi	 Scrivo alla lavagna 5 indirizzi internet di siti di arte spagnola. Invito la classe a dividersi in 5 gruppi e scegliere uno di questi siti.
Tempo 45 minuti Realizzazione comprensione scritta Forma sociale: a gruppi	Ricerca di materiale per la realizzazione di un cartello- ne sull'Arte egizia.
Tempo 5 minuti Fase creativa per casa: attivazione conoscenze acquisite e produzione scritta. Preparazione verifica scritta.	Chiedo che a casa venga rielaborato il materiale trova- to in classe per la produzione di un cartellone.
Tempo 1 ora VERIFICA in itinere: produzione scritta	5 gruppi elaboreranno 5 cartelloni sull'Arte etrusca.
Tempo 1 ora Verifica finale	Consegno alle studentesse delle fotocopie a colori con esempi di Arte egiziana ed etrusca e chiedo loro di elaborare uno schema che confronti le due tipolo- gie.

Valutazione

I criteri di valutazione si rifanno alla griglia adottata ad inizio anno scolastico dal Consiglio di Classe per quanto riguarda il dipartimento di Storia dell'Arte.

Per quanto riguarda l'oralità, la fluidità linguistica, l'accentazione e l'intonazione sono state aggiunte alla griglia nella proporzione del 30% del voto finale, che vede nella quantità dei contenuti espressi per la disciplina "Storia dell'Arte" il criterio prioritario per il raggiungimento della sufficienza.

Per quanto riguarda la produzione scritta, si osserverà una costante tolleranza degli errori sintattici valutando con apposita griglia solo i contenuti e i messaggi di Storia dell'arte veicolati in spagnolo.

Filosofia in inglese

Elisabetta Bernardini

La Rete CLIL Udine, nata nel 2000 per iniziativa della prof. Nancy Campanale dell'ITC Zanon, e formalizzatasi tramite la stipula di uno statuto nel maggio 2001, comprende sette scuole, e la Direzione Regionale dell'Istruzione del Friuli Venezia Giulia e l'Istituto Regionale per la Ricerca Educativa (IRRE, ex-IRRSAE).

Il liceo scientifico Niccolò Copernico di Udine ha iniziato questa sperimentazione nell'anno scolastico 1999-2000 effettuando brevi moduli di matematica in lingua inglese.

I contenuti disciplinari erano veicolati da docenti di matematica che avevano competenze di lingua straniera, rinforzate da corsi di inglese organizzati dalla scuola a partire dall'anno scolastico precedente. I primi moduli CLIL sono stati progettati dai docenti di matematica insieme alla scrivente, insegnante di inglese e coordinatrice del progetto; le lezioni sono state effettuate in compresenza. La risposta degli studenti e delle famiglie a questi primi moduli, verificata attraverso un questionario anonimo, è stata decisamente positiva, per cui la sperimentazione, allargata anche ad altre materie e altre lingue, è diventata parte integrante dell'Offerta formativa del liceo Copernico.1

Le discipline coinvolte al momento attuale comprendono: materie letterarie biennio e triennio, filosofia, matematica, fisica, scienze, educazione fisica. Le lingue veicolari sono l'inglese e il tedesco.

Uno dei fondamenti metodologici dell'educazione bilingue, l'autenticità del contesto, rende immediatamente comprensibile la motivazione che sta alla base della realizzazione dei moduli CLIL per le discipline scientifiche. Al giorno d'oggi infatti, in tutto il mondo, la lingua di comunicazione della scienza è l'inglese ed è pertanto quanto mai opportuno promuovere l'apprendimento delle materie scientifiche in questa lingua, anche in considerazione della gran-

de disponibilità di materiale autentico – reperibile su testi specifici, software, siti internet ecc. – che, opportunamente didattizzato, può essere utilizzato in classe.

Le materie pratiche, come l'educazione fisica, si prestano moltissimo a questo tipo di insegnamento in quanto coniugano la comunicazione verbale e la dimostrazioneesecuzione pratica, per cui per loro natura favoriscono l'interazione insegnante-alunni a tutti i livelli (total body response).

