

INTERNAZIONALIZZAZIONE

DEL CURRICOLO

NELLE SCUOLE DEL SECONDO CICLO

ESPERIENZE SIGNIFICATIVE E BUONE PRATICHE

22 febbraio 2018

*You cannot teach a language,
only create the condition
under which it might be learned
(Von Humboldt, 1898)*

*What our teachers need to help our students do,
is turn information into meaning
and meaning into wisdom
(Chris Lehmann)*

SOMMARIO

INTRODUZIONE	5
PREMESSA. CLIL: COSA DICE LA LEGISLAZIONE	6
CAPITOLO 1. IL PROGETTO CLIL IN LOMBARDIA: SITUAZIONE ATTUALE, OBIETTIVI, PROSPETTIVE DI SVILUPPO.....	7
1.1 LA GESTIONE DEL PERSONALE: UN PROBLEMA NON RISOLTO	7
1.2 DUE GRANDI EQUIVOCI.....	8
1.3 RECLUTAMENTO DEI DOCENTI: LE MANCANZE	8
1.4 LA FORMAZIONE IN LOMBARDIA: GLI OSTACOLI.....	9
1.5 AUTONOMIA SCOLASTICA: LA VIA DA SEGUIRE	9
CAPITOLO 2. QUESTIONARI DI GRADIMENTO CLIL: I RISULTATI.....	10
2.1 LE RISPOSTE DEGLI STUDENTI	11
2.2 LE RISPOSTE DEGLI INSEGNANTI	12
2.3 IL QUESTIONARIO ESABAC.....	14
CAPITOLO 3. IL PROGETTO CLIL 2017-2018: IL CATALOGO DELLE LEZIONI	15
3.1 “NEW SKILLS FOR A BETTER FUTURE”	15
3.2 I PUNTI DEBOLI DEL PROGETTO	16
CAPITOLO 4. IL DISPOSITIVO ESABAC NEI LICEI E NEGLI ISTITUTI TECNICI	17
4.1 PLURILINGUISMO E COOPERAZIONE.....	17
4.2 ESABAC E ASL	18
4.2.1 <i>Il lavoro con i bambini</i>	18
4.2.2 <i>Lo stage in azienda</i>	19
CAPITOLO 5. L’INSEGNAMENTO DI STORIA ESABAC.....	19
5.1 I PROGRAMMI DEL TRIENNIO.....	20
5.2 “ENSEMBLE DOCUMENTAIRE” E “COMPOSITION”	20
5.3 COMPETENZE EUROPEE	21
5.4. UN’IRRINUNCIABILE APERTURA	21
5.5 LE CRITICITÀ.....	22
CAPITOLO 6. ASL ED ESABAC: ALFABETIZZAZIONE NELLA SCUOLA PRIMARIA.....	23
6.1 LA FORMAZIONE DEI DOCENTI VOLONTARI	23
6.2 UN’ORGANIZZAZIONE COMPLESSA	24
CAPITOLO 7. SCAMBI, STAGE, ASSISTENTATO: RICONTRI E RIFLESSIONI A CONFRONTO	25
7.1 LE BORSE ROTARY PER LO STUDIO ALL’ESTERO	25
7.1.1 <i>Long term exchanges</i>	26
7.1.2 <i>Scambi F2F, summer camps e service exchanges</i>	27
7.2 TRE MESI A TOLEDO CON IL LICEO HERNANDEZ	27
7.2.1 <i>Da Euthopia a Euthapp: la mobilità europea</i>	27
7.2.2 <i>L’idea dello scambio e la convenzione</i>	28
7.2.3 <i>La valutazione</i>	29
7.2.4 <i>La selezione degli studenti</i>	29
7.2.5 <i>Le difficoltà</i>	29
7.3 LINZ, PINNEBERG, FRANCOFORTE: LE ESPERIENZE IN GERMANIA	30
7.3.1 <i>Scambio lungo: la motivazione</i>	30
7.3.2 <i>Stage lavorativi all’estero</i>	31
7.4 I PROGETTI D’OLTRALPE	32
7.4.1 <i>La convenzione Transalp</i>	32
7.4.2 <i>Valbonne e Cannes</i>	32

7.5 DAL CAUCASO A MOSCA.....	33
7.5.1 Pjatigorsk: lo scambio breve	33
7.5.2 Il Pria	33
7.5.3 L'assistentato.....	33
7.5.4 Insegnanti a tutti gli effetti	34
CAPITOLO 8. JOB SHADOWING: DOCENTI ALL'ESTERO.....	35
8.1 LA FORMAZIONE IN SERVIZIO	35
8.2 IB: UN DIPLOMA INTERNAZIONALE	35
8.3 L'AULA COME UN LABORATORIO.....	36
CAPITOLO 9. ERASMUS K1: COME SCRIVERE UN PROGETTO DI SUCCESSO	38
9.1 IL TEAM	38
9.2 I FINANZIAMENTI.....	39
9.3 GLI OBIETTIVI E LE ATTIVITÀ	40
9.4 LE ATTIVITÀ E LE SCUOLE PARTNER	40
9.5 I RISULTATI	41
CAPITOLO 10. I WORKSHOP POMERIDIANI	42
10.1 LO STORY TELLING DIGITALE	42
10.1.1 L'arte di narrare.....	42
10.1.2 Immaginazione ed emozioni	43
10.1.3 I migliori storytellers della storia.....	43
10.1.4 Insegnanti e studenti come storytellers	44
10.1.5 Qualche idea.....	44
10.1.6 Concorsi e siti web	46
10.1.7 Storytelling e insegnamento delle lingue straniere	46
10.2 LANGUAGE CERTIFICATIONS IN ENGLISH: DIFFERENT FORMATS TO SUIT DIFFERENT NEEDS	48
10.2.1 CLIL e padronanza dei contenuti.....	49
10.2.2 Certificazioni e progressione di carriera.....	49
10.2.3 CLIL: le aree di miglioramento	50
10.3 METODOLOGIA ESABAC, PROVE D'ESAME E CERTIFICAZIONE C1.....	50
10.4 SCRITTURA CREATIVA IN LINGUA	51
10.4.1 Motivazione e creatività	51
10.4.2 Arte e letteratura tedesche: la rielaborazione dei testi	51
10.4.3 Poesia russa: ciak si gira	51
10.5 COOPERATIVE LEARNING: STRATEGIE DI COOPERAZIONE EFFICACE	53
10.5.1 Thinking, pair, share	53
10.5.2 Place mats	54
10.5.3 Shared reading	55
10.5.4 Gallery walk	55
10.5.5 I dieci peggiori errori del docente poco efficace.....	55
INTERVENTI DEI RELATORI: ELENCO DEGLI ALLEGATI.....	57
INTERVENTI DEI RELATORI: ELENCO DEI VIDEO.....	58
SITOGRAFIA	58
CLIL	58
COOPERATIVE LEARNING ACTIVITIES FOR THE TEACHING OF MATHS AND PHYSICS	58
ERASMUS +	59
STORYTELLING.....	59
SCRITTURA CREATIVA IN LINGUA.....	59
RINGRAZIAMENTI	60

INTRODUZIONE

“La giornata è dedicata a una serie di iniziative, progettualità, esperienze che hanno al centro lo sviluppo della competenza linguistica in lingua straniera. E’ un aspetto centrale, alla luce del fatto che la raccomandazione della Commissione europea del 2012, “Ripensare l’istruzione”, pone lo sviluppo di competenze linguistiche in lingua straniera come uno degli elementi chiave ai fini della modernizzazione dei curricula in tutti i paesi europei. In questa prospettiva la metodologia CLIL assume davvero un ruolo centrale”. Così ha aperto i lavori la professoressa Anna Maria Beretta¹, Dirigente Scolastico dell’IISS Alessandro Greppi, dove si è svolto il seminario di formazione.

Il convegno ha messo a tema le modalità di crescita della competenza linguistica in lingua straniera, approcciando la questione da tanti punti di vista². Sono state presentate esperienze centrate sull’aspetto metodologico, tra cui il CLIL è la più significativa, sull’aspetto cooperativo, sull’uso delle nuove tecnologie nell’insegnamento della lingua straniera. Si è parlato di EsaBac, esito della collaborazione dei ministeri dell’Istruzione italiano e francese, che consente agli studenti di avere al termine del quinquennio di scuola superiore il doppio diploma, la maturità italiana e il Baccalauréat francese. Sono poi state presentate una serie di opportunità di sviluppo delle competenze linguistiche in lingua straniera attraverso convenzioni con università e scuole europee, attività di scambio, borse di studio offerte da vari enti.

“L’Italia è il Primo tra i paesi europei che ha introdotto nel 2010 a livello ordinamentale la metodologia CLIL nella scuola secondaria superiore con i Regolamenti attuativi della legge 2003 divenuti operativi nel 2010 – ha concluso la Preside -. Metodologia alla quale l’Unione Europea attribuisce un grande valore nello sviluppo delle competenze linguistiche in lingua straniera”. Il CLIL ha avuto grande parte negli interventi del convegno, a partire dall’introduzione del dottor Luca Volonté, dirigente provinciale e dell’Usr Lombardia, che è intervenuto come relatore, spiegando i passi fatti dal 2010 a oggi per l’introduzione nella scuola secondaria superiore di questa metodologia e lo stato di cose attuale.

¹ Link al video dell’intervento: <https://youtu.be/5ay1phr3-bl>

² “PROGRAMMA DEL CONVEGNO”: allegato 1.

PREMESSA. CLIL: COSA DICE LA LEGISLAZIONE³

- I DD.PP.RR. n.88/2010 e 89/2010⁴ introducono la riforma della scuola secondaria di secondo grado e prevedono l'insegnamento di una disciplina non linguistica del curriculum in inglese con modalità CLIL nell'ultimo anno dei licei e degli istituti tecnici e due discipline non linguistiche in due lingue straniere nel triennio dei licei linguistici. Da allora il CLIL è istituzionale nel Secondo Ciclo, sperimentale nel Primo Ciclo.
- Il DM 249 del 10 settembre 2010, che riguarda la formazione dei docenti in pre-ruolo, all'articolo 14 introduce i corsi di perfezionamento universitari CLIL per gli insegnanti che abbiano una qualifica nella propria disciplina e il livello linguistico C1.
- La nota Miur prot. N.4969 25/07/2014 introduce una serie di norme transitorie per il 2014-15, riguardanti l'introduzione sistematica dell'insegnamento e apprendimento di una disciplina non linguistica in una lingua straniera con il CLIL e stabilisce come requisiti per gli insegnanti il B2 come livello minimo di competenza linguistica e l'impegno nella preparazione universitaria sulla metodologia CLIL.
- Oggi l'insegnante CLIL in Italia è un docente di disciplina non linguistica con specifica abilitazione, ha un livello C1 certificato di competenza linguistica, deve seguire un corso universitario di perfezionamento metodologico pari a 20 o 60 Cfu.

WHY CLIL?

<https://www.youtube.com/watch?v=9HhVnGOAYfI>

³ Slide 25-29 dell'allegato 15: LE CERTIFICAZIONI DI LINGUA INGLESE.

⁴ Link al dpr 88/2010: <http://www.gazzettaufficiale.it/gunewsletter/dettaglio.jsp?service=1&datagu=2010-06-15&task=dettaglio&numgu=137&redaz=010G0110&tmstp=1276687571279>

Link al dpr 89/2010: <http://www.gazzettaufficiale.it/gunewsletter/dettaglio.jsp?service=1&datagu=2010-06-15&task=dettaglio&numgu=137&redaz=010G0111&tmstp=1276687571279>

CAPITOLO 1. IL PROGETTO CLIL IN LOMBARDIA: SITUAZIONE ATTUALE, OBIETTIVI, PROSPETTIVE DI SVILUPPO



Luca Volonté, dirigente dell'Usr Lombardia e dell'Ust di Lecco e Anna Beretta, Preside dell'Iss Greppi

1.1 La gestione del personale: un problema non risolto

“E’ l’ordinamento che ha introdotto dal marzo 2010, con i D.P.R. 88 e 89, la presenza del CLIL nella scuola secondaria di secondo grado, prevedendo le dovute diversificazioni tra licei in generale, licei linguistici e istituti tecnici con un altro tipo di approccio – ha spiegato il dottor Luca Volonté⁵, dirigente dell’Usr Lombardia e dell’Ust di Lecco -. Con l’emanazione dei D.P.R., la parte ordinamentale era stata svolta. Ma da allora, nella gestione e organizzazione del CLIL, è subito emerso un grande problema, presente ancora oggi. Cioè, una volta realizzata la parte ordinamentale della riforma, il problema è passato alla Direzione generale del personale, che probabilmente non ha messo tra le prime urgenze questa questione. La Direzione non si è cioè chiesta se esistesse il personale adeguato a svolgere questo tipo di insegnamento, che prevede la

⁵ Link al video dell’intervento: <https://youtu.be/qTQi-wCWvMc>

conoscenza linguistica per trasporre in altra lingua l'insegnamento disciplinare. Questo è il vero problema, che non riusciamo ad affrontare alla radice. Alcune questioni, se fossero state approcciate dal Ministero della Pubblica Istruzione a livello centrale come è avvenuto in Lombardia, cioè unendo il livello ordinamentale e la problematica della gestione del personale rispetto alla formazione linguistica, avrebbero dato risultati diversi. E' invece un tipico approccio ministeriale quello in base al quale si ragiona secondo direzioni generali".

1.2 Due grandi equivoci

"Non possiamo nascondere che nel 2010 la scuola italiana non aveva le condizioni per questo tipo di scelta e la necessità di avere personale formato non è rientrata subito nelle priorità di formazione del personale – ha proseguito Volontè -. E non avendola affrontata la questione si è incancrenita. Si è pensato di avere tempo per affrontare il problema, precisamente quattro anni, perché la prima classe quinta si sarebbe diplomata nell'anno scolastico 2014-2015. E qui sta il primo grande equivoco: il problema dei licei linguistici non erano le quinte ma le terze e dunque il tempo si riduceva sensibilmente. E se anche ci fossero stati quattro anni, nella gestione del personale della secondaria di secondo grado è un tempo brevissimo. Si è commesso inoltre anche un errore logico, nato dalla convinzione di chi, avendo sotto gli occhi certi casi sperimentali, che hanno dato ottimi risultati, ha dato per scontato che fossero esportabili. Ciò che è sperimentale invece per sua natura ha delle condizioni che sono create appositamente come ideali e quindi l'esportabilità della sperimentazione ha dei limiti. Bisognerebbe prima creare le condizioni ideali ovunque. Le scelte del 2010 sono state fatte avendo in mente delle situazioni di eccellenza, che non rispecchiavano la realtà della scuola a livello italiano. I casi ideali osservati non erano riproducibili".

1.3 Reclutamento dei docenti: le mancanze

Secondo il Dirigente dell'Usr Lombardia, preso atto nel 2010 che non c'erano le condizioni per la generalizzazione dei casi sperimentali, la leva sarebbe stata introdurre nel sistema di reclutamento dei docenti di discipline non linguistiche quei requisiti di conoscenza linguistica e di efficacia metodologica di insegnamento in altra lingua, necessari per l'attuazione del CLIL. "Questo non è accaduto, perché dal 2010 nelle procedure normali di reclutamento e di abilitazione dei docenti, cioè i due cicli di Tfa, il Pas e due concorsi ordinari, il CLIL non ha avuto un ruolo. La valutazione della competenza linguistica si è limitata alla capacità di conversazione, cui si sono dedicati pochi minuti in una prova orale. Forse i Fit prenderanno in considerazione il problema, ma è significativo

che ancora oggi ci stiamo interrogando su come lavorare in quest'ottica. Teniamo conto anche del fatto che nella scuola secondaria di secondo grado il ricambio di docenti, cioè l'ingresso di nuovi, è quello più ridotto in assoluto nel sistema scolastico".

