

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

STORIA: GUIDA AL CLIL

**CLIL in inglese per la Scuola secondaria
di Primo grado**

**Consigliato per *Il Corriere della Storia*
e *Il tempo e il racconto***

RISORSE PER L'INSEGNANTE





**LOESCHER
EDITORE
TORINO**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Ristampe

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

ISBN 9788858315811

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

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

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

Coordinamento editoriale: Chiara Romerio

Redazione: Donata Vittani

Revisione linguistica: Valerie Meehan

Ricerca iconografica: Marta Fortini

Progetto grafico: Leftloft - Milano/New York

Impaginazione: JMD Comunicazione - Cantù (CO)

Fotolito: AG Media Srl - Milano

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

Stampa: Tipografia Gravinese - Corso Vigevano 46 - 10155 Torino

Referenze fotografiche:

(ove non diversamente indicato, le referenze sono indicate dall'alto verso il basso, da sinistra a destra, in senso orario; a = alto; b = basso; c = centro; d = destra; s = sinistra)

p.42: © Kachalkina Veronika / Shutterstock; © Bettmann/ Corbis; © Foto Scala, Firenze

Indice

	Presentazione	4
1.	PAOLO E. BALBONI, Il progetto MILEL	5
2.	GRAZIANO SERRAGIOTTO, Pianificare e implementare l'esperienza CLIL	11
3.	LAURA DAMINI, L'inglese della storia nella Scuola secondaria di I grado	19
4.	GABRIELLA CANDIA, LAURA DAMINI, Guida ai Percorsi CLIL	29

Presentazione



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

Caratteristiche di questa Guida

Obiettivo:	CLIL
Destinatari:	docenti
Ordine di scuola:	secondaria di Primo grado
Discipline:	storia
Lingua straniera:	inglese
Livello linguistico:	A1-A2

La *Guida* fornisce:

- basi metodologiche sul CLIL
- strategie per l'insegnamento integrato di lingua e contenuti
- la descrizione delle caratteristiche microlinguistiche dell'area disciplinare
- le indicazioni relative ai percorsi da svolgere in classe (i percorsi si trovano nel volume per studenti *Percorsi CLIL di storia*)

I percorsi per studenti si basano sui seguenti corsi:

- Maurizio Onnis, Luca Crippa, *Il Corriere della Storia*, Loescher Editore, 2014
- Carlo Cartiglia, *Il tempo e il racconto*, Loescher Editore, 2014

I percorsi possono altresì essere utilizzati con qualsiasi manuale di storia in adozione.



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



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



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



Informazioni sul CLIL in **www.loescher.it/clil**

Il Progetto

MILEL

di **Paolo E. Balboni**

1. Perché questo progetto

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2. I materiali del progetto MILEL

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

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

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

2.1 Due quaderni di riferimento

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

2.2 Un video introduttivo al progetto MILEL

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

2.3 Tre serie di Guide per i docenti

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

Le linee del progetto sono tre:

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

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

2.4 Percorsi didattici per gli studenti

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

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

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

Pianificare e implementare l'esperienza CLIL

di **Graziano Serragiotto**

L'organizzazione operativa dell'esperienza CLIL consiste in una progettazione atta a pianificare un intervento di carattere disciplinare e linguistico considerando aspetti peculiari da un punto di vista organizzativo, didattico e valutativo. Un insieme di forme e pratiche a cui dare coerenza e sistematicità pensando ad un contesto unico formato da studenti, docenti e strumenti specifici. Non si tratta quindi di una progettazione fine a se stessa o astratta, ma di un intervento calato nel contesto di una specifica classe a cui rendere possibile il riconoscimento di eventuali debiti formativi che possono riguardare sia la lingua sia i contenuti.

1. La progettazione

Saper progettare significa riconoscere e produrre un intervento formativo situato con lo scopo di attribuire un valore contingente e prospettico a un'esperienza mirata all'autonomia e alla crescita degli studenti. In tal senso, la progettazione di percorsi educativi CLIL si avvale di un comune modello di riferimento che mette in rete saperi e competenze, idee e motivazioni degli attori coinvolti (famiglie, realtà scolastica, studenti, docenti). Pertanto, il CLIL assume significatività e diventa efficace quando è il risultato della costruzione di un processo di riflessione comune che vede impegnati l'organizzazione scolastica e i docenti nell'implementare delle azioni entro le quali assumono rilevanza la dimensione socioculturale dell'ambiente in cui si colloca il CLIL e i bisogni linguistici dei destinatari.

In questa fase iniziale, bisogna contestualizzare il ruolo e la specifica funzione della scuola nel territorio, gli ambiti educativi e formativi nei quali l'istituto vuole intervenire; occorre poi individuare il capitale umano che porterà avanti il progetto; sarà importante poi attuare la selezione della popolazione scolastica, scegliere la disciplina e la lingua veicolare; infine, sarà cruciale stabilire la durata del progetto CLIL. Successivamente, si procede a discriminare le variabili del processo metodologico, considerando prioritari i bisogni dei destinatari, sulla base dei quali vengono selezionati e definiti gli elementi del processo quali i contenuti, i materiali e gli strumenti e fissate le modalità dell'insegnamento, il controllo dei processi, il tipo di verifica e infine, le strategie alternative per implementare le possibilità di successo. La fase conclusiva prevede la valutazione dei risultati al fine di correlare gli obiettivi con le finalità del percorso attuato. In questo modo si potrà constatare l'effettiva ricaduta dei percorsi CLIL su tutta la comunità scolastica che ha sostenuto l'apprendimento; gli esiti divengono uno strumento prezioso di supporto alla ridefinizione di iniziative non estemporanee

che si diffondono nell'ambito scolastico e nel territorio mediante la metodologia CLIL.