Può forse risultare meno evidente il motivo per cui vengono veicolate le materie umanistico-letterarie in lingua straniera, in particolar modo il latino e la filosofia, spesso trattati insieme in moduli interdisciplinari nella nostra scuola.

Dato che risulta impossibile studiare il "latino attraverso il latino" in quanto lingua non più parlata, si può ritenere che l'inglese sia un mezzo valido esattamente come l'italiano per insegnarla, tanto più che esiste un ampio contesto autentico di riferimento vista la consolidata tradizione di studi classici esistente in Inghilterra e nei paesi anglofoni. I moduli CLIL inoltre favoriscono la riflessione etimologica e possono essere impostati con un approccio tematico, consentendo così un confronto fra autori, per esempio Cicerone, Aristotele e Catullo, che solitamente vengono trattati in anni di corso diversi.

Per quanto riguarda la filosofia, le motivazioni principali sono da ricercarsi nella nuova didattica di questa materia, che si basa sulla centralità del testo. Il testo in lingua straniera può infatti rappresentare un vantaggio in quanto non è immediatamente e completamente comprensibile e quindi impone uno sforzo ermeneutico superiore. Inoltre, le nuove teorie didattiche raccompandano caldamente di raccordare la disci-

Inoltre, le nuove teorie didattiche raccomandano caldamente di raccordare la disciplina con il vissuto e il quotidiano dei ragazzi d'oggi, che è in larga parte attraversato dall'universo culturale e linguistico inglese. Infine, come ampiamente sottolineato dalla filosofia del Novecento e confermato dalle scoperte della neurolinguistica, pen-

¹ Materiale informativo sulle attività della scuola in questo campo sono inserite sul sito internet – www.li-ceocopernico.ud.it – sotto l'icona CLIL.





6

ESPERIENZE

siero e linguaggio sono strettamente legati e parlare un'altra lingua significa pensare in un altro modo. Quindi, per la filosofia in particolare, da sempre preoccupata di educare al pensiero divergente, può risultare molto utile assumere – attraverso un diverso abito linguistico – anche una diversa prospettiva sul mondo.

Osservazioni e valutazione

L'esperienza si è rivelata sicuramente stimo-

lante, sia sul piano dell'apprendimento dei contenuti che delle abilità linguistiche. Gli alunni, che avevano già svolto un modulo di otto ore di filosofia in inglese l'anno scolastico precedente, hanno dimostrato di continuare ad apprezzare un approccio "diverso" ai temi proposti svolgendo le attività in modo creativo e dinamico.

Anche per gli insegnanti le attività in compresenza, un dialogo continuo con la classe e il ricorso, per il professore di filosofia, alla lingua inglese, sono stati fortemente motivanti.

UN ESEMPIO: MODULO SULL'UTOPIA Prof. Roberto Grison (Filosofia) – Prof. Elisabetta Bernardini (Inglese)

Objettiv

- Sviluppo della capacità di lettura efficace di un testo, soprattutto per quanto riguarda l'identificazione dei concetti fondamentali tramite parole-chiave, e il riconoscimento della struttura di un testo argomentativo
- Sviluppo dell'abilità di confronto e dell'abilità di produzione di una comunicazione analogicocontrastiva
- Consolidamento del lessico e della fraseologia specifici della filosofia
- Sviluppo della competenza comunicativa: espressione di opinioni personali capacità di relazionare oralmente su un lavoro svolto capacità di illustrare oralmente e per iscritto gli elementi fondamentali dei testi analizzati

Abilità Linguistiche

- Comprensione di un testo inglese di carattere argomentativo e narrativo
- Saper riassumere e parafrasare concetti fondamentali e comunicarli oralmente o per iscritto
- Esprimere opinioni personali corredate da esempi anche contrastivi
- Fare una relazione orale sul lavoro svolto in gruppo

Abilità Cognitive

- Individuare i concetti fondamentali di un testo
- Schematizzare e riassumere
- Abilità di confronto e di identificazione delle analogie e dei contrasti