1.4 La formazione in Lombardia: gli ostacoli

Con enormi difficoltà in Lombardia si sta tentando di formare i docenti innanzitutto dal punto di vista linguistico a livello C1 e, se questo requisito è già presente, dal punto di vista metodologico. Ci sarebbe la possibilità di attivare nove percorsi di formazione metodologica CLIL, ciascuno con 25-35 iscritti per un totale di circa 300 docenti da formare. Ma non è automatico riuscirci. Volonté ha concluso spiegando quali sono gli ostacoli. "Innanzitutto la lingua nella quale vanno formati i docenti non è solo l'inglese, bisogna salvaguardare anche il tedesco, il francese, lo spagnolo. In più, in una regione come la Lombardia, subentra anche la complicazione territoriale: il numero sufficiente di docenti con livello linguistico C1 (o B2), che volontariamente scelgono di aderire al percorso di formazione metodologica, può anche esserci ma è distribuito su tutto il territorio regionale e, mentre la certificazione del livello linguistico viene svolta presso enti appositi riconosciuti dal Miur, dislocati sul territorio regionale, la formazione metodologica si svolge invece solo nelle università di Milano, l'Università degli Studi e l'università Cattolica del Sacro Cuore. La possibilità di decentramento dei corsi non può soddisfare chiunque, perché deve rispondere all'esigenza numerica di formazione dei gruppi. I problemi territoriali rimangono dunque irrisolvibili. Questo quadro chiarisce le difficoltà che devono affrontare sia l'amministrazione che le scuole, ma che in ultima analisi gravano sui singoli soggetti. Si fa infatti leva sulla volontarietà, ma il sistema disincentiva. Oggi il corso metodologico garantisce uno o due punti per la mobilità nella graduatoria di istituto secondo il livello di specializzazione, come se questo fosse risolutivo. E' poca cosa confronto all'impegno richiesto. E l'obbligatorietà non migliorerebbe la situazione, come già dimostrato dal caso dell'introduzione dell'inglese alla scuola primaria: quando il docente è obbligato a formarsi i risultati sono pessimi".

1.5 Autonomia scolastica: la via da seguire

A fronte di un'insufficienza strutturale, oggi è il livello locale a doversi attivare, ha auspicato il Dirigente dell'Usr. "L'unico punto che ci consente di incentivare i docenti è il rilievo che l'autonomia decisionale delle singole istituzioni scolastiche, ma anche delle reti di scuole, dà alla questione del CLIL in termini di priorità formativa. La leva sta nelle mani dell'autonomia scolastica: le agevolazioni

che permettono al docente di formarsi dipendono dalle singole scuole, che a questo scopo devono organizzarsi e darsi delle priorità. Oggi la strada è questa; non si intravede a breve una soluzione strutturale del sistema scolastico”.

CAPITOLO 2. QUESTIONARI DI GRADIMENTO CLIL: I RISULTATI



Rosario Nigliazzo, docente di inglese dell'IISS Greppi e formatore CLIL

Come percepiscono l'attività CLIL gli studenti e i docenti della Provincia di Lecco? Per scoprirlo Rosario Nigliazzo, docente di lingua inglese dell'IISS Greppi e formatore CLIL, ha elaborato due questionari che sono stati somministrati a docenti e studenti della provincia nelle settimane precedenti il convegno. Durante il suo intervento, il professor Nigliazzo ha presentato dati globali, ma su richiesta è possibile ricevere un file Excel analitico⁶, che consente di impostare dei filtri per visionare dati separati di vario tipo: per esempio licei o istituti tecnici, i singoli ordini di scuola e così via. Inoltre nelle prime pagine sono indicati codice meccanografico e sede delle scuole, utili per chi vuole approfondire i dati per i singoli istituti.

⁶ Per ricevere il file è possibile scrivere all'indirizzo mail: rosario.nigliazzo@issgreppi.it

Al sondaggio hanno partecipato tutti gli indirizzi di studio: il 76% dei questionari compilati provengono dai licei, il 24% dagli istituti tecnici. E' rappresentata una grande varietà di materie che utilizzano la metodologia CLIL, sia in ambito umanistico che scientifico. La lingua utilizzata è nel 98% dei casi l'inglese, mentre per i licei linguistici, nelle classi terze e quarte, nel 12% dei casi si usa anche il tedesco e in un caso il francese.

2.1 Le risposte degli studenti⁷

I risultati emersi sono globalmente positivi. Hanno risposto 336 studenti, in particolare delle classi quinte (terze e quarte solo per il liceo linguistico). La percezione degli studenti è di usare la lingua straniera durante le lezioni CLIL "molto" o "abbastanza" nel 75% dei casi; durante le lezioni CLIL ritengono che gli argomenti siano trattati con la stessa competenza e profondità con cui sono trattati durante le lezioni in italiano nel 27% dei casi e nel 62,8% dei casi in parte. L'uso della lingua straniera durante le lezioni CLIL in termini di partecipazione e interesse rappresenta un valore aggiunto per quasi la metà degli studenti che hanno risposto, un limite nel 19% dei casi, per gli altri non influisce in maniera significativa.

Riguardo conoscenza e comprensione degli argomenti relativamente all'uso della lingua straniera durante le lezioni CLIL, i risultati sono piuttosto simili (valore aggiunto: 47%; limite: 24,4%; non influisce in maniera significativa: 28,6%), mentre per l'acquisizione delle abilità disciplinari (cioè la capacità di applicare le conoscenze su compiti specifici) e lo sviluppo di competenze disciplinari (cioè l'acquisizione di autonomia in situazioni di lavoro e di studio) il valore aggiunto scende leggermente. "Il dubbio è se queste ultime due parti di domanda siano state comprese, perché l'utilizzo della lingua straniera dovrebbe in realtà fornire agli studenti un quadro più ampio e più completo in termini proprio di sviluppo dell'autonomia e della responsabilità" ha commentato Nigliazzo.

Per quasi la metà degli studenti l'utilizzo della lingua straniera nelle verifiche le rende più difficili, per l'altra metà non incide sulla difficoltà della prova. Riguardo la valutazione delle proprie conoscenze linguistiche, la percezione degli studenti è molto alta, perché l'80% ritiene di raggiungere gli obiettivi linguistici minimi e confrontando le verifiche CLIL con quelle tradizionali, quasi il 70% ritiene di raggiungere gli obiettivi minimi di contenuto allo stesso modo, quindi la

⁷ "RIEPILOGO QUESTIONARIO PER STUDENTI CLIL": allegato 2.

componente linguistica nel CLIL non crea, secondo gli studenti, particolari difficoltà nel raggiungimento degli obiettivi.

Per avere qualche suggerimento dagli studenti è stato loro chiesto se ci sia stata qualche unità didattica CLIL particolarmente efficace: il 52% ha risposto affermativamente, indicando come punto di forza l'efficacia della comunicazione linguistica, seguita dalla partecipazione attiva degli studenti alle attività didattiche. E' una conferma in più al fatto che la lezione in lingua costituisce un valore aggiunto rispetto a quella tradizionale. L'ultima domanda rivolta agli studenti, se ci sia stata un'unità didattica particolarmente inefficace, fa emergere una difficoltà: hanno risposto affermativamente circa la metà degli studenti e hanno attribuito questa carenza a difficoltà linguistiche e a uno scarso coinvolgimento da parte loro. "Il 12% ha segnalato la scarsa conoscenza linguistica da parte dell'insegnante, a volte persino inferiore a quella degli studenti: non è una percentuale alta ma questo dato va tenuto in considerazione e deve far riflettere in fase di progettazione delle attività formative per i futuri docenti CLIL" ha concluso il professor Nigliazzo.

2.2 Le risposte degli insegnanti⁸

Hanno risposto sedici docenti, che insegnano sia materie scientifiche che umanistiche. Il campione è limitato ma il questionario è stato inviato con largo anticipo: è probabile dunque che tutti i docenti interessati l'abbiano preso in considerazione.

Gli indirizzi di studio sono tutti rappresentati: la maggior parte degli insegnanti intervistati lavora nei licei, solo il 18% nei tecnici. Il 56% (9 persone) è in possesso della certificazione C1, un traguardo molto difficile da raggiungere, il 31% del B2, quindi è probabile che frequenteranno il prossimo corso per ottenere il C1. Hanno frequentato il corso metodologico il 43,8%, mentre il 56% lo deve ancora frequentare. Alcuni hanno un'esperienza già consolidata: otto docenti insegnano CLIL da quattro anni, tre da tre anni. Altri si avvicinano adesso a quest'esperienza: due insegnano da due anni e tre da un anno. La lingua usata è l'inglese tranne, per una piccola percentuale, il tedesco e il CLIL lo insegnano fondamentalmente nelle quinte, raramente in quarta e terza. Compagno anche delle prime e delle seconde. La percentuale del monte ore CLIL rispetto alle altre discipline insegnate nelle classi è del 10/20 % nell'80% dei casi.

"Dalle risposte emerge un dato negativo - ha segnalato Nigliazzo -: la mancanza di collaborazione tra docenti CLIL e docenti di lingua. Infatti riguardo alla costruzione della lezione gli obiettivi

⁸ "RIEPILOGO QUESTIONARIO PER DOCENTI": allegato 3.

linguistici vengono concordati con l'insegnante di lingua straniera solo nel 30% dei casi, mentre i contenuti linguistici sono concordati solo nel 25% dei casi. Manca quindi una pianificazione strutturata di collegamento tra insegnante CLIL e docente di lingua straniera all'interno dello stesso consiglio di classe. Perlopiù si improvvisa. E' necessario valutare le motivazioni: probabilmente mancano i tempi e i luoghi opportuni per confrontarsi o non ci si organizza per farlo".

Riguardo le verifiche, la componente linguistica è presente nella maggior parte dei casi al 20%. Nel 56% dei casi gli studenti sono a conoscenza delle griglie di valutazione e degli obiettivi linguistici e disciplinari delle prove, e per la metà degli intervistati la componente linguistica non viene concordata con l'insegnante di lingua straniera così come la griglia di valutazione dell'aspetto linguistico. Dunque l'insegnante CLIL stabilisce autonomamente quali sono i criteri di valutazione dal punto di vista linguistico.

Nel corso delle lezioni, la percentuale di uso della lingua straniera da parte del docente è tra il 70 e il 100% per una buona parte dei docenti. In particolare tra il 90 e il 100% nel 37% dei casi e tra il 70 e l'80% nel 25% dei casi. Gli studenti invece usano la lingua straniera tra il 70 e l'80% nel 37% dei casi: confrontando i dati, la percezione dell'uso della lingua straniera da parte degli studenti è identica per studenti e docenti. Gli argomenti sono trattati con la stessa completezza e profondità rispetto alla lezione in italiano per una buona parte dei docenti, ma in alcuni casi la lingua può rappresentare un limite. Anche per questo aspetto i dati coincidono: la percezione di docenti e studenti è la stessa. I contenuti disciplinari delle verifiche CLIL sono solo in parte allo stesso livello di difficoltà delle verifiche tradizionali: e anche questo dato coincide con la risposta data dagli studenti.

La domanda relativa all'influenza della lingua straniera nelle lezioni CLIL era stata posta anche agli studenti: per quanto riguarda l'influenza sugli apprendimenti degli studenti relativamente a partecipazione e interesse, anche per i docenti rappresenta un valore aggiunto, ma sono più ottimisti degli studenti (68%); riguardo a conoscenza e comprensione degli argomenti rappresenta un valore aggiunto per entrambi i fronti in percentuali simili; sullo sviluppo e l'acquisizione delle specifiche abilità disciplinari c'è invece una discrepanza, perché secondo i docenti il 56,3% degli studenti vive l'uso della lingua come un valore aggiunto nello sviluppo delle singole abilità, mentre gli studenti di questo avviso sono circa il 43%; riguardo lo sviluppo delle competenze disciplinari degli studenti, insegnanti e allievi hanno la stessa percezione: anche per il 43,8% dei docenti l'uso della lingua straniera rappresenta un valore aggiunto.

Dall'analisi dei risultati delle verifiche risulta che gli obiettivi linguistici minimi sono stati raggiunti perlopiù tra il 70 e l'80% (75% dei casi): il dato è simile a quello degli studenti (80%) e confrontando i risultati delle verifiche CLIL con quelli delle verifiche tradizionali, emerge che gli obiettivi disciplinari sono stati raggiunti interamente o in parte.

Per la maggior parte degli insegnanti c'è stata nella loro esperienza una lezione CLIL particolarmente efficace e il merito sembra essere innanzitutto della partecipazione attiva degli studenti. Non c'è stata invece una lezione particolarmente inefficace o se la risposta è affermativa, la causa è stata la scarsa partecipazione degli studenti. Il 75% degli intervistati ritiene la metodologia CLIL un valore aggiunto, per gli altri non ci sono differenze con il metodo tradizionale. La maggior parte proporrebbe variazioni a livello organizzativo per migliorare l'efficacia di questa metodologia, in particolare nel senso di una maggiore collaborazione con i docenti di lingua e all'interno del consiglio di classe e alcuni suggeriscono la compresenza con il docente di lingua. A livello metodologico è più bassa la percentuale di chi proporrebbe variazioni, per esempio la riduzione della lezione frontale, ma sostanzialmente mirano tutti a una maggiore collaborazione del consiglio di classe.

Riguardo la soddisfazione per la formazione ricevuta a livello linguistico, prevalgono i "sì" con il 43%, circa il 30% non ha ancora frequentato il corso e il 18% non è soddisfatto. I risultati riguardo alla formazione ricevuta a livello metodologico sono simili. In entrambi i casi però, nel campo del "cosa cambierebbe" non vengono date indicazioni o spiegati i motivi di insoddisfazione. Emerge invece chiaramente nelle annotazioni il fatto che il docente CLIL non venga assolutamente valorizzato dall'istituzione scolastica nella quale lavora.

2.3 Il questionario EsaBac⁹

Hanno risposto solo le classi quarte e quinte perché le domande prevedevano delle competenze che solo in queste classi si possono avere. Il questionario relativo all'EsaBac è stato compilato dai 123 studenti delle uniche due scuole in cui è presente, il Greppi e la scuola paritaria Parini di Barzanò. Dalle risposte emerge che la percezione è assolutamente positiva: le risposte si posizionano sempre tra "molto" e "abbastanza" (75%) sia riguardo al potenziamento delle capacità critiche, di sintesi, di rielaborazione personale, dell'organizzazione di idee per temi o problemi, sia a livello linguistico, dove l'EsaBac è percepito come un vantaggio. L'unico elemento dove non emerge

⁹ "RIEPILOGO QUESTIONARIO PER STUDENTI ESABAC": allegato 4.

un dato maggioritario come per i precedenti punti è la chiarezza sulla prova d'esame: circa il 38% degli studenti ritiene che i docenti EsaBac non l'abbiano presentata in modo esauriente.

Circa il 75% degli studenti ritiene utile affiancare la storia EsaBac in lingua francese allo studio della storia italiana in lingua italiana. Quasi il 57% non ritiene più difficile studiare storia in francese rispetto all'italiano e il 71% raggiunge nelle verifiche gli obiettivi minimi. Un dato negativo: la maggior parte degli studenti percepisce una scarsa cooperazione all'interno del consiglio di classe per la realizzazione del percorso EsaBac.

CAPITOLO 3. IL PROGETTO CLIL 2017-2018: IL CATALOGO DELLE LEZIONI



*Giulia Mauri
docente
di diritto
ed economia
dell'ISS Viganò,
certificata CLIL*

3.1 “New skills for a better future”

“Nuove competenze per un futuro migliore” è il nome del progetto al quale hanno aderito nel novembre del 2016 sei scuole appartenenti alla rete CLIL della Provincia di Lecco: l'istituto Viganò è stata la scuola capofila, affiancata da IISS Greppi, Liceo Grassi di Lecco, Liceo Agnesi di Merate, Istituto Bachelet di Oggiono e Bertacchi di Lecco. Gli obiettivi del progetto¹⁰ sono stati l'implementazione della metodologia CLIL, la sperimentazione di modalità didattiche attraverso

¹⁰ “IL PROGETTO CLIL 2017-2018”: allegato 5.

l'uso di tecnologie multimediali, la condivisione di materiali e un confronto diretto tra docenti di Dnl.