2. Organizzazione e implementazione di un modulo CLIL

Per la costruzione di un modulo CLIL bisogna tenere in considerazione gli aspetti strutturali e organizzativi in relazione all'ambiente esterno (ad esempio, tipologia di scuola), e all'ambiente interno (classi da coinvolgere, lingua straniera e disciplina); inoltre, sarà fondamentale definire il ruolo e le funzioni dei docenti coinvolti, mentre sul versante didattico, si dovrà pianificare i passi necessari per organizzare un modulo efficace, adottando modalità di lavoro pertinenti alla classe e al livello linguistico dei destinatari. I docenti stileranno poi un elenco di attività/compiti, di materiali e strumenti di supporto in modo da sviluppare determinati obiettivi legati alle conoscenze, abilità e competenze da migliorare. La verifica e la valutazione verranno calibrati sugli obiettivi legati al contenuto e su quelli linguistici che verranno testati alla fine del modulo individuando tipologie di verifiche adeguate.

Per il feedback, invece, il docente di disciplina potrà dare un resoconto rispetto agli obiettivi legati al contenuto, verificando una certa struttura del discorso e l'efficacia comunicativa; il docente di lingua straniera darà un resoconto specifico sugli errori legati alla lingua, proponendo di conseguenza un lavoro di rinforzo o recupero linguistico nelle lezioni di lingua straniera.

3. L'implementazione di moduli CLIL

L'implementazione è la fase successiva alla progettazione; in questa fase il docente deve organizzare in modo efficace il lavoro in classe. Questo significa che si deve progettare nei dettagli la lezione considerando le attività/esercizi, le modalità e i tempi di lavoro. In modo particolare, è opportuno che gli insegnanti che partecipano ai moduli CLIL seguano delle buone pratiche con l'obiettivo di coinvolgere e responsabilizzare lo studente al programma di studio e alle finalità che si intendono raggiungere. Nello specifico, si dovrà condividere con gli allievi all'inizio della lezione la scaletta della lezione, mettendo in evidenza gli argomenti trattati e le parole chiave; oppure fornendo

l'input in maniera ridondante in modo da introdurre dei concetti fondamentali attraverso codici diversi e favorire così la comprensione dei contenuti. Un'altra valida strategia consiste nell'illustrare elementi astratti con esempi concreti: molto più facile favorire la comprensione se si utilizzano esempi vicini alla vita quotidiana degli studenti; evidenziare i marcatori di ordine logico, tempo, causa-effetto, ecc., in modo che la descrizione di processi e di procedure sia comprensibile nelle diverse fasi; si potrebbe poi enfatizzare le sezioni importanti di un testo, riprendere i punti attraverso delle "attenzioni" didattiche utilizzando varie tecniche e modalità. A proposito delle modalità di lavoro, è utile far lavorare gli studenti a coppie e/o a gruppi interrompendo le sequenze frontali, seguendo un percorso ciclico, ossia spiegazione di un concetto da parte del docente (anche frontale o attraverso il metodo induttivo), verifica della comprensione del concetto e successivo impiego. In merito al modo di trattare gli errori, si suggerisce di intervenire solo quando questi sono tali da impedire la comprensione e comunque cercando di usare modalità non troppo invasive. Un sistema didattico aperto di questo tipo si chiude sempre con un feedback agli studenti rispetto alla lezione, alla modalità di lavoro, alla verifica e valutazione affinché si possa avere sempre la situazione sotto controllo per eventuali modifiche in itinere.

4. Selezione, adattamento e integrazione di materiali per il CLIL

La selezione e la didattizzazione dei materiali per il CLIL costituisce per il docente un aspetto critico in quanto non ci sono molti materiali specifici; inoltre, quelli che esistono sono stati concepiti e realizzati per essere utilizzati con altre metodologie. Pertanto, non è pensabile che un docente adotti direttamente dei testi scolastici in lingua straniera; ad esempio, un libro di geografia in inglese che viene utilizzato negli istituti superiori della Gran Bretagna non può essere utilizzato in Italia perché i testi delle scuole straniere possono usare approcci e programmi differenti.

Inoltre quei testi sono stati concepiti per allievi che studiano una materia nella loro lingua madre e non per coloro che seguono un percorso veicolare: questo significa che mancherebbe quella parte fondamentale che dovrebbe favorire la comprensione del contenuto a livello linguistico.

In base a questa situazione, l'insegnante CLIL deve prendere dei testi autentici in lingua straniera e, a seconda del livello della sua classe,

elaborare delle strategie selezionando le tecniche più adeguate a rendere comprensibile l'input. Nel fare questo, il docente dovrà pensare, secondo la disciplina, di utilizzare anche elementi extralinguistici per rendere comprensibile il contenuto; ad esempio del materiale iconografico, dei grafici, dei diagrammi, degli schemi, in modo da rendere più comprensibile la materia.

Questo non è facile perché, prima di tutto, richiede molto tempo, una scelta oculata dei contenuti e una stesura di varie attività correlate pensate per determinati scopi.

Il materiale sarà poi predisposto in base alle necessità legate al contenuto che si vuol trasmettere e al mezzo linguistico che lo veicola, sottolineando in modo ridondante i concetti fondamentali; in quest'ottica si creano le condizioni perché ci sia un'integrazione fra gli obiettivi di apprendimento della lingua straniera e quelli della disciplina non linguistica, veicolata nella lingua straniera.

A conclusione, si vuole sottolineare come i tre livelli della progettazione CLIL individuati richiedano competenze strettamente collegate a parametri e variabili, risorse e competenze a partire dai criteri che determinano la scelta di un modulo CLIL e la sua implementazione. Si tratta di aspetti fondamentali per l'attivazione di un processo CLIL efficace riguardando non solo l'acquisizione dei contenuti in lingua straniera ma anche la dimensione educativa dell'allievo svolta nell'ambito dell'educazione linguistica entro cui il CLIL si colloca.

5. La valutazione in CLIL

Nell'insegnamento veicolare, la valutazione, in generale, costituisce uno dei momenti fondamentali e irrinunciabili dell'azione didattica da parte del docente. Tuttavia nel CLIL l'evento valutativo evidenzia la problematica di valutare simultaneamente la lingua straniera e i contenuti della disciplina; nello stesso tempo, bisogna tenere strettamente in considerazione fattori che riguardano la sfera e l'universo personale dello studente. Problematiche che richiedono quindi al docente competenza valutativa nel saper monitorare il percorso didattico, gestirlo, cambiarlo e migliorarlo in direzione delle esigenze degli studenti; nel saper scegliere il format di verifica affinché possa essere adatto per testare sia elementi linguistici sia di contenuto.