Contenuti1

- Testi di riferimento:
- Thomas More: brani da Utopia (Book II) traduzione dal latino di Ralph Robinson
- Karl Popper: estratto dal saggio "Utopia e violenza" in Congetture e Confutazioni
- Aldous Huxley: estratto da Brave New World (Central London Hatchery, Chapter I)
- George Orwell: Animal Farm
- Citazioni da: H.G. Wells, William Morris, A. Huxley, G.Orwell
- Riproduzioni di quadri di: Magritte, La Condizione Umana; Boccioni, La città che sale; Marinetti, La città futurista; De Chirico, Le Muse Inquietanti; Anonimo Fiorentino, La Città Ideale

Livello: classe quarta liceo scientifico

Livello di competenza linguistica degli studenti: intermedio – intermedio avanzato

Modalità: compresenza docente di filosofia e di inglese

Strategie: lezione interattiva, lavoro di gruppo

Materiale e mezzi: fotocopie, lucidi, lavagna luminosa, video registratore, registratore, lettore CD, cassette video e audio, CD

Tempi: 10 ore di lezione.

¹ I brani, le immagini e le riproduzioni dei quadri sono stati tratti da: Internet, dalla *Oxford Anthology of English Literature*, dal libro di testo di letteratura inglese in adozione nella scuola: Spiazzi, Tavella, *Only Connect*, Zanichelli, o da edizioni integrali in possesso dei docenti. Gli esercizi sono stati elaborati dai docenti.

FILOSOFIA IN INGLESE



SCHEMA DEL MODULO

Prima fase (2 ore)

- 1. Introduzione esplicativa della struttura e delle attività del modulo.
- 2. Brainstorming.
 - a. Agli studenti viene distribuita una fotocopia in cui sono riassunti i contenuti di una breve spiegazione introduttiva sul concetto di utopia. Nel testo mancano alcune parole chiave. Durante e dopo la spiegazione gli studenti eseguono l'esercizio di "fill-in-the-gaps" che viene successivamente verificato insieme per controllare la comprensione dei concetti.
 - b. Proiezione del testo introduttivo completo delle parole chiave sulla lavagna luminosa.
 - c. Gli studenti vengono divisi in gruppi e a ciascun gruppo vengono consegnate delle fotocopie con immagini e riproduzioni di quadri, citazioni sul tema dell'utopia/distopia e con una serie di domande-guida.
 - d. Gli studenti discutono il concetto di utopia partendo dal materiale proposto.
 - c. Relazione alla classe di ogni gruppo sulle conclusioni raggiunte.

Seconda fase (2 ore)

- 1. L'insegnante di filosofia illustra brevemente la figura di Thomas More e il contesto storico del periodo. Durante la spiegazione gli studenti prendono individualmente nota dei concetti fondamentali riempiendo una tabella precedentemente distribuita in fotocopia.
- 2. Verifica e controllo della comprensione tramite lettura ad alta voce del lavoro svolto.
- 3. La classe viene divisa in gruppi.
- 4. Viene distribuita una fotocopia con vari brani (circa 10 righe ciascuno) tratti da *Utopia* di Thomas More e due fotocopie di esercizi. Ogni gruppo dovrà leggere uno dei brani, identificarne i concetti fondamentali e riportarli nelle tabelle relative sui fogli degli esercizi.
- 5. Ogni gruppo relaziona sul brano assegnato. Tutti gli alunni prendono nota delle conclusioni di ogni gruppo negli spazi appositi delle tabelle distribuite.

Terza fase (1 ora)

- 1. La classe viene divisa in gruppi e vengono consegnate delle fotocopie con un brano da *Utopia* sulla religione e degli esercizi di comprensione del testo.
- 2. Dopo aver svolto gli esercizi, ogni gruppo relaziona sulle proprie conclusioni.

Quarta fase (1 ora)

- 1. L'insegnante di filosofia proietta alla lavagna luminosa una rielaborazione di concetti tratti dal saggio di Karl Popper, *Utopia e Violenza*.
- 2. Discussione guidata a classe intera sull'interpretazione del brano.