“Dieci docenti certificati hanno progettato e realizzato ventidue unità didattiche CLIL, ciascuna di sei ore più una destinata alla valutazione, pensate non solo per le classi quinte, ma anche per esempio per le seconde – ha spiegato Giulia Mauri¹¹, docente di diritto ed economia dell'ISS Viganò, certificata CLIL -. L'ISS Greppi ha verificato e validato tutti i materiali e questa fase ha dato maggiore coerenza a tutto il progetto. Nel frattempo è stata creata una piattaforma per la condivisione dei materiali (www.issvigano.org/CLIL), caricati nella sezione “Lezioni”, dove ogni docente aveva una propria cartella per inserire le unità didattiche. Sul sito si trovano anche tutti i verbali delle riunioni e delle attività del gruppo di lavoro e i questionari che abbiamo creato per la valutazione delle lezioni. Da ultimo, grazie agli studenti dell'indirizzo grafico del Viganò, è stato realizzato un catalogo delle lezioni, all'interno del quale si trova una breve descrizione di tutte le lezioni con il titolo, la lingua usata nella metodologia CLIL, il target di riferimento e l'indirizzo mail del docente che l'ha realizzata”. Il catalogo è stato poi inviato a tutte le scuole della Provincia di Lecco, che entro il 31 ottobre 2017 avevano la possibilità di richiedere l'intervento dei docenti. In tutto ne sono stati richiesti tredici da parte di cinque istituti diversi, anche fuori dal territorio delle scuole coinvolte. Dopo la creazione del catalogo sono state realizzate le attività didattiche con gli studenti, che nel periodo di svolgimento del convegno erano ancora in corso.

3.2 I punti deboli del progetto

La condivisione dei materiali, il confronto diretto tra i docenti di Dnl e l'uso di una seconda lingua per i nuovi apprendimenti sono stati i punti di forza. Non sono mancati punti di debolezza, in particolare la difficoltà nell'organizzazione oraria compatibile da un lato con le esigenze dei consigli di classe, dall'altro con la disponibilità dei docenti, che hanno utilizzato il loro giorno libero per poter erogare queste lezioni in altri istituti scolastici. Questo è stato di certo un limite, che ha causato il prolungamento del progetto, tanto è vero che le attività si sono concluse a maggio 2018. “Un altro freno a questa attività è stata la percezione, soprattutto da parte dei docenti non certificati CLIL, che questa metodologia abbia contenuti ridotti rispetto alle lezioni tradizionali – ha sottolineato la professoressa Mauri -. E anche a livello dirigenziale spesso c'è scarsa accettazione e comprensione di questa metodologia: a volte i presidi non sono al corrente di cosa significhi. E’

¹¹ Link al video dell'intervento: <https://youtu.be/a48wa-hXo>

anche per questo che gli sforzi di chi prepara le lezioni partendo da zero, integrando contenuti, aspetti linguistici e multimedialità, non vengono adeguatamente riconosciuti. Le tempistiche poi sono ristrette, sei ore sono davvero poche, così come è riduttiva un'ora di valutazione, ma del resto dobbiamo anche confrontarci con finanziamenti ridotti, che non permettono attività aggiuntive. Questa esperienza ci ha portato alla conclusione che sia più opportuno prevedere in futuro moduli CLIL differenziati a seconda dei percorsi di studio, piuttosto che percentuali di programmi. Inoltre è auspicabile incentivare la collaborazione con i docenti di lingua, che potrebbero aiutarci soprattutto nel predisporre le attività di tipo linguistico”.

CAPITOLO 4. IL DISPOSITIVO ESABAC NEI LICEI E NEGLI ISTITUTI TECNICI

4.1 Plurilinguismo e cooperazione

I destini di Francia e Italia si incrociano da sempre, dal punto di vista commerciale, storico e culturale. E oggi anche dal punto di vista educativo. A questo proposito è nata una collaborazione tra i due paesi nel 2009 per promuovere il plurilinguismo nella scuola, il cui compito è formare cittadini europei. L'EsaBac¹², il doppio diploma con due discipline in lingua, la letteratura e la storia, è una priorità nella cooperazione educativa e linguistica italofrancese. “Non si tratta solo della scelta di una lingua ma di un dispositivo che ha una dimensione europea e culturale e apre tante porte dopo il liceo, offrendo la possibilità di acquisire simultaneamente i due diplomi nazionali che danno l'accesso, sia in Francia che in Italia, agli studi universitari, alla formazione superiore e all'attività professionale - ha detto la dottoressa Ileana Guzman, addetto di cooperazione per il francese dell'Institut Français Ambassade de France e responsabile dei corsi EsaBac per l'Italia -. All'inizio, nel 2009, non è stato facile, perché gli alunni si sono sentiti obbligati a intraprendere questo percorso: adesso invece è una loro scelta, perché intravedono la possibilità di andare a studiare in un altro paese o di trovare un lavoro all'estero. Anche per i docenti di storia non è stato facile all'inizio: alcuni si sono visti affiancare un docente di lingua e non tutti si sono sentiti a proprio agio”. Oggi la situazione è mutata. In Italia 366 istituti hanno l'EsaBac tra cui 47 tecnici, con 30mila alunni. In Francia invece sono solo 58 istituti, perché l'italiano non è studiato quanto l'inglese, il tedesco e lo spagnolo.

¹² “IL DISPOSITIVO ESABAC”: allegato 6.

Ma l'aumento dei diplomi di Baccalauréat in ambito EsaBac è stato regolare: nel 2011 i primi diplomati erano settecento, cinquemila nel 2016, e oggi siamo arrivati a più di diecimila. In Italia oggi ci sono cinque addetti linguistici che si occupano di sviluppare i progetti relativi all'EsaBac sia per docenti che per studenti. I formatori italiani sono quarantuno: fino a poco tempo fa erano solo francesi.

4.2 EsaBac e Asl

Alfabetizzazione alla scuola primaria in una seconda lingua straniera e stage nelle aziende francesi in Italia o italiane in Francia: sono le possibilità che offre l'EsaBac agli studenti che devono lavorare nel triennio per l'alternanza scuola-lavoro.

4.2.1 Il lavoro con i bambini

Il francese è una lingua vicina all'italiano e dunque facile da trasmettere. Per questo è nato nel 2012 in Sicilia il progetto di alfabetizzazione in una seconda lingua straniera alla primaria. I colleghi del liceo hanno volontariamente formato studenti universitari e liceali dell'EsaBac e li hanno preparati a fare piccole attività in francese alle scuole elementari. A settembre 2017 per l'alternanza scuola lavoro 350 allievi EsaBac formati dall'Institut français o dall'Alliance française hanno sensibilizzato quattromila allievi della primaria.

“Questa attività mira a instaurare un curriculum verticale, cioè a fare in modo che i bambini della primaria scelgano una scuola in cui esiste il francese alle medie e poi proseguano al liceo – ha spiegato la dottoressa Guzman -; aiuta inoltre a condividere le buone pratiche per formare una generazione bilingue e avviata verso il plurilinguismo. Gli obiettivi per quanto riguarda i docenti volontari del liceo sono il raggiungimento di una maggiore sicurezza nell'espressione linguistica, l'aumento dell'autostima, del senso di responsabilità, la capacità di organizzazione del lavoro di squadra e di costruzione di un percorso didattico”. Per poter arrivare a entrare nelle scuole primarie gli studenti del liceo, attraverso qualche ora di formazione, devono acquisire la capacità di definire un obiettivo didattico, di organizzare delle sequenze pedagogiche, di selezionare il materiale e di gestire un'attività in lingua straniera con i bambini.

L'obiettivo che ci si prefigge per gli alunni è l'arricchimento a livello linguistico e morfosintattico, mostrando l'aspetto ludico della lingua. In questo modo si stabilisce un nuovo rapporto con gli educatori: sono momenti in cui i bambini si divertono e che richiedono. Si stupiscono sapendo che qualche parola di francese la usano già, pensando che sia italiano, per esempio croissant, brochure,

e ascoltano interessati le somiglianze tra le due lingue. Per i docenti della primaria questi interventi sono un nuovo stimolo e per i dirigenti scolastici è un modo per inserire a costo zero dei moduli di avvicinamento a una lingua straniera non studiata e un modo per stabilire contatti con il liceo più vicino.

4.2.2 Lo stage in azienda

Francia e Italia sono partner economici da diverso tempo: ci sono 1800 imprese italiane in Francia con oltre centomila impiegati, tra le quali spiccano nomi quali Ansaldo, Barilla, Ferrero, Mondadori. E in Italia ci sono oltre 1600 filiali francesi con circa 230mila impiegati, di cui il 60% solo in Lombardia e Piemonte. Proprio in queste regioni sono stati firmati accordi con gli Uffici scolastici regionali e con l'Institut Français per mandare gli studenti nelle aziende francesi presenti sul territorio a svolgere lo stage. Non sempre si riesce a parlare francese ma almeno ci si rende conto di come funziona un'azienda e delle differenze e somiglianze con le realtà italiane.

E' possibile attivare progetti in varie aree, non solo commerciale e industriale, ma anche nel settore delle industrie culturali. Ci sono esempi ben riusciti di studenti che hanno fatto da guida alle mostre: è successo nel 2017 a Milano, a Palazzo Reale, per "Manet e la Parigi moderna" e nel 2018 a Pavia per "Robert Doisneau. Pescatore d'immagini". In questo caso le "guide" erano state formate dagli studenti universitari di storia dell'arte dell'Università Cattolica. Anche il campo del turismo è molto importante: l'Italia è la seconda destinazione straniera dei francesi e alberghi e strutture ricettive accolgono volentieri gli stagisti.

CAPITOLO 5. L'INSEGNAMENTO DI STORIA ESABAC

"L'accordo bilaterale Italia-Francia del 2009 stabilisce gli obiettivi della Storia nel percorso EsaBac (Esame di Stato e *Baccalauréat*) e li individua innanzitutto nel concetto di cittadinanza attiva, punto di grande interesse condiviso dalla normativa italiana in merito all'insegnamento di Cittadinanza e Costituzione". Così Elisabetta Gaiani, docente di Storia e Filosofia dell'ISS Greppi, formatrice MIUR dei docenti di Storia EsaBac della Lombardia, certificata nella metodologia CLIL e C1 in lingua francese, ha introdotto l'insegnamento della Storia nel diploma EsaBac¹³, riassumendo anche il punto di vista dei colleghi lombardi (nella nostra Regione i Licei EsaBac sono 38).

¹³ "LA STORIA NEI CORSI ESABAC": allegato 7.

Il programma di Storia EsaBac si propone di sviluppare competenze di comprensione e interpretazione del mondo contemporaneo. Per raggiungere efficacemente questo obiettivo è possibile strutturare un percorso di studio incrociato della storia italiana e francese ma, naturalmente, lo sguardo sarà rivolto con maggiore ampiezza alla storia mondiale nella sua interezza. “Il percorso di Storia EsaBac si collega infatti alle nuove tendenze storiografiche di *world history*, cioè alla storia globale, che prevede lo studio delle interconnessioni (economiche, sociali, politiche, tecnologiche, culturali e religiose) tra “Oriente” e “Occidente”, dal Medioevo ai giorni nostri.”

5.1 I programmi del triennio

Al fine di acquisire una cittadinanza consapevole, lo studio della cittadinanza nell’età antica (in particolare ad Atene e a Roma) costituisce una buona base di partenza, già dalla classe terza liceo. La presentazione del Mediterraneo, come privilegiato luogo di incontro (e scontro) di civiltà, permette agli studenti di conoscere la storia del Medioevo in senso dinamico e contemporaneo. L’Umanesimo e il Rinascimento, la Riforma protestante, i sistemi politici dell’assolutismo e del liberalismo, le rivoluzioni del Settecento, l’età napoleonica e il Congresso di Vienna: questi gli assi principali del programma di terza liceo. La classe quarta è interamente dedicata alla storia del XIX secolo e della prima metà del XX secolo con particolare attenzione ai seguenti snodi: l’età della Restaurazione e i moti rivoluzionari europei; il confronto del nostro Risorgimento con l’unificazione tedesca e con la storia francese, dall’impero di Napoleone III alla Terza Repubblica; l’imperialismo, i sistemi economici capitalista e collettivista saranno inseriti nel contesto dei totalitarismi e delle due guerre mondiali. In quinta il programma di Storia EsaBac si concentra sulla storia mondiale dal 1945 fino ai nostri giorni, identificando alcuni nuclei tematici: la guerra fredda e i due modelli americano e sovietico, la decolonizzazione, il Medio Oriente, il cammino di unificazione europea. La storia incrociata di Italia e Francia prevede anche lo studio del nostro testo costituzionale, nei suoi principi fondamentali.

5.2 “Ensemble documentaire” e “composition”

La prova scritta d’esame EsaBac si compone di due parti. La prima, dedicata alla lingua e letteratura francese, dura quattro ore e gli alunni possono scegliere tra un “essai bref” e un “corpus de documents”. Dopo una pausa di un quarto d’ora circa inizia la prova di storia, che dura due ore: in questo caso lo studente può scegliere tra un “ensemble documentaire”, cioè un’analisi di

documenti di diversa tipologia, e una “composition”, una rielaborazione critica di un argomento storico. L’analisi dei documenti riguarda diversi ambiti di conoscenze, sottolineando la natura interdisciplinare dell’EsaBac: si tratta di testi scritti, documenti iconografici (dipinti, *affiches*, caricature), grafici e cartine geopolitiche. L’analisi dei documenti sviluppa competenze di tipo logico e analitico, la *composition* potenzia capacità sintetiche, tutte molto richieste anche nella prosecuzione degli studi universitari o, comunque, nel mondo del lavoro.

Si tratta, in entrambi i casi, di scrivere un testo di seicento parole (l’equivalente di un foglio protocollo della prima prova dell’Esame di Stato) in lingua francese, in due ore: una prova sicuramente complessa che sviluppa un ampio ventaglio di competenze.

5.3 Competenze europee

Le finalità dell’insegnamento di Storia EsaBac rispondono pienamente alle Raccomandazioni che il Parlamento Europeo e il Consiglio dell’Unione Europea hanno indicato già a partire dal 2006. In particolare, tra le otto competenze chiave per l’apprendimento permanente tre ruotano intorno al perno della cittadinanza attiva, costantemente esercitate nel percorso di Storia EsaBac: imparare a imparare, competenze sociali e civiche, consapevolezza ed espressione culturale (oltre naturalmente alla comunicazione in lingua straniera).

La competenza “imparare a imparare” permette una efficace organizzazione del proprio apprendimento, sia in forma individuale che attraverso i lavori di gruppo, metodologie caratteristiche dell’insegnamento di storia EsaBac. “Le competenze sociali e civiche” stimolano invece una partecipazione costruttiva alla vita della comunità, capacità che la storia EsaBac applica continuamente, invitando gli studenti al dibattito e al confronto, nel rispetto delle diverse posizioni e mettendo al centro lo studio delle principali dichiarazioni dei diritti dell’uomo e del cittadino. “La consapevolezza ed espressione culturale” riguarda l’analisi e l’interpretazione di diversi linguaggi, da quello più prettamente storico a quello artistico, soprattutto in relazione alla storia del Novecento.

5.4. Un’irrinunciabile apertura

“All’Istituto Greppi il dispositivo EsaBac è attivo dal 2013; esso ha sicuramente rappresentato un’occasione di apertura al mondo universitario - ha aggiunto la professoressa Gaiani -, con i progetti di ricerca e azione (microlezioni realizzate con i nostri alunni) portati avanti in

collaborazione con l'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, che hanno dato vita a un archivio di materiali utilizzati nei corsi metodologici per i nuovi docenti EsaBac. Un'apertura anche ad altri licei lombardi con i quali abbiamo realizzato un progetto sullo studio della storia del Novecento attraverso la cinematografia. Infine un'apertura al mondo del lavoro, con la messa a punto di un progetto Asl EsaBac Decathlon, grazie al quale due studentesse del nostro istituto hanno svolto uno stage lavorativo in Decathlon”.

5.5 Le criticità

Esistono delle problematiche di sistema, emerse dal confronto con gli altri docenti di storia EsaBac e con i formatori MIUR di tutta Italia. Una grande anomalia è rappresentata dalla riduzione di orario, da tre a due ore settimanali, di storia. L'autonomia scolastica permette di dare una almeno parziale risposta a questo problema, reintegrando la terza ora di storia. Tuttavia, non tutti i licei compiono questa scelta; ci si trova così di fronte a un'ulteriore complicazione: alcuni studenti affrontano la prova scritta di storia (che, lo ricordiamo, è nazionale) avendo svolto solo due ore settimanali di insegnamento (che corrispondono a 66 ore annuali), altri sono invece supportati da tre ore settimanali di storia (che corrispondono a 99 ore annuali). Occorrerebbe ripristinare una situazione più equa.