Nel caso in cui il docente di disciplina e il docente di lingua lavorano in sinergia, in un modulo CLIL la preparazione, la somministrazione

e la valutazione del test può essere più completa. Da qui l'importanza di avere un modo di lavorare condivisibile sia negli obiettivi, sia nelle modalità e nei criteri di valutazione.

Inoltre, nel caso in cui consideriamo la valutazione sia dei contenuti sia della lingua, va deciso quale peso dovrebbe essere assegnato alla valutazione della lingua; ciò dipende dagli obiettivi e dalle finalità generali del curriculum. In quest'ottica è prioritario trovare una metodologia docimologica allo scopo di distinguere gli aspetti linguistici dai contenuti disciplinari e offrire così allo studente occasioni per poter riflettere attraverso l'autovalutazione.

Prima di far luce sulla tipologia di strumenti di valutazione nel CLIL, dobbiamo considerare un set di quesiti in modo da chiarire alcuni aspetti che sono imprescindibili da qualsiasi azione di progettazione dell'esperienza CLIL:

- A. chi valuta:** bisogna stabilire se chi valuta è un insegnante di disciplina o lingua, oppure due insegnanti insieme in équipe oppure in modo separato, se si pratica l'autovalutazione e/o la valutazione tra pari;
- B. cosa si valuta:** lo stesso insegnante valuta sia il contenuto sia la lingua, in caso positivo occorre attribuire quale peso viene dato ad uno rispetto all'altro; la valutazione mette in evidenza il progresso fatto tra contenuti e lingua sia in modo globale che in modo separato; oppure sottolinea solo un progresso fatto (o linguistico o disciplinare);
- C. modalità di valutazione:** è cruciale scegliere di comune accordo il tipo di obiettivi che vengono valutati: a lungo, medio o breve termine; le tipologie di verifiche sia scritte, sia orali; se queste ultime saranno svolte tutte in lingua straniera; se è possibile distinguere nel caso di errori se si tratta di errori linguistici o di contenuto; nel caso di errori linguistici, quanto influenzano la performance dello studente;
- D. perché si valuta:** lo scopo è ottenere un feedback sul proprio insegnamento, mentre verificare i contenuti appresi può servire come autovalutazione.

Gli aspetti trattati rappresentano quindi i requisiti per realizzare una pianificazione e un primo controllo in relazione all'esperienza da attivare in una determinata realtà scolastica.

Gli strumenti di valutazione dovranno essere scelti con cura a seconda degli obiettivi divisi per abilità verificate (D. J. Shor, *Assessing Integrated Language and Content Instruction*, in "TESOL Quarterly", 27 (4), 1993, pp. 627-656). Quello che segue è un esempio tratto dal modello di Short che risulta interessante poiché consente di scindere la lingua dai contenuti in fase di valutazione:

- A. problem solving:** gli studenti mostrano l'abilità a risolvere dei problemi (disegnare diagrammi, dividere, ecc.);
- B. conoscenza dei contenuti:** gli studenti devono dimostrare delle abilità legate ai contenuti (bilanciare una equazione chimica, identificare gli elementi di una cella, ecc.);
- C. elaborazione di concetti:** gli studenti mostrano di capire dei concetti che riguardano il contenuto e quando e dove applicare questa conoscenza;
- D. uso della lingua:** gli studenti vengono testati sulle loro abilità ad usare la lingua accademica (usare vocabolario tecnico, riconoscere i termini simili, ecc.);
- E. capacità di comunicazione:** gli studenti devono essere in grado di descrivere il lavoro fatto e l'argomento svolto;
- F. comportamento individuale:** gli studenti si gestiscono portando avanti il proprio lavoro (portare avanti un *task*, esplorare un argomento, ecc.);
- G. comportamento di gruppo:** oltre ad abilità di tipo comunicativo, gli allievi dimostrano di saper lavorare in modo collaborativo completando il *task*;
- H. atteggiamento / attitudine:** l'atteggiamento / attitudine degli studenti verso la materia è oggetto di verifica (trovarsi a proprio agio, mostrare confidenza, ecc.).

Il modello sopra descritto ha il merito di separare gli aspetti prettamente linguistici dai concetti specifici della disciplina mediante la costruzione di una griglia (*rubric*), nella quale si pongono le varie categorie assieme ai descrittori e a una scala di valori per ciascuna dimensione.

Tra gli strumenti per la misurazione possiamo annoverare una checklist da utilizzare mentre gli studenti lavorano, schede aneddotiche e schede di osservazione in cui il docente riflette sul lavoro degli studenti e registra i loro miglioramenti. Il portfolio, invece, mira a promuovere l'autovalutazione dello studente; in esso i discenti selezionano i prodotti del loro lavoro e li sistemano, avendo così un registro che permette loro di cogliere la loro crescita e il livello linguistico raggiunto.

Nel caso dei compiti basati sulla *performance*, c'è una verifica che implica una certa manualità con relativo svolgimento di attività pratiche e questo può risultare efficace per gli studenti che sono particolarmente inclini alle attività manuali. A questo scopo, evidenziamo due tipi di esercizi di verifica che potrebbero essere adottati: *un test di abbinamento* e *un cloze test*. Si tratta di due tecniche che fanno parte delle verifiche oggettive in quanto prevedono una risposta chiusa. Queste modalità danno la possibilità di separare le carenze linguistiche da quelle che riguardano l'acquisizione dei contenuti e inoltre trattandosi di test oggettivi lasciano poco spazio per le varianti.

L'inglese della storia nella Scuola secondaria di I grado

di **Laura Damini**

La complessità dello studio della storia è universalmente nota e va tenuta in considerazione quando si tratta della lingua per lo studio della storia:

- concetti astratti da interiorizzare;
- grande quantità di programma curricolare in termini di nozioni, eventi e figure di rilievo;
- enfasi sulla lettura e comprensione di testi densi dal punto di vista informativo;
- necessità di interpretare fonti dirette e iconografiche;
- necessità di solide conoscenze pregresse per capire eventi successivi.