Quinta fase (2 ore)

- 1. L'insegnante di inglese riassume i caratteri fondamentali dei romanzi utopistici della letteratura inglese attraverso una breve sintesi cronologica (Thomas More, J. Swift, H. G. Wells, A. Huxley, G. Orwell). Gli studenti prendono appunti.
- 2. Controllo della comprensione dei dati fondamentali attraverso una serie di domande.
- 3. Brainstorming incentrato sul testo tratto da *Brave New World*; vengono scritte alla lavagna alcune parole chiave (laboratory, test-tubes, gametes, ecc.) che vengono discusse a classe intera.
- 4. La classe viene divisa in gruppi di lavoro.
- 5. Vengono distribuite fotocopie con il testo in oggetto, seguito da esercizi incentrati sulla comprensione, sull'analisi testuale e sull'espressione di opinioni personali sul testo.
- 6. Ogni gruppo relaziona su un aspetto del testo. Opinioni diverse vengono espresse e discusse a classe intera.
- 7. Gli studenti, divisi in gruppi, operano un confronto fra il testo appena letto ed analizzato e il romanzo *Animal Farm* che hanno letto insieme all'insegnante di inglese del corso, prof. Barbina, e riassumono le loro osservazioni in un paragrafo di carattere analogico-contrastivo.
- 8. Verifica dell'attività svolta tramite relazione del lavoro di gruppo seguita da discussione a classe intera.

Sesta fase (2 ore)

Durante la prima lezione del modulo, nella fase di illustrazione delle attività che sarebbero state svolte, è stato chiesto agli studenti di procurare materiale illustrativo dell'idea di utopia/distopia nel mondo moderno. Il materiale poteva consistere in: brani tratti da romanzi, poesie, brani video tratti da film, canzoni registrate su cassetta o su CD ecc.; tutti i testi, compresi quelli delle canzoni, dovevano essere riportati su un lucido da proiettare sulla lavagna luminosa.



- 1. Lavoro di gruppo. Gli studenti analizzano il materiale che ciascuno di essi ha portato e scelgono quello che secondo loro risulta più significativo annotando le motivazioni della loro scelta.
- 2. Il materiale selezionato viene paragonato a quello proposto dagli insegnanti e viene operato un confronto sull'idea di utopia/distopia e sulle motivazioni degli autori.
- 3. Ogni gruppo illustra il proprio lavoro (20 minuti per gruppo).
- 4. Questa fase, in quanto veniva chiesto anche un confronto motivato con il materiale proposto dagli insegnanti nelle prime fasi del modulo, ha rappresentato anche la verifica del lavoro svolto. Alcuni esempi del materiale proposto dagli studenti sono: la canzone *Imagine* di John Lennon, brani tratti dal film *Matrix*, un estratto dal romanzo di Isaac Asimov *Foundation* ecc.

Materiale

Risulta purtroppo impossibile riportare tutti gli esercizi utilizzati, la cui tipologia è stata comunque ampiamente illustrata sopra. Come osservazioni generali si può notare che:

a. La verifica della comprensione delle spiegazioni in L2 è stata graduata proponendo nella prima fase un esercizio in cui gli studenti dovevano inserire alcune parole chiave che erano state cancellate dal testo riassuntivo della spiegazione; nella seconda fase è stato chiesto di completare una tabella con le informazioni comunicate dall'insegnante e nella terza fase di prendere autonoma-

mente appunti.

b. Gli esercizi di comprensione dei testi, generalmente effettuati attraverso domande o tramite la sistemazione delle informazioni desunte dai testi in schemi, tabelle ecc. sono stati anche graduati nello stesso modo. Infatti i primi esercizi richiedevano di completare le informazioni in parte

presenti nello schema, successivamente veniva richiesto agli studenti di identificare determinati concetti nel testo in modo sempre più autonomo. Ad esempio, per i testi di Thomas More:

Complete the following hypothetical statement	s (text 1 part B)
If people worked only for the basic requirements of life	If rich people did not pass their life lazily they would
so prices would	and they would notespecially
and tradesmen	

(text 2 part A)		
Describe the way the ambassadors are dressed	What is the utopians attitude to gold and elegant clothes?	Describe the arrival the ambassadors on Utopia

CONCLUSION

Summarise the differences between the Utopians and the ambassadors	
Utopians	Ambassadors

c. Gli esercizi che richiedevano una discussione di gruppo erano strutturati tramite una serie di domande guidate o di punti di discussione per fornire agli studenti alcuni punti di partenza e/o di riferimento. Ad esempio, l'attività di brainstorming della prima fase era accompagnata da domande riferite alle citazioni, alle riproduzioni dei quadri e alle immagini proposte e da domande incentrate sulla relativa efficacia dei messaggi visivi e verbali.