Le altre criticità riguardano la complessità della prova d'Esame (da svolgersi solo in due ore) e infine la necessità da parte dei docenti, anche di quelli che hanno raggiunto il livello C1 di francese, di usufruire di una continua formazione linguistica. Rispetto a quest'ultimo punto, una maggiore collaborazione nell'ambito dei consigli di classe può rappresentare una risposta efficace. Le lezioni in compresenza, oppure le doppie valutazioni (di storia e di lingua francese) dei compiti scritti e delle presentazioni orali, costituiscono non solo valide occasioni interdisciplinari per gli studenti, ma anche preziose opportunità di aggiornamento linguistico per i docenti di Storia EsaBac.

CAPITOLO 6. ASL ED ESABAC: ALFABETIZZAZIONE NELLA SCUOLA PRIMARIA



*France Frau
docente
di francese
e responsabile
EsaBac
dell'ISS Greppi*

6.1 La formazione dei docenti volontari

Lavorare con i bambini o con gli adolescenti non è la stessa cosa. Al Greppi ci si è resi conto di questo nel 2014. Lo racconta France Frau¹⁴, docente di francese e responsabile EsaBac dell'istituto. "Proprio nell'anno scolastico 2014-2015, io e cinque alunne siamo intervenute nelle classi quinte della scuola primaria di Casatenovo. Da lì è partito il progetto di alfabetizzazione in lingua francese, che coinvolge l'Institut Français, l'Usr Lombardia e i dirigenti scolastici. Subito abbiamo capito che era necessario un percorso di formazione. Così io, le studentesse e altre docenti siamo andate prima presso il Lyceé Stendhal di Milano poi, vista la lontananza, ho deciso di formarmi io all'Institut Français per poter poi a mia volta formare gli studenti direttamente a scuola. Da allora insegno come costruire un'unità didattica, anche attraverso l'utilizzo di cartelloni, a utilizzare l'approccio comunicativo, dò consigli per la gestione del gruppo classe e responsabilizzo gli studenti riguardo a questa attività". Il progetto di alfabetizzazione consiste in cinque incontri di un'ora più un'ora di osservazione, in cui i ragazzi del liceo entrano in classe con la maestra, osservano i casi particolari e prendono appunti su come intervenire. In origine il progetto prevedeva quindici ore di intervento in aula, ma è risultato essere un monte ore eccessivo considerando il gran numero di progetti che le maestre realizzano con i loro allievi.

¹⁴ "ESABAC NELLA SCUOLA PRIMARIA": allegato 8.

6.2 Un'organizzazione complessa

Per prima cosa bisogna individuare gli studenti interessati nelle classi terze e quarte, poi contattare le scuole vicine alle loro abitazioni e raggiungibili con i mezzi, perché alle 14 al liceo terminano le lezioni e alle 14.30 gli studenti iniziano l'attività con i bambini. Nell'anno scolastico 2017-2018 gli istituti interessati sono stati Casatenovo, Cassago, Ronco Briantino, Villasanta. Una volta trovati i "docenti volontari" e le scuole primarie, segue la preparazione delle dieci ore di corso di formazione, al quale possono collaborare anche gli studenti di quarta e quinta che hanno già fatto l'esperienza di alfabetizzazione nell'anno scolastico precedente e si vedono riconosciute altre ore di Asl. L'ultimo punto prima di entrare in classe è la stesura dei calendari, poi si passa all'aspetto più burocratico relativo all'Asl, con l'elaborazione dei progetti formativi grazie all'aiuto dei tutor Asl della classe e dei docenti coinvolti nella gestione delle attività Asl.

A questo punto può iniziare la vera e propria alfabetizzazione in aula, mantenendo sempre i contatti con i docenti referenti per ciascun plesso e monitorando gli interventi degli alunni del liceo. "Io lo faccio via Whatsapp: appena terminano il loro intervento, mi scrivono e mi mandano le immagini dei cartelloni che hanno realizzato. Negli anni il progetto si è poi esteso ad altre attività: le scuole medie di Cassago e Casatenovo hanno chiesto la collaborazione dei nostri studenti durante la preparazione alla certificazione internazionale e per gli open day. In queste occasioni i nostri studenti hanno ritrovato i loro insegnanti di francese e gli allievi di terza media sono riusciti a sdrammatizzare la paura dell'esame grazie ai racconti dei tutors. In questi anni il progetto ha funzionato bene perché i ragazzi l'hanno affrontato in maniera molto seria. Tutte le relazioni che ho ricevuto dai plessi sui loro interventi sono davvero ottime" aggiunge la professoressa Frau.

L'alfabetizzazione è un progetto altamente formativo perché consente lo sviluppo di competenze trasversali: responsabilità, autonomia, competenze digitali, iniziativa, creatività, flessibilità, collaborazione e lavoro di squadra, partecipazione e condivisione di idee, capacità di gestire gli imprevisti e risolvere i problemi, competenze linguistico-comunicative, gestione dei propri limiti. Oltre al consolidamento delle abilità e delle competenze, si instaura anche un rapporto affettivo con i bambini. Anche i ragazzi con difficoltà si sentono parte del gruppo, perché i tutors sanno che devono coinvolgere tutti. Così si realizza pienamente l'inclusione. E' un'esperienza che può influenzare alcune scelte future degli studenti del liceo, perché alcuni di loro decidono che nel loro futuro insegneranno alla scuola primaria.¹⁵

¹⁵ Link al video dell'intervento: <https://youtu.be/10m8JHlKNMI>

CAPITOLO 7. SCAMBI, STAGE, ASSISTENTATO: RISCONTRI E RIFLESSIONI A CONFRONTO

Nella seconda parte della mattinata il convegno è proseguito con la presentazione delle varie opportunità di contatto diretto degli studenti con i madrelingua e con realtà culturali diverse, sia in Italia che all'estero, che l'Istituto Greppi offre ai suoi allievi: dai soggiorni di un anno in uno dei paesi di cui si studia la lingua, agli scambi lunghi, per proseguire con stage tematici, linguistici e lavorativi. Nel ventaglio di possibilità non mancano collaborazioni con università estere.

In tutte le esperienze, oltre alla conoscenza della lingua, al centro di questi progetti c'è il concetto di sviluppo della comprensione della diversità linguistica in ambito europeo, della capacità di integrazione sociale e culturale, della possibilità di ampliare i propri orizzonti, valorizzando così l'educazione, oltre che come strumento necessario per raggiungere le conoscenze specifiche di ciascuna disciplina, anche come stimolo per lo sviluppo della maturità di ciascuno studente.

7.1 LE BORSE ROTARY PER LO STUDIO ALL'ESTERO



Laura Brianza, Presidente della Commissione Scambio Giovani dei Distretti 2041 e 2042 del Rotary Club e Andrew Lawley

Il territorio del lecchese fa parte del Distretto 2042 del Rotary International, che comprende tutta l'area Nord della Lombardia, con le province di Bergamo, Como, Lecco, Monza, Sondrio, Varese e insieme al Distretto 2041, Milano città, dal 1985 è attivo anche sul piano degli scambi annuali per gli

studenti, degli scambi a breve termine e dei campi estivi. Il Primo Rotary Club in questa zona fu fondato negli anni Venti: oggi ce ne sono 89 con 5400 partecipanti attivi e il Rotary Youth Exchange (Rye Italy) Program del Mutidistretto 2041/2042, certificato dal Rotary International, gestisce più di 300 scambi all'anno¹⁶.

7.1.1 Long term exchanges

Si tratta di scambi annuali, dedicati agli studenti che decidono di trascorrere il quarto anno della scuola superiore all'estero o comunque dedicato ad alunni compresi tra i 16 e i 18 anni. "Mandiamo all'estero gli studenti italiani e riceviamo gli studenti stranieri – ha spiegato la dottoressa Laura Brianza, Presidente della Commissione Scambio Giovani del Multidistretto 2041/2042 -: in questo caso è previsto l'italiano come lingua ufficiale all'interno di un istituto scolastico e gli studenti sono ospitati da famiglie italiane certificate dal comitato Rye". Per quanto riguarda le partenze dal 2011 a oggi c'è stato un incremento di circa il 30%: l'anno scorso sono partiti 35 studenti, nel 2018 (*maggio, ndr*) 47. Per riuscire a rendere proficuo questo periodo all'estero per gli studenti italiani, è necessaria una stretta collaborazione tra Rotary e scuola: "i docenti devono affiancare lo studente nella scelta in modo che partano i ragazzi che effettivamente hanno le caratteristiche personali e le capacità scolastiche per poter affrontare un anno all'estero – ha enfatizzato la Presidente -. Chiediamo alla scuola di scoraggiare chi non è in grado di vivere questo tipo di esperienza in quarta e la potrebbe invece sperimentare in maniera proficua più avanti. C'è anche un rovescio della medaglia per quanto riguarda l'intervento della scuola: è capitato che alcuni insegnanti siano stati condizionanti nella scelta, obbligando lo studente a passare l'anno nel paese della lingua che insegnano per migliorarla, commettendo in questo modo un errore di fondo. In realtà non si tratta di un'esperienza di studio ma culturale, e questo aspetto deve prevalere". Chi parte deve dunque avere già alle spalle una preparazione linguistica di alto livello, necessaria per integrarsi in maniera completa. Chi non è adatto può optare per uno scambio breve, ma sempre nell'ottica di un'esperienza con valenza principalmente culturale.

Al convegno è intervenuto Andrew Lawley, uno studente americano presente al Greppi da settembre 2017, che ha parlato della propria esperienza e ha realizzato un video, intitolato "The journey", sullo spirito dello scambio¹⁷.

¹⁶ "ROTARY YOUTH EXCHANGE PROGRAM": allegato 9.

¹⁷ Link al video dell'intervento: <https://youtu.be/6rH2GxhYuF8>

7.1.2 Scambi F2F, summer camps e service exchanges

Il Rotary propone altre possibilità di scambio e di esperienza all'estero, che prevedono tipologie diverse di coinvolgimento. Lo scambio F2F, family to family, si svolge di solito nel periodo estivo e non contempla la collaborazione della scuola. I Summer camps tematici prevedono l'inglese come lingua ufficiale e durano due settimane o dieci giorni, durante i quali si svolgono attività specifiche che coinvolgono 10-15 ragazzi di tanti paesi differenti. Nel distretto 2042 ne vengono organizzati sei, per ragazzi tra i 16 e i 18 anni: vela sul lago di Como, trekking a Como, rowing camp a Varese, tennis camp a Bergamo, camp nella città di Milano (20-22 anni), trekking in Valtellina.

Da ultimo, sta partendo proprio in questo periodo un altro progetto, il New Generation Service Exchange: si tratta di esperienze come osservatori (visitor) in aziende, che durano da uno a tre mesi e sono riservati a ragazzi tra i 18 e i 30 anni. E' richiesto un buon curriculum di studi o lavorativo, si garantisce un'esperienza in ambito internazionale e una full immersion nella cultura del paese ospitante. "Anche per questo progetto mandiamo all'estero e accogliamo in Italia – ha concluso la dottoressa Brianza -. In quest'ultimo caso stiamo incontrando qualche difficoltà legata alla legislazione del lavoro italiana e stiamo studiando come risolverla".

7.2 TRE MESI A TOLEDO CON IL LICEO HERNANDEZ



Sabrina Ferrante

docente di spagnolo dell'ISS Greppi

7.2.1 Da Euthopia a Euthapp: la mobilità europea

La collaborazione per lo scambio con il liceo Hernandez de Talavera de la Reina, nella provincia di Toledo, è nata nell'anno scolastico 2014-2015, ma le due scuole erano già in stretto contatto per un progetto di mobilità europea, che si chiamava Euthopia, coinvolgeva sette paesi europei e rientrava nell'ambito del Comenius, l'attuale Erasmus Plus. Il progetto prevedeva di individuare problemi attuali, quali il razzismo, l'omofobia, la salute, cercare soluzioni e provare ad applicarle a livello

europeo. Negli ultimi due anni inoltre il Greppi collabora con il liceo Hernandez al progetto Euthapp, un altro programma di mobilità europea, che ha come obiettivo la creazione di una guida turistica dei luoghi in cui sono collocate le scuole partner, sotto forma di applicazione per smartphone.

7.2.2 L'idea dello scambio e la convenzione¹⁸

Dalla collaborazione con il liceo Hernandez e dal fatto che al Greppi si insegna spagnolo è nato il progetto dello scambio lungo che inizialmente, per avere la possibilità di essere finanziato dalla comunità europea, avrebbe dovuto rientrare proprio in un progetto di mobilità. Quell'anno però il programma presentato non fu approvato e dunque i due licei decisero di stendere una convenzione, che contiene, oltre a tutta la regolamentazione, anche compiti, responsabilità e benefici di tutti i soggetti coinvolti (alunni, scuola, famiglie ospitanti, tutor).

Ha parlato del progetto Sabrina Ferrante¹⁹, docente di spagnolo dell'IISS Greppi. “La durata complessiva prevista è di sei mesi: dai primi di settembre a metà dicembre arrivano in Italia gli studenti spagnoli, poi dall'inizio di aprile al 20 giugno gli studenti italiani si recano in Spagna. Proponiamo lo scambio alle classi terze e gli alunni coinvolti sono al massimo quattro: meglio che il numero sia limitato, perché devono partecipare quotidianamente alle lezioni. La convenzione prevede l'ospitalità in famiglia: ogni studente spagnolo è ospite a casa di uno degli studenti italiani che ha scelto di partecipare al progetto, il quale poi soggiornerà a casa del suo ospite spagnolo. Le famiglie ospitanti devono stabilire regole chiare di convivenza a casa e relative alle uscite del tempo libero. Per le famiglie i costi del progetto sono limitati, perché si riferiscono principalmente al volo, che, se acquistato prima, ha prezzi molto favorevoli, e al mantenimento del ragazzo ospitato da parte della famiglia. Viene progettato per ciascuno studente un piano di studi personalizzato, tenendo in considerazione il curriculum scolastico e le materie studiate. Dove possibile rimangono in classe con gli studenti che li ospitano, mentre per le materie non previste nel curriculum scolastico d'origine o per le quali il livello dello studente è inferiore o superiore a quello della classe ospitante, vengono inseriti in altre classi”.

¹⁸ “LO SCAMBIO CON IL LICEO DI TALAVERA”: allegato 10.

¹⁹ Link al video dell'intervento: <https://youtu.be/Coa5n1ubQLI>

7.2.3 La valutazione

Gli studenti ospiti vengono valutati in itinere in base non solo alle conoscenze acquisite, ma anche in base a impegno, partecipazione e miglioramento linguistico. La valutazione globale viene poi inviata alla scuola di provenienza. Il progetto, che deve essere approvato dal consiglio d'istituto e dai consigli di classe coinvolti, prevede che gli studenti vengano ammessi automaticamente alla classe successiva a giugno, con la pagella spagnola per gli italiani, esattamente come avviene anche per gli anni all'estero. Ma le valutazioni e i punti di credito vengono assegnati nello scrutinio di gennaio dell'anno successivo, dunque della quarta, anche per dare la possibilità di recuperare i contenuti di quelle discipline che per i due mesi di assenza non hanno seguito. I docenti informano prima della partenza su quali siano le eventuali parti da recuperare e il recupero avviene tra settembre e dicembre dell'anno scolastico successivo.

Per gli studenti italiani il progetto viene riconosciuto ai fini dell'alternanza scuola lavoro, sia per le competenze che acquisiscono e anche perché hanno la possibilità di collaborare con i docenti, all'interno di corsi di italiano organizzati da una scuola di lingue che collabora con il liceo Hernandez.

7.2.4 La selezione degli studenti

I candidati sono sempre più di quattro. I partecipanti vengono selezionati in base alla disponibilità delle famiglie a ospitare gli alunni spagnoli, ad assumersene la responsabilità e a convivere per un periodo relativamente lungo con una persona sconosciuta: questo viene verificato attraverso un colloquio con la famiglia. Inoltre si valuta la motivazione degli studenti candidati a rimanere fuori casa per un lungo periodo, attraverso una lettera in cui spiegano le ragioni per cui vogliono partecipare al progetto e quali sono le loro aspettative. Compilano anche una scheda di presentazione che servirà per abbinare gli studenti, in base a interessi comuni e affinità caratteriali. La capacità di adattamento a stili di vita culturali differenti dai propri, un buon livello di autonomia, la capacità di autocontrollo sono elementi molto importanti. Tra i fattori decisivi nella selezione ovviamente c'è anche il profitto scolastico, che deve essere positivo in tutte le discipline, dato che al rientro vanno recuperate parti di programmi.