La storia non è semplicemente un “racconto” dove gli alunni devono concentrarsi su sequenze di fatti e sul ruolo dei protagonisti, ma è anche una lettura interpretativa di fenomeni micro e macroscopici che è parte integrante dei testi. Gli alunni sono chiamati pertanto a esercitare non soltanto *Lower Order Thinking Skills* (LOTS) come memorizzare, ripetere, ricavare informazioni, ma anche *Higher Order Thinking Skills* (HOTS) ovvero fare confronti, analizzare, formulare ipotesi.

Non a caso la storia è spesso una disciplina poco amata dai discenti che la sentono “lontana” dalla loro realtà e quindi in un certo senso “inutile”, benché sia indubbio che per capire eventi contemporanei rilevanti sia necessario rifarci al nostro retaggio culturale costruito attraverso lo studio delle discipline antropologiche.

Accanto alle difficoltà della storia come *disciplina* che abbiamo elencato sopra, tre aspetti nel discorso storico sono cruciali:

- l’interdipendenza tra temporalità e causalità nella costruzione di una cronologia di eventi (per esempio un certo ordine di accadimenti porta alla nascita di un nuovo sistema produttivo determinando la rivoluzione industriale);
- l’uso di astrazioni per inserire concatenazioni di fatti in un quadro generale (i vari *-ismi* tra le più comuni);
- la mediazione interpretativa dello storiografo, evidenziata in maniera più o meno esplicita nel testo.

Sulla base di queste coordinate iniziamo questo breve percorso nelle caratteristiche della lingua della storia, in generale, e in particolare dell’inglese.

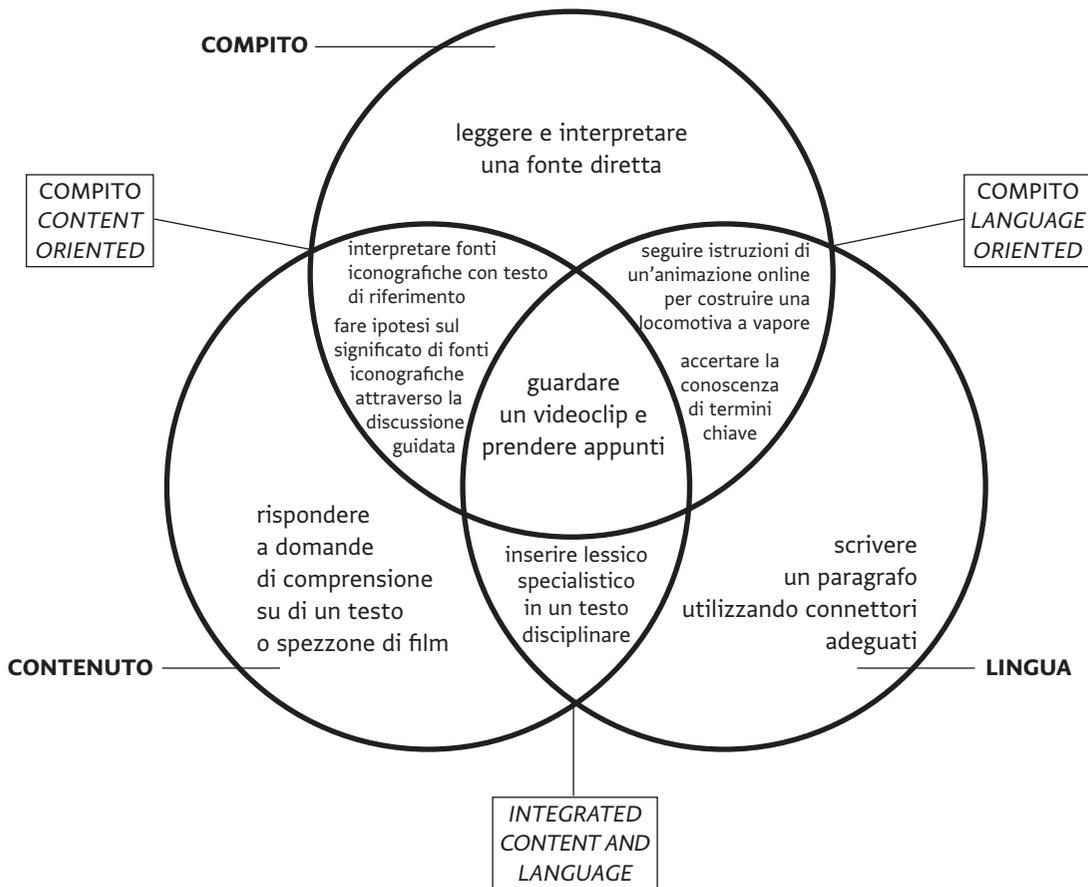
1. Il problema della scarsa competenza linguistica dello studente

Lo studente italofono della scuola secondaria di primo grado ha una competenza linguistica in L1 non ancora sufficientemente adeguata per eseguire con disinvoltura operazioni cognitive HOTS, per cui la storia diventa gioco forza una disciplina ardua da accogliere e da proporre. La sfida maggiore da superare è rappresentata dal linguaggio che si discosta spesso in modo sostanziale da quello usato di solito nelle interazioni quotidiane.

Ciò premesso, parrebbe ancora più in salita la proposta di moduli CLIL di contenuto storico in contesti scolastici di livello linguistico A1/A2 come sono normalmente le classi di fascia d'età dagli 11 ai 14 anni. Tuttavia, la logica di acquisizione dell'input che sottende l'approccio CLIL può rivelarsi ottimale in quanto la coscienza da parte dei docenti della modesta padronanza dello strumento linguistico da parte degli alunni accresce l'attenzione prestata alla lingua veicolare che nell'approccio integrato diventa oggetto di riflessione e obiettivo disciplinare. Questo favorisce lo sviluppo di strategie - trasferibili anche in L1 - per la comprensione e ritenzione di lessico non solo microlinguistico ma anche funzionale, che consente cioè di attivare HOTS oltre che LOTS.