La richiesta di osservazioni conclusive sui testi era accompagnata o da un ventaglio di possibili interpretazioni, da citazioni o immagini di riferimento allo scopo di avviare e/o stimolare la discus-

sione.

Storia in tedesco

Paola De Matteis

«L'ascesa al potere del Nazionalsocialismo», è un'unità didattica, della durata di dodici ore (lezioni di 50') compresa nel modulo «1933 e gli ... ismi» del programma di storia per una classe quinta linguistico Brocca. Il modulo è stato progettato dalla docente di storia e condiviso con la docente di tedesco. Dopo aver concordato l'ambito tematico e i contenuti, valutato il livello di competenza¹ degli allievi in lingua tedesca, si è deciso di far svolgere le singole lezioni di tutto il modulo alla docente di tedesco in lingua. Alla progettazione, inoltre, si è unito un istituto partner tedesco per la prepa-

razione di uno scambio di classe a tema. Il modulo è stato sviluppato all'inizio del secondo quadrimestre e parte di esso è stato svolto in Germania durante lo scambio culturale, con la partecipazione alle lezioni di storia tenute dalla collega tedesca.

Le lezioni, alternate ad incontri, sia in Italia sia in Germania, con l'intervento di alcuni testimoni del tempo, senza esclusione di brevi momenti frontali, sono state condotte prevalentemente secondo le modalità del cooperative learning, in gruppi di lavoro, sfruttando le potenzialità di tecnologie e strumenti nuovi e "vecchi" (Video e videoregistratore, computer con collegamento internet, Power Point, Floppy, Cd-rom, stampante a colori, masterizzatore, lavagna luminosa).





NOVITÀ 2003

ANNA BIGUZZI

Befestige dein Deutsch

Schritt für Schritt

Esercizi di grammatica e lingua tedesca per il biennio della Scuola Media Superiore

Volume 1, pp. 128 con **CD-ROM** allegato € 12,50 **codice n.** 88-494-8152-7

Volume 2, pp. 128 con **CD-ROM** allegato € 12,50 **codice n.** 88-494-8153-5

Fascicolo soluzioni 1 + 2, pp. 16



VALMARTINA





Obiettivi generali

- Acquisire la consapevolezza del saper fare in lingua tedesca anche in ambiti disciplinari diversi
- Leggere e comprendere un periodo storico, presentato secondo ottiche culturali diverse (Italia-Germania) e condurre un'analisi comparativa
- Leggere, comprendere, rielaborare documenti e informazioni in lingua tedesca
 Presentare i risultati della ricerca

Obiettivi disciplinari: storia e lingua

- Analizzare il periodo compreso tra il 30 Gennaio 1933 e il 14 Luglio 1933
- Valutare il significato dei singoli eventi che hanno contribuito alla "Machtergreifung"
- Individuare e spiegare le ragioni della responsabilità della repubblica democratica
- Individuare e analizzare la limitazione e soppressione dei diritti democratici da parte delle forze antidemocratiche
- Acquisire e approfondire il lessico specifico relativo al periodo storico preso in esame
- Sviluppare e potenziare la comprensione della lingua tedesca scritta e orale
- Sviluppare e potenziare l'espressione orale e scritta in lingua tedesca

Contenuti

- L'elezione di Hitler: cause, circostanze e reazione
- La "Machtergreifung" nella propaganda nazionalsocialista, tempi e realizzazione
- La propaganda nazionalsocialista: lettura della storia
- Misure repressive e successivi sviluppi
- Principali eventi della primavera del 1933 e loro stretta correlazione con la dittatura

Materiali

- Film "La Caduta degli dei" di Luchino Visconti con schede di lavoro
- Documenti di lettura e di ascolto tratti anche da internet con schede di ricerca e di lavoro
- Testi di storia in adozione presso scuola partner

Alcuni siti di riferimento

- Hitler biografia ed ascesa al potere: www.dhm.de/lemo/html/biografien/HitlerAdolf/index.html
- www.goethe.de/in/d/gaz/chronik1933-f.html
- I manifesti di propaganda: www.calvin.edu/academic/cas/gpa/posters1.htm