7.2.5 Le difficoltà

“Fino a due anni fa al liceo Hernandez non si studiava l'italiano. Gli studenti che arrivavano al Greppi avevano seguito solo un corso nei due mesi estivi prima di partire; ma non era sufficiente e abbiamo incontrato alcune difficoltà – ricorda la professoressa Ferrante -. Ora invece si studia come materia

a scelta. In più diamo anche la possibilità di seguire dei corsi di lingua nel nostro istituto quando vengono organizzati per gli studenti stranieri e abbiamo avuto dei facilitatori linguistici che hanno aiutato anche le ragazze spagnole. Questa iniziale difficoltà è stata in parte superata e ci auguriamo che vada sempre meglio”.

Anche creare un orario per gli studenti ospitati non è semplice, perché non c'è sempre corrispondenza tra i programmi dei paesi d'origine e di destinazione e oltretutto bisogna tenere in considerazione anche i livelli delle conoscenze. Altri problemi sono di tipo relazionale: a volte tra ospitante e ospitato emergono incompatibilità caratteriali, che a questa età non sono facili da gestire. E da non sottovalutare è anche il periodo di recupero al rientro.

7.3 LINZ, PINNEBERG, FRANCOFORTE: LE ESPERIENZE IN GERMANIA



*Gabriella Montali e Daniela Mandelli
docenti di tedesco dell'ISS Greppi*

7.3.1 Scambio lungo: la motivazione

“In Germania c'è una grande quantità di scuole nelle quali si studia l'italiano come terza lingua straniera – ha spiegato la professoressa Montali ²⁰-. A Monaco sono più di trenta, a Berlino dodici. Una volta individuata una scuola disponibile all'esperienza dello scambio inizia il lavoro di progettazione condivisa. Si consiglia di coinvolgere piccoli gruppi per una durata di due o tre settimane e di condividere con la scuola partner un piccolo progetto formativo per l'utilizzo degli studenti come madrelingua durante le lezioni di lingua. Lo scambio infatti è valido anche ai fini dell'Asl. Negli ultimi anni questa formula ha funzionato molto bene: abbinare l'esperienza di frequenza scolastica degli studenti ad ore anche di praticantato quali madrelingua durante le ore di insegnamento dell'italiano ha motivato molto gli studenti e li ha responsabilizzati. Tali scambi sono stati svolti con successo con le scuole partner tedesche di Linz am Rhein e Pinneberg.

²⁰ Link al video dell'intervento: https://youtu.be/rPQNE_pB1bs

“Raccomandiamo, per la buona riuscita dello scambio, di selezionare con cura gli studenti per questa esperienza e di prepararli all’incontro con i loro partner con un piccolo E-mail Projekt così da conoscersi già un po’ prima della partenza e avere un’idea della vita familiare e della organizzazione scolastica. Sicuramente utile è anche far presentare lo scambio da studenti che lo hanno già svolto, in modo tale da evitare fraintendimenti. Infatti – ha aggiunto la professoressa Mandelli -, venire in Italia o andare in Germania non deve essere vissuto dai ragazzi come una settimana di vacanza con i compagni; è un’esperienza bella ma faticosa, perché i ragazzi sono spesso per la prima volta da soli in famiglia e devono seguire le lezioni a scuola. In passato ci siamo ritrovate a gestire qualche difficoltà da questo punto di vista”.

Al rientro dallo scambio lungo gli studenti scrivono una relazione in lingua sull’esperienza svolta che consegnano all’insegnante di lingua perché la corregga e la valuti; inoltre ricevono un feedback della loro esperienza da parte del referente tutor estero (in genere l’insegnante che cura gli scambi) che compila un modulo simile alla scheda di valutazione Asl dell’istituto, dove sono presenti voci importanti quali: puntualità, disponibilità a svolgere i compiti assegnati ecc., tutte correlate da un punteggio da 1 a 4. Questa scheda viene poi presentata durante il consiglio di classe, che può così valutare lo studente anche per questa esperienza.

7.3.2 Stage lavorativi all’estero

Da qualche anno l’ISS Greppi propone anche un’altra esperienza di stage lavorativo che vale come Asl: ogni anno, appena terminata la scuola, un numero variabile da 15 a 25 studenti tra la quarta e la quinta trascorre tre settimane di praticantato a Francoforte. Il gruppo viene accompagnato da un tutor che rimane in loco per tutto il periodo e ha il compito di controllare i ragazzi e di visitare le aziende dove svolgono lo stage lavorativo. A Francoforte studenti e tutor sono alloggiati in ostello e di giorno lavorano in studi legali, in aziende del calibro di Fiat o Ferrero, nelle redazioni di giornali nazionali. Questa esperienza è estremamente formativa e aiuta gli studenti a orientarsi nel mondo del lavoro prima di scegliere l’indirizzo di studi universitari.

7.4 I PROGETTI D'OLTRALPE

7.4.1 La convenzione Transalp

Si tratta di una convenzione²¹ relativa a uno scambio di mobilità individuale, stipulata tra Lombardia e regione Rhône Alpes, attivata nel 2015-2016: il nome Transalp ha appunto una valenza geografica. “L’I.I.S.S. Greppi allora aveva già casualmente uno scambio breve in corso con il Lycéé Lalande di Bourg en Bresse, perché una ex studentessa era diventata insegnante di ruolo di italiano in Francia – spiega la professoressa Frau -. Dunque abbiamo attivato subito la convenzione Transalp con questo liceo, insieme all’ambasciata, all’Institut Français e all’Usr Lombardia. Lo scambio dura in genere tre settimane, che si svolgono in periodo scolastico, ma è possibile arrivare anche a cinque, perché facciamo in modo che lo scambio breve, sempre con lo stesso liceo, coincida con Transalp: i nostri studenti partono intorno al 31 di agosto e rimangono fino a fine settembre, poi partono subito gli studenti francesi per l’Italia”. La convenzione prevede la partenza di quattro studenti, ma si è arrivati anche a sei perché in alcuni casi si è riusciti a distribuirli in maniera ottimale nelle classi, stendendo dei calendari separati per ciascuno studente. In genere degli abbinamenti si occupa la professoressa Martini dell’Ufficio Lingue dell’Usr Lombardia, in particolare quando le scuole partner non si conoscono. Al Greppi, proprio per la conoscenza pregressa con il Lycéé Lalande, si gestiscono autonomamente.

7.4.2 Valbonne e Cannes

“Ai nostri studenti proponiamo anche uno scambio breve con il Centre International du Valbonne, che è un liceo EsaBac – conclude Frau -: in questo caso non riusciamo ad applicare la convenzione Transalp perché la regione della Provenza con Nizza è associata al Piemonte, però si sta pensando di stendere una convenzione diversa e forse così riusciremo a far partire un gruppo per lo scambio lungo anche con la sede di Valbonne”. Anche per la lingua francese è previsto inoltre lo stage lavorativo alla fine della quarta: dato che le classi EsaBac studiano francese per sei ore alla settimana, quando partono il loro livello linguistico è piuttosto alto. Lo stage è di tre settimane e si svolge a Cannes: essendo una località sul mare, gli studenti lavorano principalmente negli hotel o nei negozi.

²¹ “LA CONVENZIONE TRANSALP”: allegato 11.

7.5 DAL CAUCASO A MOSCA

7.5.1 Pjatigorsk: lo scambio breve

Anche per la lingua russa l'I.I.S.S. Greppi ha attivato un'esperienza di scambio, che si svolgerà per la prima volta nel corso dell'anno scolastico 2018-2019. "Dall'università di Pjatigorsk, una città nella regione del Caucaso, arriveranno a ottobre 2018 un gruppo di studentesse russe, che studiano italiano, mentre i nostri allievi partiranno a marzo del 2019 – spiega la professoressa Maria Grazia Binazzini, docente di russo dell'I.I.S.S. Greppi -. Le nove studentesse russe seguiranno ogni mattina quattro ore di lezione di italiano, tenute principalmente dalle docenti di russo, ma anche dagli altri insegnanti di lingua; avranno inoltre la possibilità di seguire le lezioni di varie discipline, in base alla propria conoscenza della lingua italiana e inglese".

7.5.2 Il Pria

In russo è l'acronimo di "Programma di diffusione dello studio della lingua italiana in Russia"²². Nel 2005 il governo italiano e quello della Federazione russa hanno stipulato un accordo che riguarda lo studio dell'italiano nelle istituzioni scolastiche russe e del russo in quelle italiane. Il programma consiste in una continua attività di promozione e il punto di riferimento è l'ufficio Istruzione del Consolato generale d'Italia a Mosca. Oggi fanno parte del Pria 133 istituzioni scolastiche russe, di cui molte si trovano a Mosca ma anche in altre città, come San Pietroburgo, Rostov sul Don, Ekaterinburg, Irkutsk, fino addirittura a Vladivostok. Delle 62 istituzioni italiane che prevedono il russo come materia curricolare nella propria offerta formativa (anche se si tratta perlopiù di spezzoni e non di cattedre complete) 44 hanno aderito al Pria.

7.5.3 L'assistentato

"Il Greppi partecipa alla rete Pria dal 2015 e in circa due anni è nata e si è evoluta la collaborazione con l'Università Pedagogica di Mosca. Oggi abbiamo un accordo di assistentato" ricorda la professoressa Binazzini. Il testo è scritto in italiano e in russo sulla base dell'accordo che l'Università Pedagogica di Mosca aveva con l'Università per Stranieri di Siena, a cui sono state apportate delle modifiche. Nel testo sono precisati gli obiettivi e il programma dell'accordo, che si articola in più punti. Per quanto riguarda l'assistentato, l'università di Mosca invia per un mese due laureande in lingua italiana, che collaborano con i docenti di russo del Greppi, lavorando nelle classi, osservando

²² "L'UNIVERSITA' DI MOSCA": allegato 12.

ma anche in alcuni casi conducendo le lezioni autonomamente, dopo aver concordato contenuti e modalità con i docenti stessi. Durante le ore libere, le tirocinanti possono frequentare le lezioni di altre materie legate al loro percorso di studi. Sono ospitate dagli studenti e vivono dunque in famiglie che accettano di dare ospitalità gratuita solo in cambio del supporto che possono dare per quanto riguarda la lingua russa. L'arrivo delle tirocinanti è preceduto dalla visita della docente di Filologia romanza dell'università di Mosca, responsabile del progetto, che quest'anno durante la settimana del successo formativo, ha tenuto un seminario specifico per gli studenti di russo e una conferenza in italiano su Boris Pasternak, per tutti i docenti e studenti della scuola.

7.5.4 Insegnanti a tutti gli effetti

La professoressa Binazzini ha poi passato la parola alle tirocinanti russe, che erano presenti ancora per una settimana e hanno parlato della loro esperienza: "Questo tirocinio è molto utile - ha detto Vera Volynkina - perché mi dà la possibilità di capire come funziona il sistema scolastico italiano. In questo periodo ho potuto preparare le lezioni e correggere i compiti degli studenti italiani. Mi sono sentita a tutti gli effetti come un'insegnante, non un'assistente. E' stato utile osservare anche il lavoro di altri insegnanti oltre a quelli di russo, per esempio inglese, filosofia, arte, italiano. Ho seguito lezioni di materie che noi non abbiamo in Russia, per esempio arte in inglese, e questo mi ha aperto nuovi orizzonti". Anche la sua collega Evgenija Kasakova ha confermato: "Per noi è un'ottima possibilità per approfondire quali sono le nostre capacità linguistiche e per metterci alla prova per la prima volta come insegnanti".

CAPITOLO 8. JOB SHADOWING: DOCENTI ALL'ESTERO



Emanuela Mauri, docente di scienze del liceo G.B. Grassi

8.1 La formazione in servizio

Il job shadowing è un'attività di formazione per i docenti che si svolge solitamente in una scuola o in un'organizzazione che si occupa di istruzione scolastica e che risponde agli obiettivi che il programma di apprendimento permanente dei docenti si pone. Durante il periodo di job shadowing il docente ospite osserva, insegna, scambia esperienze con i colleghi stranieri, acquisisce nuove strategie di insegnamento e di valutazione. Il job shadowing è possibile grazie alle borse per la formazione in servizio Comenius.

“A ottobre del 2017 sono stata ad Hannover, la capitale della Bassa Sassonia. L'esperienza di job shadowing²³ è stata possibile grazie al progetto Erasmus Plus del liceo Grassi, dove insegno scienze - così la professoressa Emanuela Mauri ha iniziato il racconto della sua esperienza -. La parte del progetto che ha riguardato il mio periodo di formazione era appunto relativa alle discipline Stem, la sigla inglese di Science, Technology, Engineering e Math. Ero ospite della Schillerschule: si tratta di un Gymnasium, cioè il corrispondente di un nostro liceo, ma dove gli alunni hanno tra i 10 e i 18-19 anni. Il sistema scolastico tedesco è regionale, con grandi differenze da regione a regione e un certo livello di autonomia. La Schillerschule è l'unica scuola statale nella Bassa Sassonia che propone ai propri studenti l'International Baccalauréat”.

8.2 IB: un diploma internazionale

La sigla IB sta per International Baccalauréat. E' un diploma che prevede lezioni bilingue in tedesco e in inglese, soprattutto negli ultimi anni di corso e tre grandi prove scritte per l'esame finale: theory

²³ “JOB SHADOWING”: allegato 13.

of knowledge, saggio esteso e “creativity and service”, un progetto scientifico personalizzato dell’alunno, che viene portato avanti nei pomeriggi ed è inedito, come può essere la tesi di laurea italiana in materie scientifiche. Le prove scritte sono centralizzate: è l’organizzazione dell’IB che le invia alle scuole e vengono integrate con la maturità tedesca, l’Abitur, con la possibilità di esentare i ragazzi che sostengono l’esame IB dalla prova scritta regionale per sostituirla con una prova orale.

Accanto a queste prove ci sono poi le materie più tradizionali divise in sei gruppi: lingua madre, lingua acquisita, diritto e scienze umane, scienze sperimentali, matematica, arte. I sei gruppi di materie vanno scelti dallo studente o a livello alto o a livello standard.

Alla Schillerschule la lingua madre è il tedesco, per la lingua acquisita si può scegliere tra inglese, francese o latino, proposte sia a livello alto che standard. Per le scienze sperimentali c’è la possibilità di optare per chimica, fisica o biologia. Il gruppo delle arti non presenta materie perché la scuola non ha a disposizione insegnanti bilingue e quindi lo studente può scegliere una seconda materia degli altri gruppi. Nel campo delle scienze umane è possibile studiare geografia e storia.

Il timing è completamente diverso, le lezioni sono di un’ora e mezza e organizzate in fasi fisse: warming up e parte centrale in cui parlano i ragazzi. Il ritmo è molto lontano da quello tradizionale, i docenti parlano poco, meno del 20% dell’intera lezione. Il concetto di flipped classroom è ampiamente messo in pratica: gli studenti conoscono l’argomento, l’hanno già esercitato facendo i compiti, si sono informati e alzano la mano costantemente. E’ molto importante il voto di partecipazione che il docente assegna dopo l’osservazione nel corso dell’anno. Le lezioni IB sono completamente in inglese; gli errori di pronuncia o grammaticali vengono corretti ma non valutati, per non disincentivare gli interventi. Le competenze linguistiche di alunni e docenti sono ottime, anche perché la Schillerschule si trova in un quartiere di Hannover particolarmente ricco, dove è situato un grandissimo ospedale di tipo universitario: gli studenti sono perlopiù figli del personale dell’ospedale, anche internazionale, con possibilità di viaggiare.