L'accessibilità ai materiali di studio deve dunque essere garantita al fine di disambiguare testi a bassa leggibilità. Ciò implica l'attivazione di un set di compiti che coinvolgano direttamente l'alunno nel processo di analisi, scoperta e interpretazione di paragrafi, immagini o mappe e che lo mettano in relazione con gli altri studenti per negoziare significati ed esercitare la competenza linguistica. Alcuni di questi *task* richiedono inoltre abilità particolari quali costruire linee del tempo, carte tematiche o grafici o saper passare da testi non continui a testi continui sia orali che scritti.

Lo schema che segue visualizza il tipo di didattica *task-oriented* promossa dall'approccio CLIL ed evidenzia la fitta interazione tra contenuto, lingua e compito proposto, tre variabili che devono avere pari dignità didattica se si mira ad un approccio efficace alle discipline. Il diagramma proposto si basa sul percorso *The First Industrial Revolution*, riferito al manuale M. Onnis - L. Crippa, *Il Corriere della Storia*.



2. L'organizzazione dei testi

I manuali di storia contengono testi misti - narrativi, descrittivi, argomentativi - ma si connotano per lo più come testi espositivi che si avvalgono di diverse modalità di sviluppo (definizione, classificazione, generalizzazione ecc.) e si rapportano costantemente al paratesto (titoli, sottotitoli, note, immagini, finestre di approfondimento ecc.) e al metatesto (commenti, fonti ecc.). Presentano informazioni, inferenze, ipotesi, valutazioni. Questa tendenza ad analizzare, sintetizzare, mettere in relazione, rielaborare e incrementare l'informazione, piuttosto che semplicemente riportare o elencare eventi, è testimoniata linguisticamente da:

- A.** ricorso frequente alla subordinazione rispetto alla coordinazione:
*Great Britain, **being a navy based country**, had...*
*The businessmen **who invested a lot of money in building cotton mills** wanted...*

- B.** presenza di costrutti densi dislocati a sinistra:
socialist economic counter-organization
long-time constitutional monarchy
- C.** uso costante della nominalizzazione:
Having nuclear weapons do not make countries...
With the spread of communism in Eastern Europe people were scared...
- D.** rafforzamento del rapporto cronologico tra gli eventi con l'utilizzo frequente di indicatori temporali:
Before the invention of the steam engine, people used...
Eventually, the government the Soviet Union had placed in Hungary fell and...
Within the year, construction work began to build ...
- E.** intreccio di piani temporali con conseguente alternanza di forme verbali al passato:
*The enclosure system **allowed** large landowners to put fences or walls around what had been common village land.*
The American President Truman believed that Stalin had forced the countries of Eastern Europe into accepting communist governments.
Prior to World War II Vietnam had been a colony of the French.
- F.** presenza massiccia di nessi causa-effetto all'interno della cronologia di eventi:
... As a result, cotton thread production boomed.
The population started to grow, largely because of a declining death rate.

Per arrivare a una propria rappresentazione mentale del contenuto del testo lo studente dev'essere quindi in grado di riconoscere strutture e criteri espositivi complessi: deve per esempio saper individuare la sequenza di eventi narrati che può essere presentata con anticipazioni o retrospezioni; deve comprendere rapporti di contemporaneità, anteriorità o posteriorità segnalati dall'uso dei tempi verbali (*consecutio temporum*); deve decodificare sintagmi nominali complessi, che hanno il pregio dell'estrema sintesi, ma in cui l'elemento anteposto è privo di indicatori della funzione sintattica, ossia di preposizioni; deve individuare singole unità d'informazione e il loro rapporto di causa-effetto spesso all'interno di un'unica frase. Lo studente è chiamato prima di tutto a decrittare il linguaggio e la sua architettura per poter introiettare, rielaborare e ricostruire testi di argomento storico.

3. Dentro la lingua

Un particolare *wording* microlinguistico quindi – nella fattispecie quello storico – va oltre la conoscenza di un inventario lessicale legato a un determinato argomento. Per avere accesso ai significati è necessario cogliere vari fenomeni lessicali quali la polisemia (quando si parla di *population explosion* non ci si riferisce allo scoppio di un ordigno), la specificità di alcuni termini (*factor, transition...*) o la colligazione, che in lingua straniera è un'area problematica dato che gli studenti tendono a trasferire costruzioni della L1 nella LS (“parteggiare per” si dice *side with* non *side for*); è oltremodo essenziale saper (ri)utilizzare termini e modalità espressive all'interno di *pattern* ricorrenti e di un tessuto morfosintattico corretto. Come già evidenziato in precedenza, il discorso storico richiede di fornire spiegazioni (*the source suggests that...*), stabilire rapporti di causa-effetto (*due to...; as a result of...; the... led to...*), sintetizzare (*the author argues that...*), fare inferenze (*based on... we can state that...*) confrontare o contrapporre (*Although a country may have had..., it operated as...*), sequenziare (*prior to... was...; first... next...*), tutte operazioni cognitive che richiedono il possesso di un bagaglio linguistico non previsto – o solo in parte – dai curricula di LS della scuola secondaria di primo grado e che pertanto deve diventare oggetto di *language focus* all'interno del percorso disciplinare fornendo “cassette degli attrezzi” adeguate per portare a termine compiti individuali, ma soprattutto interattivi e significativi come dibattere, discutere, presentare, trarre conclusioni.

4. Lessico specifico

Nei testi di natura storica emergono termini afferenti alla lingua dello studio in generale (*conflict, identify, verify*) e termini che appartengono alla microlingua disciplinare (*occupation, mercantilism, medieval*). Sono spesso parole di origine neolatina che di solito lo studente italofono non fatica a comprendere a livello “letterale”, ma che risultano ciononostante ostiche, in quanto si rivelano “esigenti” sul piano cognitivo. *Analyze*, per esempio, non significa semplicemente individuare elementi da una fonte testuale (come le attività di *scanning* proposte nei manuali di inglese come lingua straniera), ma fa riferimento allo scomporre, esaminare, riflettere e trarre conclusioni.