Bibliografia di riferimento

- Broszat M. «Die Machtergreifung. Der Aufstieg der NSDAP und die Zerstörung der Weimarer Republik" dtv, München, 1984
- Kummel K. J. «Deutsche Geschichte 1933-1945» Olzog, München, 1998

Sviluppo dell'Unità didattica

- 1. Con un breve brainstorming l'insegnante introduce il tema dell'UD e attiva conoscenze e lessico posseduti dagli allievi;
- 2. Visione del film di Luchino Visconti "La caduta degli dei": utile per fornire un quadro d'insieme del periodo storico in esame e per introdurne i concetti e le problematiche chiave. Gli allievi, suddivisi in 5 gruppi, con le modalità del cooperative learning, analizzano il film utilizzando delle schede di lavoro. (Durata del film 3 ore; analisi di gruppo 1 ora)
- 3. L'attività di analisi viene assegnata anche

- come lavoro da svolgere a casa individualmente.
- 4. Confronto e discussione dei risultati delle riflessioni individuali nei gruppi in classe. Al termine delle attività ogni gruppo riferisce dei risultati della propria analisi. (1 ora).
- 5. Documenti storici: con l'aiuto di schede di lavoro gli allievi, suddivisi in gruppi, conducono una ricerca guidata in internet individuando le informazioni e le fonti utili allo svolgimento del percorso di indagine. (Durata della ricerca 1,30 ora).
- **6.** Gli allievi rielaborano le informazioni raccolte nei siti e nei documenti di riferimento. Ogni gruppo riporta in plenaria i risultati della propria ricerca. (2,30 ore).

STORIA IN TEDESCO

- 7. Propaganda politica: per comprendere lo spirito e il clima della propaganda politica si prendono in esame dei manifesti di propaganda elettorale. Parte delle riproduzioni del materiale propagandistico è stata richiesta a "Haus der Geschichte" di Bonn, parte, invece, è stata scaricata da internet. Il lavoro viene condotto in gruppi, sempre secondo le modalità del cooperative learning, utilizzando delle schede per la lettura ed analisi dei manifesti. (1,30 ora)
- 8. La rielaborazione e codifica delle informazioni raccolte e dei risultati dei lavori di gruppo viene svolta anche individualmente a casa
- **9.** Sintesi: al riepilogo delle informazioni raccolte e dell'indagine condotta viene dedicata 1,30 ora.

Collaborazioni

Il percorso e il materiale di lettura e di analisi dei manifesti di propaganda politica è stato realizzato anche con la collaborazione del docente di storia dell'arte. Mentre la lettrice di tedesco, durante le ore di lettorato, è intervenuta nella gestione e conduzione dei lavori di gruppo, curando in particolare l'espressione orale.

Ruolo del docente

La docente di storia, quale esperta della disciplina, ha collaborato con la docente di tedesco alla progettazione del modulo e alla preparazione dei materiali. Ha, inoltre, fornito supporto di consulenza alla docente di lingua tedesca.

La docente di tedesco ha condotto le lezioni di storia in lingua tedesca, secondo le modalità concordate e con gli strumenti di lavoro prodotti con la collega di storia.

Verifica

Oltre al controllo e monitoraggio continui avvenuti durante la trattazione dell'argomento in esame è stata condotta una verifica formale, al termine del modulo, con una simulazione di terza prova, prevista dall'Esame di Stato. Agli allievi è stata richiesta la trattazione sintetica in lingua tedesca di un argomento a carattere interdisciplinare nell'ambito del modulo e del periodo preso in esame.

Valutazione

I criteri di valutazione sono stati concordati ed elaborati con la collega di storia e la collaborazione del collega di storia dell'arte, per la parte relativa alla lettura dei manifesti politici.