8.3 L’aula come un laboratorio

“Alla Schillerschule ho potuto osservare le lezioni di biologia, di chimica, fisica, matematica e letteratura inglese, ho conosciuto il sistema scolastico tedesco e un’impostazione metodologica differente da quella italiana – ricorda la professoressa Mauri -. L’aula è un laboratorio: sui banchi della propria classe gli alunni usano in assoluta autonomia kit già preparati per il lavoro di gruppo, organizzati in scatole contenenti tutto il materiale pronto per l’esperienza e strumenti digitali per le misurazioni, molto semplici e immediati. Le lezioni di biologia sono completamente in inglese

standard level (SL), cioè con meno ore rispetto all'High level e con meno argomenti, ma trattati e approfonditi allo stesso modo. Le dotazioni tecnologiche non sono particolarmente alte, non esistono lavagne interattive, ma dei semplici proiettori con diapositive: una soluzione economica ma molto efficace". Le lezioni di laboratorio vere e proprie prevedono invece una piccola parte di teoria iniziale, poi il lavoro di gruppo, all'interno di un disegno sperimentale completamente autogestito, che allena l'abilità nello scrivere un esperimento autonomo e innovativo, che sarà parte dell'esame IB. "In Italia il laboratorio viene condotto con una metodologia molto impostata, che segue una scheda di laboratorio come fosse una ricetta. Invece alla Schillerchule la ricetta la fanno i ragazzi – ha concluso la professoressa Mauri -. Rispetto all'Italia il curriculum di biologia IB prevede gli stessi argomenti ma distribuiti in maniera diversa negli anni. Il livello di approfondimento invece non è paragonabile, così come il tempo scuola: nell'undicesimo e dodicesimo anno ad Hannover gli studenti seguono sei ore settimanali, in cui riescono a lavorare su molti meno argomenti di quanti se ne affrontano in Italia in tre ore settimanali di un liceo scientifico tradizionale, solo per un quadrimestre di quinta. L'approccio metodologico diverso dà la possibilità di costruire il proprio sapere e di non subire le conoscenze dell'insegnante".

CAPITOLO 9. ERASMUS K1: COME SCRIVERE UN PROGETTO DI SUCCESSO



*Donatella Cornaggia,
docente del liceo G.B. Grassi, certificata Clil*

Erasmus Plus è il programma dell'Unione europea per l'Istruzione, la Formazione, la Gioventù e lo Sport 2014-2020²⁴. L'Erasmus Plus integra tutti i meccanismi di finanziamento attuati dall'Unione Europea fino al 2013: il Programma di apprendimento permanente (Comenius, Erasmus, Leonardo da Vinci, Grundtvig), Gioventù in azione e i cinque programmi di cooperazione internazionale (Erasmus Mundus, Tempus, Alfa, Edulink e il programma di cooperazione bilaterale con i paesi industrializzati). In questo modo è possibile ottenere una visione d'insieme delle opportunità di sovvenzione disponibili e si facilita l'accesso rimuovendo le barriere tra le varie tipologie di progetti. K1 rientra nel progetto Erasmus Plus e riguarda la formazione del personale docente.

9.1 Il team

“Al liceo Grassi abbiamo iniziato a lavorare a un nostro progetto K1²⁵ nel 2014 ed eravamo un gruppo di quattro insegnanti – ha raccontato la professoressa Donatella Cornaggia, docente di italiano e latino, responsabile del progetto Erasmus K1, certificata CLIL -. Non è possibile scrivere un

²⁴ Per maggiori informazioni si veda il sito Erasmus+ al link: <http://www.erasmusplus.it/>

²⁵ “ERASMUS K1”: allegato 14.

progetto K1 da soli: abbiamo lavorato 400 ore in due anni. Il gruppo potrebbe essere più numeroso, anche se la progettazione a più mani non sempre è semplice. E' importante che ci sia nel gruppo un docente di lingua: quando si ottiene il finanziamento iniziano infatti contatti costanti con le scuole straniere incluse nel progetto. Oltre alla squadra che realizza il progetto serve anche un gruppo di gestione del quale devono far parte il dirigente scolastico, che mantiene i rapporti con le scuole partner, il Dsga, che cura la parte amministrativa e un addetto di segreteria”.

9.2 I finanziamenti

Nel 2014-2015 il progetto del Liceo Grassi ha ottenuto un punteggio di 97/100 e non è stato finanziato per un punto. Ma il team ci ha creduto, ha ritentato e nel 2015-2016 ha ottenuto il finanziamento. Nel 2016-2017 la soglia è stata abbassata a 95 punti. In Italia non è semplice: solo il 10-12% dei progetti presentati ottiene il finanziamento. Nel 2017-2018 ci sono stati più fondi a disposizione, quindi le chances sono state maggiori rispetto alle edizioni precedenti. Il finanziamento ottenuto dal liceo Grassi era di circa 53 mila euro: inizialmente se ne ottiene solo l'80%, il restante 20% viene erogato più avanti e ad alcune condizioni. La scuola è infatti tenuta a compilare due report relativi al progetto, uno intermedio e uno finale: se il report finale ottiene almeno 50 punti su 100, viene erogato il 20% restante della somma prevista.

“Per riprendere e migliorare un progetto che non ha ottenuto il finanziamento bisogna far tesoro dei suggerimenti dei valutatori – ha consigliato la professoressa Cornaggia -: io ho letto le relazioni di vari progetti e penso che i valutatori abbiano lavorato con grande competenza. Nel nostro caso i difetti segnalati erano relativi alle modalità di disseminazione dei risultati e alla valutazione degli impatti del progetto. Dicono in Europa che gli italiani hanno idee splendide che però in fase progettuale risultano carenti di adeguata strutturazione. Probabilmente è vero. Per scrivere un progetto Erasmus serve un po' di formazione. Anche nella provincia di Lecco sarebbe opportuno che ci fossero delle iniziative di formazione sulla progettualità europea, magari gestite a livello di rete. Invece mancano. Le province di Milano e Monza e Brianza nei piani di formazione delle scuole prevedono sempre iniziative in questo senso. A mio avviso ogni scuola dovrebbe scrivere un progetto Erasmus, perché l'internazionalizzazione e la formazione del personale relativamente alle competenze linguistiche sono anche una priorità nazionale nella formazione del personale. Per farlo le scuole dovrebbero prima considerare quali sono i propri bisogni formativi in questo ambito e dotarsi di un piano di sviluppo europeo, che è una delle prime richieste nella compilazione di un progetto”. Tutte le scuole hanno un piano di sviluppo europeo, non sempre scritto nei dettagli, ma

l'importante è che incroci i bisogni formativi della scuola e le priorità europee, altrimenti i progetti non vengono finanziati.

9.3 Gli obiettivi e le attività

Molti sono comuni a tutte le scuole e quindi ricorrono nei progetti Erasmus. Uno dei primi obiettivi è migliorare le competenze linguistico-comunicative e metodologiche del personale, insieme alla collaborazione in Europa attraverso lo scambio di buone pratiche. “Al Grassi abbiamo pensato anche alla formazione di un gruppo di docenti, già linguisticamente competenti, in termini di job shadowing all'estero, per conoscere i programmi e i metodi di insegnamento di alcune discipline base, comuni ai curricula europei. Ci è sembrato per esempio che l'utilizzo della metodologia CLIL in una scuola europea da parte dei nostri docenti impegnati nelle attività di teaching assignment acquisisse quel sapore di realtà che molto spesso le nostre lezioni CLIL in Italia non hanno, perché si è portati a usare l'italiano. Abbiamo inoltre ipotizzato la possibilità di produrre dei materiali didattici autentici in contesto internazionale”.

9.4 Le attività e le scuole partner

Una volta stabiliti gli obiettivi, bisogna incrociarli con le attività per le quali è stato richiesto il finanziamento. Al Grassi sono state: job shadowing; structured courses tra cui l'attività di school visiting: la professoressa Cornaggia per esempio è stata a ottobre 2017 in Finlandia e ha partecipato a dieci giorni di school visiting; teaching assignment: alla fase di osservazione segue a un anno di distanza l'attività di insegnamento all'estero di unità didattiche realizzate in modalità CLIL.

Per quanto riguarda il job shadowing sono state richieste dodici mobilità: per musica (perché al Grassi è attivo il liceo musicale), italiano, latino, matematica, fisica, storia, filosofia, inglese, scienze. Ha partecipato alle mobilità anche il dirigente scolastico che è stato in Finlandia. “Per noi è stato difficilissimo trovare delle scuole partner che accogliessero i nostri docenti – ha sottolineato Cornaggia -. Abbiamo subito un po' di snobismo da parte delle scuole del Nord Europa e ci abbiamo messo un anno per individuare le nostre scuole partner, che oggi sono Spalato, Hannover, Flensburg e Porto. E' stato più facile aggiungere contatti durante lo svolgimento del progetto, in Finlandia per esempio, dove abbiamo conosciuto docenti di tutta Europa e abbiamo iniziato collaborazioni. Per quanto riguarda gli structured courses abbiamo realizzato dieci mobilità estive in Irlanda, Inghilterra e Finlandia. Strutturare un progetto Erasmus significa movimentare molte persone, nel nostro caso trenta: serve un'adeguata pianificazione, perché una scuola che rimane senza docenti per dieci

giorni è in difficoltà”. Le mobilità estive hanno riguardato corsi di lingua di livello da B1 a C1, corsi di metodologia CLIL a Dublino, corsi di perfezionamento per docenti di inglese, più due mobilità a Helsinki per studiarne il sistema scolastico: in Finlandia riescono a ottenere risultati altissimi, nonostante non abbiano valutazioni e facciano poche ore di scuola. Qui i docenti del Grassi hanno scoperto che il virtuosismo di Helsinki non è superiore alla nostra area, che è virtuosissima. Da ultimo, riguardo al teaching assignment i docenti lecchesi hanno insegnato inglese nella scuola partner originaria a Spalato, accordandosi con i colleghi ospitanti su una serie di unità didattiche, o hanno collaborato come docenti madrelingua di italiano.

9.5 I risultati

La preparazione linguistica del personale della scuola a seguito della mobilità all'estero viene significativamente rinforzata, così come la motivazione. “Le nostre colleghe erano entusiaste dell'esperienza e in molte hanno superato l'esame di certificazione linguistica – ha concluso la docente -. Per la valutazione del progetto bisogna stabilire degli obiettivi realisticamente perseguibili e misurabili attraverso indicatori precisi: nel nostro caso, in relazione all'obiettivo del miglioramento delle competenze linguistico-comunicative dei docenti, era che almeno sei insegnanti ottenessero la certificazione linguistica. Per il momento siamo a quattro e stiamo motivando altre due persone a sostenere l'esame di livello B2 o C1 di lingua inglese. Un altro indicatore era il conseguimento della certificazione metodologica per insegnare Dnl in modalità CLIL: al Grassi siamo solo due docenti per il momento, ma hanno manifestato interesse per i nuovi corsi almeno altre quattro persone. Inoltre abbiamo prodotto unità didattiche CLIL, abbiamo partecipato al progetto della rete di scuole della provincia di Lecco, stiamo progettando unità didattiche anche per l'attività di teaching assignment e abbiamo prodotto materiale documentario interessante sui sistemi scolastici europei. Ulteriori risultati si vedranno nel lungo termine e hanno un impatto anche sugli studenti: per esempio stiamo lavorando sul fronte degli scambi di classe, che in alcune realtà scolastiche come il Greppi sono un patrimonio acquisito. Noi invece siamo solo agli inizi. Abbiamo attivato anche un progetto di e-twinning con la scuola di Hannover e stiamo lavorando a un progetto Erasmus K2 con un liceo di Liegi. Riguardo la disseminazione dei risultati, aspetto che era stato valutato negativamente nella prima versione del progetto, abbiamo fatto grandi passi avanti, realizzando un sito Erasmus+, contattando la stampa locale, i media croati per la collaborazione con Spalato, e abbiamo organizzato incontri di presentazione, tra cui questo mio intervento”.

CAPITOLO 10. I WORKSHOP POMERIDIANI

10.1 LO STORY TELLING DIGITALE



Attilio Galimberti, Ufficio Lingue dell'Usr Lombardia

10.1.1 L'arte di narrare

Lo diceva Albert Einstein: “Se vuoi che i tuoi figli siano intelligenti, leggi loro le favole. Se vuoi che siano più intelligenti, leggi loro più favole”. Con questa citazione ha introdotto il suo intervento²⁶ il professor Attilio Galimberti dell'Ufficio Lingue dell'Usr Lombardia. “Tradizionalmente lo story telling è l'arte di narrare storie prese dalla memoria, piuttosto che leggerle: è dunque la forma più antica di letteratura e la più importante forma di comunicazione. Pensiamo alle pitture rupestri, alle favole, alla mitologia e alle leggende. Lo storytelling moderno è invece l'abitudine di raccontare storie comuni, della vita di tutti i giorni. Ma è anche l'orrore delle notizie o un messaggio pubblicitario di successo. Mi viene in mente un esempio interessante: per pubblicizzare la Coca Cola è stato realizzato un video, intitolato “Coke's happiness factory”²⁷, in cui un ragazzo inserisce una moneta in un distributore automatico di Coca Cola e inizia un viaggio fantastico popolato da esseri improbabili e paesaggi straordinari, che confezionano la bibita perché arrivi nelle sue mani al distributore”.

²⁶ <https://www.emaze.com/@AOLRZCTZZ>

²⁷ https://www.youtube.com/watch?time_continue=1&v=CP2ZYdSHMug

10.1.2 Immaginazione ed emozioni

Comunicare idee, convincere, trasmettere valori, conservare la memoria, pianificare il futuro, creare identità condivise: lo story telling è l'arte di usare parole e azioni creando immagini e storie, per raggiungere uno di questi obiettivi. E' interattivo, propone eventi connessi reali o immaginari, può essere in forma scritta o parlata, è unito al teatro, alla commedia, alla musica, alla danza e ad altre forme espressive; viene usato nei messaggi politici, pubblicitari, nei social network e nei videogiochi. Comunque si presenti, lo story telling stimola l'immaginazione attiva degli interlocutori e trasmette sentimenti, valori, sogni, fallimenti e idee, facendo leva sulle emozioni.

10.1.3 I migliori storytellers della storia

“Se lo puoi sognare, lo puoi fare”: lo slogan di Walt Disney è passato alla storia. Come “Stay hungry, stay foolish” di Steve Jobs. Sono tra i top storytellers, secondo un sondaggio del novembre 2014, accanto a William Shakespeare, Stephen King, J.K. Rowling - autrice della saga di Harry Potter -, Roald Dahl, famoso per i suoi libri per bambini, Charles Dickens, Neil Gaiman, autore di fiction, novelle, fumetti e film, Bruce Springsteen. Nella classifica non mancano i politici, a partire da Obama. Senza dimenticare quelli nostrani: Renzi, Berlusconi con le sue promesse di un milione di posti di lavoro, Grillo di “Te la dò io l'America”.

Non è possibile non citare lo storytelling più amato dai bambini di circa mezzo secolo fa, il Carosello: tra gli episodi passati alla storia, quello in cui Calimero²⁸ veniva buttato fuori dalla scuola perché il maestro pensava che avesse copiato durante il compito in classe, lui se ne andava abbattuto per l'ingiustizia perpetrata ai danni di un povero piccolo anatroccolo brutto e nero, finché la lavandaia gli diceva che era solo sporco e con Ava Bucato lo faceva diventare bianco.

²⁸ Slide n. 21 del link: <https://www.emaze.com/@AOLRZCTZZ>

10.1.4 Insegnanti e studenti come storytellers

“The best teachers are the best storytellers”

Frank Smith

“I narratori di storie sono stati insegnanti per molti anni. In realtà spesso i docenti non si considerano storytellers perché, soprattutto nelle scuole superiori, amano la lezione frontale tradizionale e considerano la “recitazione” qualcosa di inappropriato o fuori luogo – sottolinea Galimberti -. Invece, nella scuola dell’infanzia e primaria, i maestri amano raccontare storie e hanno già molti materiali a disposizione da usare per questo scopo, come le ruote e i cubi²⁹”. Esiste anche un testo di riferimento: “Storytelling with children” di Andrew Wright, pubblicato dalla Oxford University press.

Gli studenti invece amano raccontare storie molto più dei docenti. E lo possono fare in vari modi: per esempio parlando della propria città come guide turistiche o presentatori tv, inventando un talk show con un ospite speciale, un personaggio della storia o della letteratura per esempio, lavorando come guide per il Fai per l’alternanza scuola lavoro, scrivendo una sceneggiatura per un video game basato su personaggi mitologici o medievali, realizzando messaggi pubblicitari per convincere i venditori a comprare. I mezzi digitali aiutano a diventare storytellers esperti.