► Parole “lessicali”

Tra le parole lessicali della storia troviamo:

- lessico chiave (*cause, effect, evidence, consequence, source, decade, century*)

- termini tecnici (*fallow, enclosure, alliance, proxy war, guerilla*)
- “prestiti” da altre discipline (*death rate, satellite*)
- termini astratti associati ad un determinato argomento (*Imperialism, Colonialism, Communism, Democracy, Supremacy, Domination*)
- termini inusuali rispetto alle varianti più colloquiali (*locality vs place, ancient/modern vs old/new, terrorize vs scare*)
- termini colloquiali rideterminati semanticamente (*iron curtain*)
- termini polisemici (*power = potere, energia*)
- termini chiave che possono essere fraintesi per l’ambiguità semantica generata dall’interferenza della L1 (*policy, eventually*)
- termini derivati mediante prefissazione e suffissazione con cambio spesso di categoria grammaticale (*industry, industrial, industrialize; colony, colonialism, colonization, decolonization; imperialism, imperialist, imperialistically*)

Essendo gli ingredienti principali dei contenuti trattati, le parole lessicali vanno esplicitate il più possibile durante le lezioni attraverso supporti visivi, schematizzazioni, riflessione linguistica e riutilizzo mirato in contesto.

► I verbi

I verbi usati nel testo storico, a seconda della struttura argomentale, sono di solito:

- verbi di movimento (*fight, build, invade, destroy, create, invest, surrender*)
- verbi “psicologici” (*say, express, criticize, encourage, agree*)
- verbi informativi (*consist, represent, symbolize, constitute*)
- verbi funzionali quando si coinvolgono gli alunni operativamente (*compare, summarize, explain, share*)

Far riflettere su queste differenze aiuta a distinguere tra fatti, opinioni, spiegazioni e operazioni cognitive e fornisce strumenti di decodifica dei contenuti.

► Avverbi di modo

Essendo la ricostruzione storica non una mera enumerazione di eventi, ma un’interpretazione degli stessi nel momento in cui vengono narrati, il testo storico è spesso ricco di avverbi di modo che enfatizzano le azioni/informazioni/ipotesi presentate a seconda del tipo di risalto lo storico voglia dare all’argomento (*the imperialist nation almost **completely** controlled... – The dominating country **deliberately** tried... – they fought **indirectly** in proxy wars – ... **relatively** short period of time – Britain was a **predominantly** agricultural country – ... a new form of power was **happily** discovered*). Anche in questo caso, farne notare la presenza ed esercitarne l’uso, consente allo

studente di decrittare maggiormente il testo, di appropriarsi di un linguaggio meno colloquiale e di distinguere tra eventi e giudizi.

La stessa funzione è svolta ovviamente anche dai verbi modali che infatti fanno sovente parte del tessuto strutturale dei testi storiografici (*imperialist companies **may** own or have exclusive rights... – They **could** expand the land under their control...*)

5. Caratteristiche morfosintattiche

Esistono senz'altro dei tratti linguistici connaturati al singolo tipo di testo, ovvero scelte stilistiche che risultano più ricorrenti di altre nei testi di studio.

A. Forme passive

Data l'assenza della costruzione impersonale, nei testi di storia in inglese c'è una grossa presenza di **forme passive** (*Steam engines **were used** to pump water... This type of foreign policy **was practiced** by European nations... Nuclear weapons **can be used** to...*). L'uso del passivo viene introdotto (e non sempre) nei curricula di LS per la scuola secondaria di primo grado solo alla fine del triennio. Pertanto sarà opportuno lavorare in sinergia tra docente di disciplina non linguistica e docente di lingua per anticipare questa struttura relativamente alle forme più ricorrenti presenti nei moduli CLIL (di solito il *simple present* e il *simple past*).

B. Comparativi e superlativi

Frequente è anche la presenza di forme comparative e superlative con funzione esplicativa, al fine di definire meglio – tramite il confronto e la contrapposizione – caratteristiche di fatti o eventi (*The United States and the USSR came **closest** to nuclear war... – ... built a steam engine which used **much less** coal **than earlier** models – ... a strong nation takes over a **weaker** nation...*).

C. Pronomi relativi

Frequente è anche l'uso di subordinate introdotte da **pronomi relativi** per espandere, precisare, chiarire, richiamare situazioni e concetti allo scopo di costruire significati (*They used coke, **which** was purer than coal and burned hotter, to melt the ore – West Germany, **which** was divided from East Germany after the war, received... – it was the perfect symbol of the "Iron Curtain" **that** separated the democratic western countries and the communist countries...*).

D. Stile nominale

I testi storici utilizzano il modulo sintattico della nominalizzazione per produrre astrattezza del concetto enunciato e concentrare quindi informazioni (***A factor that led to increased food production was a new system of four-field crop rotation...***).

I protagonisti dell'azione diventano quindi i processi piuttosto che gli effettivi attori coinvolti (***the prospect of further Communist expansion prompted the United States and 11 other Western nations to...***). Questo permette di poter ampliare le spiegazioni tramite, per esempio, relazioni di causa-effetto (***Imperialism was the practice of a larger country or government growing stronger by taking over poorer or weaker countries – Such population explosion brought about both an increased demand for food...***) e di ridurre il coinvolgimento diretto degli agenti umani negli eventi.

E. Connettivi testuali

Enumerare, stabilire relazioni causali, cambiare argomento, contrapporre idee, fare confronti e quant'altro sono tutte funzioni dei testi storici spesso segnalate da connettivi logici che danno coesione al testo stesso e chiariscono aspetti chiave della trattazione. Ecco che allora troveremo:

- *before, after, in the..., then, during the..., throughout the...,* per esprimere nessi temporali
- *this caused, due to, owing to, therefore...,* per esprimere nessi causali
- *however, but, next,* per sequenziare
- *also, furthermore, as regards...* per aggiungere dettagli o cambiare argomento
- *instead, while, yet...* per esprimere antitesi
- incapsulatori che racchiudono quanto detto in precedenza:
This (= doing repetitive tasks) was tiring and the conditions were often dangerous.

Lo studente cui si insegna a rivolgere l'attenzione a questi segnali sarà facilitato nella comprensione, nella rielaborazione dei contenuti e nell'esposizione degli stessi.

I contenuti e le forme in cui vengono organizzati e trasmessi sono due dimensioni inseparabili: lavorare sulla testualità è lavorare sulla disciplina perché apprendere è un processo che passa per l'interpretazione e l'individuazione dei meccanismi di codifica del sapere.