Risultati

Gli allievi, nonostante le perplessità iniziali, derivanti prevalentemente dal timore della propria inadeguatezza linguistica, hanno risposto positivamente alle sollecitazioni. Si è notato un significativo miglioramento sia dal punto di vista dell'assimilazione dei contenuti che dal punto di vista della competenza linguistica, anche negli allievi più deboli. Particolarmente significativa è stata anche la modalità di ricerca e di studio del "cooperative learning". Osservatorio privilegiato per riflettere e valutare sul saper fare, sapere e saper essere in lingua tedesca degli allievi è stato il soggiorno in Germania durante lo scambio di classe. Gli esiti positivi dell'esperienza sono da attribuire anche alle modalità di lavoro adottate, definite dagli allievi motivanti e coinvolgenti.

Riflessioni

Dodici anni fa, per caso mi sono imbattuta nel CLIL, modalità che inconsapevolmente ho applicato nella realizzazione dapprima di percorsi disciplinari, poi tematici condivisi in occasione di scambi di classe e successivamente anche nell'ambito di progetti educativi europei Comenius 1. Soprattutto per l'esperienza di coordinamento maturata con i progetti scolastici europei Comenius 1, lavorando congiuntamente anche con colleghi stranieri, e per il contatto continuo con la realtà tedesca, dove da tempo si pratica il CLIL, ho potuto uscire dalla "solitudine", elaborare e perfezionare metodo e tecniche di applicazione e realizzazione, cercando il sostegno scientifico di ricerche e di studi specifici. Nel corso della mia attività mi sono anche resa conto che sempre più di frequente e in modo del tutto naturale si fa CLIL nella pratica scolastica quotidiana, in presenza di studenti stranieri nelle classi, per i quali, ad esempio, anche l'italiano è lingua straniera. Inoltre, il cambiamento di atteggiamento da parte degli allievi, ma soprattutto la diversa sensibilità dei colleghi rispetto a questo nuovo modo





di fare disciplina in lingua ovvero lingua attraverso una disciplina, mi spinge a continuare su questa strada per arrivare alla realizzazione di un percorso curricolare consolidato all'insegna della Dimensione Europea dell'Educazione e della Formazione.

Bibliografia di riferimento per la realizzazione del modulo

FRUHAUF, GIANNA/COYLE, DO/ CHRIST, INGEBORG (HRSG.) (1996), Teaching Content In A Foreign Language. (Stic hting Europees Platform voor het Nederlandse Onderwijs) Alkmaar.

MÄSCH, NANDO, "Unterrichtsformen im bilingualen Sachunterricht". In: Buchloh/Christ/Klein/Mäsch

(HRSG.) (1996), Konvergenzen. Fremdsprachenunterricht: Planung - Praxis - Theorie. Festschrift für Ingeborg Christ aus Anlaß ihres 60. Geburtstages. Tübingen, S.1-16.

PILZECKER, BURGHARD (1996), Fremdsprachiger Fachunterricht im Rahmen des bilingualen Unterrichts. In: Praxis des neusprachlichen Unterrichts 43, H. 1, S. 9-16.

THÜRMANN, EIKE/OTTEN, EDGAR (1992), "Überlegungen zur Entwicklung von Lehr - und Lernmaterialien

für den bilingualen Fachunterricht". In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, Jg. 3, 39-55. www.hdg.de/index1000.html Haus der Geschichte-Bonn

Per saperne di più

www.helios.unive.it/~lingdida/riebi/riebi.html www.cdi-bit.org/coremodule/BITunitmethodologies.htm

BACH, GERHARD / NIEMEIER, SUSANNE (HRSG.) (2000), Bilingualer Unterricht – Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven.Frankfurt/M.

COONAN M. C. (2002), "Uso veicolare delle lingue straniere", Utet Libreria, Torino.

THEMENHEFT (2002), "Bilingualer Geschichtsunterricht". In: GWU 53, Heft 2.

THEMENHEFT (2002), "Bilingualer Unterricht". In: Praxis Geschichte 15, Heft 1.

THEMENHEFT (2001), "Interkulturelles Lernen im Geschichtsunterricht". In: GWU 52, Heft 5/6 (2001).

WILDHAGE, MANFRED (2002), "Von Verstehen und Verständigung. Möglichkeiten und Grenzen des bilingualen Geschichtsunterrichts". In: Praxis Geschichte 15, Heft 1, S. 4-11.

Woldt, Hans (2002), "Plädoyer für den bilingualen Geschichtsunterricht". In: GWU 53, H. 2, S. 76-86.