10.1.5 Qualche idea³⁰

- Visual Poetry³¹. Nell’affrontare con la propria classe un testo poetico ci si può innanzitutto concentrare su ogni verso o su ogni strofa e discutere la scelta delle parole da parte dell’autore. Gli studenti dovranno poi trovare o creare immagini per illustrare l’intento dell’autore e dovranno anche cercare la musica per rinforzare le emozioni evocate dal poema. Poi si registra il testo della poesia, fase che esercita la fluency e l’intonazione. Il prodotto finale è una versione multimediale del poema, che aiuta lo spettatore a comprenderla meglio.
- Book Trailers. Le relazioni sui libri, persino quelle digitali, tendono a essere superficiali: titolo, autore, riassunto e opinione. Molto più emozionante è creare un breve trailer del

²⁹ Slide 25 e 26 del link: <https://www.emaze.com/@AOLRZCTZZ>

³⁰ Link al sito: <http://creativeeducator.tech4learning.com/2016/articles/six-ways-to-implement-digital-storytelling>

³¹ Link al video: https://www.youtube.com/watch?time_continue=1&v=pYKECelZBBO

libro, come fosse quello di un film, per persuadere l'audience, motivandola a scegliere proprio quel testo. I trailers devono ovviamente andare aldilà delle informazioni basilari e mettere in campo la capacità di persuasione: così si sviluppa anche una maggiore comprensione di come i media usano le stesse tecniche.

- News Report³². I nostri studenti sono cresciuti guardando la tv, ma non amano il telegiornale. Una sfida sarebbe quella di invitarli a misurarsi con un reportage che vorrebbero davvero vedere basato su un contenuto che stanno imparando. Cimentarsi con un news report significa organizzare e riassumere le informazioni, che aiutano a comprendere meglio il contenuto e a memorizzarlo. Mentre gli studenti fanno le prove e registrano le notizie, esercitano anche in questo caso intonazione e fluency.
- Video Biography³³. Gli studenti temono molto la scrittura di una biografia. Motivarli a fare del loro meglio è difficile, soprattutto se sanno che il lavoro lo vedrà solo il docente. Per dare più importanza al loro scritto bisogna creare un'audience più vasta. Approcciare alla biografia con il digital storytelling evita che i loro scritti diventino una lista di fatti non correlati tra loro: mentre uniscono i risultati di ricerca con immagini, suoni e altri media per creare una narrazione convincente, imparano che anche le biografie possono essere istruttive ed emozionanti.
- Interviews. Chiedere agli studenti di cercare informazioni su un tema, riassumerle e condividerle, di solito si risolve in un "copia e incolla" da varie fonti. Svolgere questo compito sotto forma di reportage o di intervista rende il reperimento delle notizie molto più difficile. Un'intervista tipica è una sessione di domande e risposte tra due persone: ma il concetto può espandersi e gli intervistati possono diventare animali, virus³⁴ o persino artefatti storici³⁵. Intervistare soggetti non umani consente immense opportunità espressive per gli studenti. Un'intervista in prima persona richiede agli studenti di ricodificare l'informazione con parole proprie, li aiuta a imparare come combinare e dare priorità ai fatti e alle idee. In un mondo inondato di informazioni, intervistare aiuta a comprendere che sapere quali domande fare e come farle è importante quanto conoscere le risposte.

³² Link al video: <https://www.youtube.com/watch?v=DwLnvKXZB84>

³³ Link al video: <https://www.youtube.com/watch?v=qi8lqUgTUq4>

³⁴ Link al video: <https://www.youtube.com/watch?v=q5RETlv2HZE>

³⁵ Link al video: https://www.youtube.com/watch?time_continue=15&v=yf2bdz2JILA

e al sito: <https://www.thecreativeeducator.com/2013/lessons/Artifact-Interviews>

- Public Service Announcements³⁶. Si tratta di un messaggio di pubblico interesse, divulgato gratuitamente con l'intento di informare, sviluppare consapevolezza e cambiare l'attitudine comune verso un tema sociale o una questione importante di attualità, come i cambiamenti climatici o la salute pubblica. Il docente può sfruttare le passioni degli studenti chiedendo loro di creare un public service announcement efficace e motivarli a diventare comunicatori esperti, in grado di usare voce e scelta delle parole, per stimolare l'audience ad agire.

10.1.6 Concorsi e siti web

- Policultura³⁷ è il nome del concorso gratuito indetto dal Politecnico di Milano per le scuole italiane e del mondo di ogni livello. Ogni classe partecipante realizza una narrazione multimediale relativa a un'attività didattica. C'è anche un liceo classico italiano in questo progetto.
- Tales³⁸ è il sito web del progetto Comenius, che analizza l'impatto didattico delle narrazioni orali e digitali in ambiti educativi, presenta le attività, i risultati del progetto, esempi di buone pratiche, progetti pilota e "storie" create dalle scuole.
- The society for storytelling³⁹ è l'esperienza firmata UK: ogni anno la società organizza la settimana dello storytelling. La prossima si svolgerà dal 26 gennaio al 2 febbraio 2019.

10.1.7 Storytelling e insegnamento delle lingue straniere

“Le storie aiutano a sviluppare un atteggiamento positivo verso la lingua straniera; gli studenti sono personalmente coinvolti e si identificano con i personaggi; a differenza della lettura e della scrittura che sono attività individuali, ascoltare una storia in classe è un'esperienza condivisa che favorisce lo sviluppo sociale ed emozionale; ripetere frequentemente consente di acquisire determinati elementi linguistici, mentre altri vengono rinforzati: molte storie contengono infatti una naturale ripetizione di vocaboli e di strutture chiave”. Lo sostiene Mauro Dujmovic, docente di lingua inglese dell'Università di Pula in “Storytelling as a method of Efl teaching”⁴⁰.

³⁶ Link al video: <https://www.youtube.com/watch?v=q5RETlv2HZE>

³⁷ www.policultura.it

³⁸ www.storiesforlearning.eu

³⁹ <https://www.sfs.org.uk/>

⁴⁰ 2006, Pergendira Journal, 3, 111-126.

E gli autori di “Storytelling in teaching Chinese as a second foreign language”⁴¹ pensano che le storie proprie degli apprendenti siano una ricca risorsa di materiale autentico che enfatizza gli obiettivi del mondo reale e incoraggia l’interazione in classe; usare lo storytelling fa esprimere agli studenti le proprie emozioni e sentimenti, così come il loro modo di pensare nella vita e incoraggia la creatività.

10.1.8 Digital tools

Lo storytelling digitale permette agli studenti di raccontare storie attraverso immagini, testi, voce, audio, video; consente loro di trasformare una serie lineare di eventi in un’esperienza multidimensionale; incoraggia a comunicare, collaborare, ricercare; permette di comprendere la storia più a fondo, dato che si cercano i modi più efficaci per riraccontarla.

Ecco quali sono i basic steps verso il digital storytelling: scegliere un argomento; pensare allo scopo della storia (convincere, informare, chiedere, provocare); scrivere un copione, che sarà utilizzato come narrazione nella storia digitale; ricercare immagini, fotografie, grafici, disegni, mappe, suoni ed effetti sonori, interviste e discorsi. Le app più popolari per combinare tutti questi elementi sono Toontastic⁴², Puppet pals, che permette di registrare la propria voce, iMovie, Plotagon, Cube Creator⁴³, che aiuta anche a sintetizzare e trovare gli elementi chiave della storia.

⁴¹ Nguyen, K. N. Stanley and L. Stanley, 2014, Linguistic and Literature Studies, 2 (1) 29-38.

Shaanxi Normal University, China, University of North Florida, Jacksonville, USA and Capella University, USA.

⁴² <https://toontastic.withgoogle.com/>

⁴³ http://www.readwritethink.org/files/resources/interactives/cube_creator/

10.2 LANGUAGE CERTIFICATIONS IN ENGLISH: DIFFERENT FORMATS TO SUIT DIFFERENT NEEDS



Paola Martini

Ufficio Lingue dell'Usr Lombardia

All'interno del convegno non poteva mancare una sezione dedicata alle certificazioni linguistiche. Ne ha parlato la dottoressa Paola Martini dell'Ufficio Lingue dell'Usr Lombardia. Le certificazioni riconosciute dal Miur sono regolate dai decreti ministeriali AOODPIT 3889/2012 e 118_28/02/2017. Secondo l'articolo 2 di quest'ultimo, i candidati devono verificare che le certificazioni ottenute o da ottenere segnalino il livello di competenza comunicativa del candidato, sia in fase di comprensione che di produzione, specificando la valutazione dettagliata di ognuna delle quattro competenze: listening, speaking, reading, writing (art. 3 del DD 12 luglio 2012).

Gli enti certificatori per la lingua inglese sono sedici⁴⁴, dei quali alcuni non operano in Lombardia⁴⁵, e i format d'esame per conseguire le certificazioni possono essere divisi per categorie⁴⁶: young learners, vocational professional CLIL teachers, studying and working abroad. Per la lingua francese esistono tre enti riconosciuti dal Miur, per la lingua spagnola quattro, così come per la lingua tedesca⁴⁷.

Per quanto riguarda il riconoscimento delle certificazioni di lingua inglese, IELTS and Toefl sono riconosciute da novemila organizzazioni in tutto il mondo in più di 135 nazioni; Cambridge è riconosciuta da tutte le università italiane, Trinity dalla maggior parte. Tutte le certificazioni elencate nelle slide sono riconosciute dal Miur per i docenti italiani.

Valgono due anni per gli impiegati privati, per le autorità governative che si occupano di

⁴⁴ "LE CERTIFICAZIONI DI LINGUA INGLESE": slide 4, 5 dell'allegato 15.

⁴⁵ Slide 14 dell'allegato 15.

⁴⁶ Slide 9, 10, 11 dell'allegato 15.

⁴⁷ Slide 6, 7, 8 dell'allegato 15.

immigrazione e per candidarsi alle università di lingua inglese. Invece per il Miur tutti gli esami eseguiti dagli enti elencati nelle slide dopo il 2001 (anno di introduzione del *Common European Framework of Reference for Languages*, CEFR) e che includono le quattro skills fondamentali, hanno validità illimitata.

Per gli insegnanti di inglese le certificazioni servono per candidarsi a corsi finanziati all'estero, per diventare tutor linguistico CLIL, per rafforzare le proprie competenze linguistiche.

L'esame, che comprende diverse parti (listening, use of English, reading, writing, interacting, speaking), prevede vari format⁴⁸ e il docente può scegliere quello più adatto alle proprie competenze. Per prepararsi all'esame esistono vari siti⁴⁹ con materiali utili e test on line per verificare il proprio livello di preparazione.

10.2.1 CLIL e padronanza dei contenuti

Come è noto, i livelli del Quadro comune europeo sono A1-beginner, A2-elementary, B1- lower intermediate, B2- higher intermediate, C1- lower advanced e C2- higher advanced. Contrariamente a quanto ci si potrebbe aspettare, i docenti di materie non linguistiche si sentono più a proprio agio con i descrittori del livello C2⁵⁰ che riguardano i testi specifici della disciplina, piuttosto che con i descrittori del livello C1, focalizzati sul registro linguistico formale dell'inglese in generale.

La chiave verso la padronanza linguistica per il CLIL parte dalla padronanza lessicale specifica del docente di materia. La scelta contenutistica migliore per il CLIL è concentrarsi sugli interessi principali degli studenti e fare una scelta ad orientamento tecnico, evitando temi generali, per non avere a che fare con una lingua troppo generica. Un consiglio ai docenti CLIL è di non aver timore che gli studenti valutino la loro capacità linguistica: sono concentrati sui contenuti.

10.2.2 Certificazioni e progressione di carriera

Nella seconda e terza fascia della graduatoria di istituto vengono riconosciuti da uno a sei punti per le competenze linguistiche certificate (a partire dal livello B2) e tre punti per il titolo di perfezionamento all'insegnamento CLIL, conseguito ai sensi dell'articolo 14 del DM 249/2010 e del DGPER n. 6 del 6 aprile 2012.

⁴⁸ Slide 39-64 dell'allegato 15.

⁴⁹ Slide 65-66 dell'allegato 15.

⁵⁰ Slide 19 dell'allegato 15.

Per i docenti a tempo indeterminato, ai fini della mobilità si seguono questi criteri:

1. nessun punteggio per le competenze linguistiche certificate;
2. mezzo punto per la frequenza al corso di perfezionamento metodologico CLIL, senza la certificazione C1;
3. nessun punteggio per corsi metodologici CLIL di altra natura (per es. TKT del British Council)
4. un punto per la formazione CLIL completa: certificazione linguistica di livello C1 e corso di perfezionamento metodologico CLIL.

10.2.3 CLIL: le aree di miglioramento

Nonostante le due sessioni di preparazione linguistica nazionali (D.D. n. 89 –20.11.2013, DM 435 – 2015, DD 864 - 2015) non tutte le classi di livello finale del Secondo Ciclo hanno avuto un docente CLIL con una certificazione C1 e la qualifica metodologica universitaria. Nella primavera del 2018 sono partiti nuovi corsi linguistici e metodologici per docenti CLIL di discipline non linguistiche del Secondo Ciclo in Lombardia (D.D. n. 1225 – 21.11.2017). Il MIUR infatti li ha recentemente implementati, portandoli a sette corsi linguistici standard di livello B2-C1 e nove corsi metodologici universitari da 20 cfu (finanziamento D.M. 851/2017 Art. 36).

Al termine dei corsi è necessario sostenere una prova d'esame che è gratuita per il corso metodologico, l'esame universitario per gli insegnanti di scuole statali. Le certificazioni linguistiche sono invece a pagamento, ma possono essere finanziate attraverso la Carta del docente.

10.3 METODOLOGIA ESABAC, PROVE D'ESAME E CERTIFICAZIONE C1

Nel corso del *workshop* pomeridiano, le professoresse Frau e Gaiani hanno affrontato le tipologie della prova d'esame EsaBac. Per lingua e letteratura francese, le studentesse e gli studenti possono scegliere tra un'analisi di testo e un saggio breve; per storia la scelta si pone tra l'analisi di un *ensemble* di documenti e una *composition*. Le docenti hanno guidato la riflessione dei partecipanti a partire dalle griglie di valutazione specifiche per tipologia di prova, hanno condiviso esperienze e hanno risposto alle domande dei colleghi, precisando anche il carattere interdisciplinare del dispositivo EsaBac.

10.4 SCRITTURA CREATIVA IN LINGUA

10.4.1 Motivazione e creatività

Come si incoraggia la motivazione ad affrontare i testi letterari? Proponendone di interessanti e semplici che piacciono personalmente agli studenti, da rielaborare e attualizzare soprattutto attraverso il lavoro a gruppi. Gli studenti giocano spostando la prospettiva, mettendo in scena testi brevi e realizzando video. Questo incentiva le capacità analitiche e favorisce un atteggiamento critico, creativo e produttivo di fronte alle opere d'arte che rappresentano la cultura dell'EU e i suoi valori⁵¹

10.4.2 Arte e letteratura tedesche: la rielaborazione dei testi

La proposta⁵² delle docenti di tedesco del Greppi, le professoresse Mandelli e Montali, prevede al terzo anno l'analisi di testi del XX secolo che trattano temi attuali, per far riflettere su se stessi e l'ambiente; al quarto anno si affrontano temi di discussione più complessi e di vario genere letterario (prosa, poesia, teatro) degli ultimi due secoli, per fare un confronto tra presente e passato; al quinto anno si prendono in considerazione testi e materiali da ambiti diversi (arte, letteratura, cinema), che permettono di affrontare temi esistenziali legati a eventi importanti della cultura tedesca e della storia dell'Europa del XX secolo.

10.4.3 Poesia russa: ciak si gira

L'Istituto Greppi partecipa da tre anni a un concorso di recitazione creativa di poesie, organizzato dall'Ufficio Istruzione del Consolato Italiano a Mosca, che sceglie e assegna i poemi a ogni scuola partecipante. Partecipano studenti russi che recitano poesie italiane e viceversa. La richiesta è di realizzare un video della durata massima di cinque minuti, che contenga la recitazione creativa della poesia, l'interpretazione narrativa e la contestualizzazione storico-letteraria.