Accedere alle articolazioni di informazioni complesse e alle forme comunicative che queste assumono agevola la comprensione delle conoscenze e lo sviluppo delle capacità cognitive di livello superiore.

Guida ai percorsi CLIL

G. Candia, Percorso 1, *Raiders and Invaders* (classe 1^a)
L. Damini, Percorso 2, *The First Industrial Revolution* (classe 2^a)
G. Candia, Percorso 3, *Imperialism* (classe 3^a)
L. Damini, Percorso 4, *The Cold War* (classe 3^a)

Raiders and invaders

di **Gabriella Candia**

30

RIFERIMENTO AL TESTO-BASE: C. Cartiglia, *Il tempo e il racconto*, volume 1, Unità 1, Capitolo 6, p. 112

DESTINATARI: classe 1^a, secondaria primo grado

LIV. LINGUISTICO: A1-A2

► PREREQUISITI

Linguistici

- Presente (storico: si è volutamente evitato l'uso del passato remoto perché non ancora acquisito a questo livello linguistico) in forma affermativa, negativa, interrogativa
- Sapersi presentare
- Comprensione delle consegne

Disciplinari

Conoscenze

- Epoca carolingia e sistema feudale
- Divisione politica dell'Europa nel medioevo

Competenze

- Usare carte geostoriche

► OBIETTIVI

Formativi

- Implementare l'acquisizione linguistica, creando un contesto autentico d'uso della stessa
- Lavorare in gruppo per sviluppare capacità di apprendimento cooperativo
- Sviluppare la metacognizione e la capacità di riconoscere ciò che si sa o meno
- Usare internet per la ricerca di notizie

Lingua Inglese

- **ASCOLTO** prepararsi all'ascolto ed esercitare attenzione selettiva per completare un testo durante l'ascolto

- **LETTURA** comprensione di un testo disciplinare; comprensione dei termini
- **PARLATO** chiedere o fornire informazioni su argomenti trattati; mettersi nei panni di: role-play; comunicare per avere le informazioni mancanti
- **SCRITTURA** completare cloze; rispondere a domande; costruire mappe o diagrammi; trasformare tabelle in testi; dare definizioni di termini; transcodifica: dall'immagine o dalla mappa al testo
- **LESSICO** termini legati all'argomento e al feudalesimo; lessico relativo alla conquista

Storia

- **CONTENUTI** le invasioni del IX secolo e le caratteristiche principali di Vichinghi, Ungari e Saraceni
- **RELAZIONI** cause delle razzie; interdipendenza tra fatti storici e cambiamenti geografici del territorio; abbinamento di fatti e immagini al popolo di appartenenza
- **USO STRUMENTI** lettura e analisi di carte geostoriche; collocazione di eventi nel tempo; uso di tabelle; lettura e analisi di documenti iconografici
- **LINGUAGGIO E LESSICO** definire, apprendere e utilizzare termini specifici; produrre testi scritti guidati; rispondere a domande in modo articolato; comunicare per acquisire informazioni; mettersi nei panni di e presentarsi

▶ INDICAZIONI DI PERCORSO

Unità di acquisizione 1: motivazione e anticipazione

- Analisi della carta geostorica per ricavare informazioni
- Uso degli strumenti propri della disciplina

Unità di acquisizione 2: acquisizione dei contenuti tramite ascolto e rielaborazione con espressione orale

- Attività per favorire l'espressione orale. Uso dei dati per riferire in prima persona, fingendo di essere un invasore e presentandosi
- Pre-ascolto. Ricerca dei significati delle parole sul dizionario
- Ascolto selettivo. Completare inserendo i termini mancanti negli spazi.
- Comprensione dell'ascolto
- Task per utilizzare le conoscenze in un contesto diverso e praticare le competenze: gli alunni devono immaginare di essere dei giornalisti,

fare un'intervista a un abitante dell'Europa occidentale del medioevo dopo l'invasione di uno dei popoli studiati. Successivamente devono scrivere un breve articolo sul fatto accaduto

Unità di acquisizione 3: approfondimento

- *Two way task* a gruppi. Ogni gruppo riceve un foglio di lavoro diverso e ha 20 minuti per leggere, capire, sottolineare le idee principali e impararle bene. Allo scadere del tempo si formano tanti gruppi di 3 alunni, presi uno da ciascun gruppo precedente, in modo che sia necessario il contributo di tutti per eseguire l'esercizio dato. Nelle pagine seguenti si trovano i fogli di lavoro dei primi gruppi
- Approfondimento. Gli alunni dovranno trovare, anche tramite internet, notizie sui Vichinghi, in particolare su religione, cibo, insediamenti, abbigliamento e le famose navi. Con le notizie dovranno preparare un cartellone o delle slide, contenenti informazioni e illustrazioni organizzate in forma di mappa concettuale

PERCORSO 1

TESTI DI ASCOLTO E MATERIALI FOTOCOPIABILI

Unità 2, es. 3. Audioscript

From about 800 to 1000, invasions destroy the Carolingian Empire. Part of this territory becomes a battleground as new waves of invaders attack Europe. The attacks are savage, and Europeans live in terror. The common European man has a rough life. He has to constantly worry about invaders by sea (Vikings), the plains (Magyars), and the south (Muslims). These invasions cause widespread disorder and suffering. Kings cannot effectively defend their lands from invasion so many turn to local rulers who had their own armies. The feudal system helps set up a defense system against these different invasions.

Unità 3, es. 1a. Worksheets

Worksheet 1

The Vikings come from Denmark, Sweden and Norway. They make raids because of overpopulation and the cold environment. Their attacks are speedy and brutal. In some areas they simply raid monasteries and towns and steal treasure, food... In some areas they settle permanently.

Worksheet 2

The Magyars come from the East and are excellent horsemen. They shoot arrows very well. Hungary is named after the Magyars. They do not settle in the conquered lands. They capture people to sell into slavery.

Worksheet 3

800-900 C.E. Muslim goals were to plunder Europe (steal). They are excellent seafarers: this makes it possible to attack the European Coast, travelling from Northern Africa. They build fortresses to attack western Europe. They sack Rome.