Si parte dalla lettura e traduzione in classe della poesia assegnata⁵³, fase che implica un livello alto di competenza per proporre varianti più o meno adeguate e in cui tutti esprimono la propria opinione: in genere partecipa al concorso la classe quarta. La poesia viene contestualizzata dal punto di vista storico letterario con l'aiuto dei docenti e poi gli studenti propongono ciascuno la

⁵¹ "MOTIVATION IM UNTERRICHT": allegato 16.

⁵² "SCRITTURA CREATIVA IN LINGUA TEDESCA": allegato 17.

⁵³ "SCRITTURA CREATIVA IN LINGUA RUSSA": allegato 18.

propria interpretazione personale. Raccogliendo gli spunti più interessanti si arriva alla stesura di un commento corredato di riferimenti biografici significativi sull'autore. Poi si passa alle riprese: molti studenti del Greppi fanno teatro in maniera amatoriale, sono più disinvolti e diventano gli attori; chi ha competenze nell'ambito delle riprese e del montaggio ha il ruolo di tecnico. La parte più creativa è quella in cui si decide la sceneggiatura: è un lavoro veramente "corale", in cui ogni studente esprime le proprie idee, si definiscono i luoghi di ripresa, i costumi, le musiche. Alla fine nasce il copione definitivo, creato autonomamente dagli studenti, con la supervisione degli insegnanti. Nel corso delle riprese si crea un forte coinvolgimento emotivo e un'empatia tra i partecipanti che si sostengono l'un l'altro. Anche il rapporto con l'insegnante è indubbiamente diverso: si crea un'atmosfera di complicità che sarebbe impensabile nei "tempi scolastici". Il prodotto ottenuto è qualcosa di concreto, in cui gli studenti rivedono se stessi e gli sforzi messi in campo per realizzarlo: una "letteratura" diversa da quella che "incontrano" sui libri seduti dietro ai banchi.

Tre anni fa gli studenti hanno lavorato su una poesia del periodo romantico, "Dva golosa" ("Due voci") scritta nel 1850 dal poeta Fjodor Tjutcev, incentrata sull'eterno dualismo tra bene e male, vita e morte, luce e tenebre, concezione del mondo cristiana e pagana e la lotta impari dell'individuo con il proprio destino. Buona visione.⁵⁴

⁵⁴ Link al video: <https://www.issgreppi.gov.it/avvisi-e-notizie/analisi-e-commento-di-una-poesia-russo>

10.5 COOPERATIVE LEARNING: STRATEGIE DI COOPERAZIONE EFFICACE



Emanuela Magni e Renata Menaballi, docenti del Liceo Grassi

“Cooperative learning activities for the teaching of maths and physics: a hands-on approach”⁵⁵: è il titolo del seminario rivolto agli insegnanti di materie scientifiche, tenuto da Emanuela Magni e Renata Menaballi, docenti del Liceo Grassi, entrambe certificate CLIL. “Il cooperative learning è una metodologia di insegnamento attraverso la quale gli studenti apprendono in piccoli gruppi, aiutandosi reciprocamente, mentre l’insegnante facilita e organizza le attività, creando ambienti di apprendimento favorevoli” ha spiegato la professoressa Menaballi. “Il cooperative learning, sviluppato interamente in lingua inglese, è un mezzo molto efficace per potenziare la lezione CLIL. Io e la collega abbiamo testato sul campo le strategie che abbiamo proposto al workshop – ricorda la professoressa Magni -. Due anni fa abbiamo svolto uno stage di due settimane su questo argomento a Dublino, nell’ambito del programma Erasmus, dove abbiamo iniziato a sperimentare queste tecniche”.

10.5.1 Thinking, pair, share

“Un’attività tipica da CLIL consiste nel proporre agli studenti un video e delle domande di comprensione o di memorizzazione dei termini strutturate dal docente, alle quali devono rispondere in gruppo. Noi l’abbiamo testato con l’esperimento del jumping ring⁵⁶”. Così le docenti

⁵⁵ “COOPERATIVE LEARNING ACTIVITIES FOR THE TEACHING OF MATHS AND PHYSICS: A HANDS-ON APPROCH”: allegato 19.

⁵⁶ <https://www.youtube.com/watch?v=Pl7KyVlJ1iE> e <https://www.youtube.com/watch?v=T9PflsLZqY8&t=5s>

hanno introdotto questa strategia, in cui l'elaborazione della risposta avviene in tre step: per circa trenta secondi ciascuno studente pensa autonomamente; per uno o due minuti si lavora a coppie, confrontandosi con un compagno riguardo ciò che si è compreso del testo e poi si condividono con il resto del gruppo le conclusioni di ciascuna coppia.

E' importante dare sempre agli studenti il tempo per pensare e articolare il pensiero, strutturando l'apprendimento in modo che sia possibile prima una fase di riflessione silenziosa con se stessi, poi la condivisione con pochi altri compagni e infine con un gruppo più numeroso. In questo processo è importante il supporto del docente, che nella terminologia CLIL è indicato come scaffolding: proporre delle domande dopo il video non basta. Bisogna anche mettere in condizione gli studenti di formulare una risposta adeguata e non immediata: questo può avvenire attraverso le tecniche descritte nei paragrafi successivi. Per riuscire a svolgere un lavoro interattivo con la classe è inoltre importante che venga ridotto il teacher talking time (TTT) e aumentato lo student talking time (STT) e che le domande siano accessibili ma non banali.

10.5.2 Place mats

Esistono vari modi per mettere in pratica la strategia "Think, pair, share". I place mats rendono i tre step anche visivamente chiari. Si divide la classe in gruppi di quattro persone e a ciascuno si dà un foglio di carta piuttosto grande, che può essere diviso vari modi⁵⁷: dopo l'ascolto o la lettura di un testo ciascuno studente del gruppo scrive quello che ha capito in una zona del foglio, poi in un momento successivo di sintesi si selezionano le idee comuni a tutti gli studenti del gruppo, che rappresentano la struttura di quello che è stato visto, e si scrivono nella zona centrale del place mat. Lo scopo è esercitare gli studenti a prendere appunti su ciò che hanno visto e ascoltato.

Per riuscire a riempire bene il proprio place mat, spesso gli studenti mettono in atto spontaneamente delle strategie di collaborazione tra gruppi. A volte capita che un componente di un gruppo si alzi e vada a "spiare" quello che fanno gli altri senza che sia stato designato: è quello che in termini tecnici si chiama "ghost walk". Spesso accade anche che sia il gruppo a decidere che qualcuno vada a vedere per gli altri e poi torni descrivendo sempre in lingua ciò che ha visto. Questa strategia è chiamata "one stray, rest stay", mentre applicando il cosiddetto "one stay, rest stray", che capita molto raramente e funziona meno, accade il contrario: uno studente rimane al proprio posto e gli altri componenti del gruppo vanno a curiosare negli altri. Queste strategie

⁵⁷ Slide 3 allegato 19.

favoriscono l'apprendimento, perché in ogni caso quando si ritorna al gruppo di partenza ci si deve obbligatoriamente esprimere in lingua per riportare quanto visto negli altri gruppi.

10.5.3 Shared reading

Alla classe viene proposta la lettura di un testo in lingua⁵⁸, da svolgersi anche in questo caso in gruppi di quattro persone. A ciascun componente viene assegnato un ruolo, secondo lo schema ABBC. A legge un testo in lingua che gli altri non hanno e non conoscono ed è obbligato a leggere bene per farsi capire. Gli altri sono obbligati ad ascoltare per poter svolgere i propri ruoli relativi alla comprensione di gruppo: i due studenti con il ruolo B ascoltano e riformulano tra di loro e poi al gruppo quello che hanno sentito. C chiarifica, sistema e riorganizza il pensiero. Questo processo avviene per ogni paragrafo del testo, cambiando i ruoli a rotazione, in modo che tutti i componenti del gruppo svolgano tutte le funzioni.

10.5.4 Gallery walk

E' una tecnica di comprensione del testo che in genere piace molto: gli studenti si muovono per la stanza, nella quale sono stati appesi vari cartelloni dal docente, alla ricerca della parte di testo alla quale corrisponde il titolo che è stato loro assegnato. La strategia del gallery walk consiste infatti nello strutturare un testo secondo paragrafi ai quali il docente dà un titolo, che consegna agli studenti perché lo riconoscano. Oppure, una volta completato un argomento, viene enucleato in punti fondamentali e si chiede agli studenti di riconoscerne i vari titoli appesi ai cartelloni. Può sembrare banale: ma quando lo si sperimenta, ci si accorge che in effetti riconoscere i titoli non è scontato.

10.5.5 I dieci peggiori errori del docente poco efficace

Per far comprendere in cosa consiste il gallery walk, le docenti del liceo Grassi hanno preparato un esempio per mettere all'opera i partecipanti al workshop. Il tema del gallery walk a loro proposto è stato "What less effective teachers do wrong"⁵⁹. "Abbiamo tappezzato l'aula di cartelli con alcuni titoli, che sostanzialmente riassumono cosa non va fatto in classe dal docente⁶⁰, chiedendo agli insegnanti presenti di metterli in ordine, dal più al meno grave - hanno ricordato le docenti -. La lista dei dieci peggiori errori che commettono gli insegnanti non è nostra, ma è stata stilata da

⁵⁸ <http://www.physicsclassroom.com/> e <http://www.k12reader.com/>

⁵⁹ "LESS EFFECTIVE TEACHER": allegato 20.

⁶⁰ Slide 12, allegato 19.

Richard M. Felder, professore emerito di Chemical Engineering alla North Carolina State University e dalla moglie Rebecca Brent, presidente di Education Designs Inc., un'azienda di consulenze a Cary, nel North Carolina".

Ecco cosa fa secondo loro un docente poco efficace:

- pone una domanda alla classe e chiede subito se ci sono volontari;
- interpella "a freddo" gli studenti senza lasciar loro il tempo di pensare;
- fa della sua lezione uno sfoggio di Power Point;
- tiene delle lezioni monotone senza multimedia, storytelling, discussione, attività di gruppo e individuali;
- chiede agli studenti di lavorare in gruppo, ma senza stimolare le abilità cognitive e interpersonali attraverso il cooperative learning;
- tratta i temi senza inserirli in un contesto che riguardi l'esperienza, gli interessi o le aspettative degli studenti;
- propone test troppo lunghi;
- rimane intrappolato nella routine senza cogliere gli spunti che si creano in aula;
- non ha obiettivi chiari;
- non comunica attenzione, mancando così di rispetto agli studenti.

INTERVENTI DEI RELATORI: ELENCO DEGLI ALLEGATI

“PROGRAMMA DEL CONVEGNO”: allegato 1

“RIEPILOGO QUESTIONARIO PER STUDENTI CLIL”: allegato 2

“RIEPILOGO QUESTIONARIO PER DOCENTI”: allegato 3

“RIEPILOGO QUESTIONARIO PER STUDENTI ESABAC”: allegato 4

“IL PROGETTO CLIL 2017-2018”: allegato 5

“IL DISPOSITIVO ESABAC”: allegato 6

“LA STORIA NEI CORSI ESABAC”: allegato 7

“ESABAC NELLA SCUOLA PRIMARIA”: allegato 8

“ROTARY YOUTH EXCHANGE PROGRAM”: allegato 9

“LO SCAMBIO CON IL LICEO DI TALAVERA”: allegato 10

“LA CONVENZIONE TRANSALP”: allegato 11

“L’UNIVERSITA’ DI MOSCA”: allegato 12

“JOB SHADOWING”: allegato 13

“ERASMUS K1”: allegato 14

“LE CERTIFICAZIONI DI LINGUA INGLESE”: allegato 15

“MOTIVATION IM UNTERRICHT”: allegato 16

“SCRITTURA CREATIVA IN LINGUA TEDESCA”: allegato 17

“SCRITTURA CREATIVA IN LINGUA RUSSA”: allegato 18

“COOPERATIVE LEARNING ACTIVITIES FOR THE TEACHING OF MATHS AND PHYSICS: A HANDS-ON APPROCH”: allegato 19

“LESS EFFECTIVE TEACHER”: allegato 20

INTERVENTI DEI RELATORI: ELENCO DEI VIDEO

Anna Maria Beretta, Preside I.I.S.S. Greppi: <https://youtu.be/5ay1phr3-bl>

Luca Volonté, dirigente dell'Usr Lombardia e dell'Ust di Lecco: <https://youtu.be/qTQi-wCWvMc>

Giulia Mauri, docente di diritto ed economia dell'ISS Viganò: <https://youtu.be/a48wa - hXo>

France Frau, docente di francese dell'I.I.S.S. Greppi: <https://youtu.be/10m8JHKNMI>

Laura Brianza, Presidente della Commissione Scambio Giovani (Distretti 2041-2042), Rotary Club:
<https://youtu.be/6rH2GxhYuF8>

Sabrina Ferrante, docente di spagnolo dell'I.I.S.S. Greppi: <https://youtu.be/Coa5n1ubQLI>

Daniela Mandelli e Gabriella Montali, docenti di tedesco dell'I.I.S.S. Greppi:
https://youtu.be/rPQNE_pB1bs

SITOGRAFIA

Cil

dpr 88/2010: <http://www.gazzettaufficiale.it/gunewsletter/dettaglio.jsp?service=1&datagu=2010-06-15&task=dettaglio&numgu=137&redaz=010G0110&tmstp=1276687571279>

dpr 89/2010: <http://www.gazzettaufficiale.it/gunewsletter/dettaglio.jsp?service=1&datagu=2010-06-15&task=dettaglio&numgu=137&redaz=010G0111&tmstp=1276687571279>

<https://www.youtube.com/watch?v=9HhVnGOAYfl>

Cooperative learning activities for the teaching of maths and physics

<https://www.youtube.com/watch?v=PI7KyVIJ1iE>

<https://www.youtube.com/watch?v=T9PflsLZqY8&t=5s>

<http://www.physicsclassroom.com/>

<http://www.k12reader.com/>

Erasmus +

<http://www.erasmusplus.it/>

Storytelling

<https://www.emaze.com/@AOLRZCTZZ>

https://www.youtube.com/watch?time_continue=1&v=CP2ZYdSHMug

<http://creativeeducator.tech4learning.com/2016/articles/six-ways-to-implement-digital-storytelling>

https://www.youtube.com/watch?time_continue=1&v=pYKECelZBBO

<https://www.youtube.com/watch?v=DwLnvKXZB84>

<https://www.youtube.com/watch?v=qi8lqUgTUq4>

<https://www.youtube.com/watch?v=q5REtlv2HZE>

https://www.youtube.com/watch?time_continue=15&v=yf2bdz2JILA

<https://www.thecreativeeducator.com/2013/lessons/Artifact-Interviews>

<https://www.youtube.com/watch?v=q5REtlv2HZE>

www.policultura.it

www.storiesforlearning.eu

<https://www.sfs.org.uk/>

<https://toontastic.withgoogle.com/>

http://www.readwritethink.org/files/resources/interactives/cube_creator/

Scrittura creativa in lingua

<https://www.issgreppi.gov.it/avvisi-e-notizie/analisi-e-commento-di-una-poesia-russo>

RINGRAZIAMENTI

Pubblichiamo, grazie all'impegno dei nostri docenti e dei relatori, i materiali inerenti le numerose attività svolte nel corso di questo Convegno convinti che il complesso lavoro di ricostruzione e documentazione aggiunga ulteriore valore a quanto già fatto, favorendone l'approfondimento, la memoria, la diffusione....

Un sincero grazie a tutti gli intervenuti per la ricchezza, la varietà e qualità dei contributi e delle esperienze proposte, a preziosa testimonianza di una scuola "viva", capace di mettersi quotidianamente in gioco, desiderosa di continuare ad imparare e crescere.

Infine un apprezzamento particolare per l'impegno profuso ai docenti "organizzatori", alla professoressa Gabriella Montali per la discreta e costante supervisione, all'Ufficio Lingue dell'USR Lombardia per il fattivo supporto, alla professoressa Marcella Molteni per la minuziosa ed accurata opera di raccolta e supervisione dei diversi materiali.

Monticello Brianza, Maggio 2019

Il Dirigente Scolastico

Anna Maria Beretta