PERCORSO 1

SOLUZIONI

Unità 1

2a.

1. brown= Vikings, purple = Muslims, blue = Magyars; 2. Vikings; 3. Muslims; 4. From the East; 5. Muslims and Vikings; 6. No they don't because the Magyar's route from Asia to Europe is by land.

2c.

1. Vikings are called also **Normans** because they settle in Normandy and from France they invade **England**. They journey down rivers into the heart of **Russia** to Constantinople and even across the icy waters of the North Atlantic, to **Greenland**; 2. Magyars are a group of nomadic people, also called **Hungarians** because they attack from the east, from what is now **Hungary**. They attack isolated villages and monasteries in **Germany, France and Italy**, but they do not settle in the conquered lands; 3. The Muslims are expert seafarers, so they are able to attack settlements on the coasts. They come from **north Africa** and invade the southern coasts of Europe: Italy and southern **France**.

Unità 2

3.

From about 800 to 1000, **invasions** destroy the Carolingian Empire. Part of this territory becomes a **battleground** as new waves of invaders **attack** Europe. The attacks are savage, and **Europeans** live in terror. The common European man has a rough life. He has to constantly worry about invaders by sea (Vikings), the plains (Magyars), and the south (Muslims). These invasions cause **widespread disorder** and suffering. Kings cannot effectively **defend** their lands from invasion so many turn to local **rulers** who had their own armies. The feudal system helps set up a defense system against these different invasions.

4.

1. From 800 to 1000; 2. Yes they are savage; 3. It is rough and violent; 4. The Vikings; 5. No, they can not; 6. Rulers

Unità 3

2b

VIKINGS: 1,6,8,10; MAGYARS: 2,5,7; MUSLIMS: 3,4,9

The First Industrial Revolution

di Laura Damini

RIFERIMENTO AL TESTO-BASE: M. Onnis – L. Crippa, *Il Corriere della Storia*, volume 2, Sezione 6, Unità 2, p. 158

DESTINATARI: classe 2^a, secondaria primo grado

LIV. LINGUISTICO: A2

► **PREREQUISITI**

Linguistici

- *Simple present, present progressive, simple past* in forma affermativa, negativa, interrogativa
- Comprensione delle consegne
- Utilizzo a ricalco delle forme passive del *simple present/past*
- *That* pronome relativo
- Infinito di scopo
- Comparativi
- Modali *can/could*
- Connettivi causali/temporali
- Avverbi di modo
- Lessico dei mezzi di trasporto e della città

Disciplinari

Conoscenze

- Principali fatti storici relativamente alle esplorazioni geografiche degli europei tra il XV e XVI secolo
- Sviluppo dell'economia e dei commerci internazionali nell'Inghilterra elisabettiana
- Nascita della monarchia parlamentare in Inghilterra
- Rivoluzione scientifica in Europa

PERCORSO 2

Competenze

- Utilizzare fonti dirette
- Interpretare fonti iconografiche
- Utilizzare carte geostoriche e linee del tempo

► **OBIETTIVI**

Formativi

- Implementare l'acquisizione linguistica, creando un contesto autentico d'uso della stessa, chiedendo e dando informazioni e mettendo in relazione fatti e fenomeni.
- Consolidare attraverso il lavoro di gruppo la capacità di apprendimento cooperativo.
- Sviluppare la metacognizione

Lingua Inglese

- **ASCOLTO** esercitare attenzione selettiva; comprendere informazioni durante l'ascolto e completare una tabella; comprendere l'interlocutore durante un'interazione orale
- **LETTURA** comprendere un testo disciplinare; abbinare espressioni a definizioni; comprendere *chunks* per completare mappe; transcodificare: dal testo all'immagine
- **PARLATO** chiedere o fornire informazioni su argomenti trattati; comunicare per avere le informazioni mancanti; esporre contenuti seguendo una scaletta
- **SCRITTURA** completare cloze; rispondere a domande; costruire mappe o diagrammi; trasformare diagrammi in testi; dare definizioni di termini; transcodificare: dall'immagine al testo
- **LESSICO** termini legati all'agricoltura, all'industria e alla produzione, alle parti di un telaio o una macchina a vapore; lessico relativo alla popolazione e alle condizioni di vita nelle campagne e nelle città

Storia

- **CONTENUTI** cause della prima rivoluzione industriale; passaggio dall'artigianato all'industria; invenzioni; macchina a vapore ed evoluzione dell'industria tessile; trasformazione delle condizioni di lavoro; sfruttamento minorile
- **RELAZIONI** interdipendenza tra fatti storici e cambiamenti geografici del territorio e delle condizioni di vita; confronto tra sistemi di produzione; confronto tra diverse classi sociali
- **USO STRUMENTI** lettura e analisi di carte geostoriche; collocazione

PERCORSO 2

di eventi nel tempo; uso di tabelle; lettura e analisi di documenti iconografici e fonti storiche

- **LINGUAGGIO E LESSICO** definire, apprendere e utilizzare termini specifici; produrre testi scritti guidati; rispondere a domande in modo articolato; comunicare per acquisire informazioni, mettersi nei panni di

► **INDICAZIONI DI PERCORSO**

Unità di acquisizione 1: inquadrare l'argomento

- Attivazione di conoscenze pregresse. Costruzione di *spidergram* attorno al concetto chiave + ampliamento lessicale
- Approccio al contenuto. Lettura e completamento di una tabella, esercizio di scelta multipla per individuare la definizione e attivazione di consapevolezza situazionale (dall'immagine al testo)
- Uso degli strumenti propri della disciplina e accesso ai testi: decodifica di mappe tematiche con completamento di cloze
- Saper studiare. Accoppiamento espressione/definizione, schematizzazione di elementi chiave
- Ampliamento lessicale attraverso un glossario illustrato
- Saper comunicare – Lavoro a coppie. Lettura e risposta a domande da esercitare interattivamente
- Organizzazione delle conoscenze – Compiti per casa. Completamento di mappa concettuale

Unità di acquisizione 2: riflettere sull'argomento

- Richiamo e rinforzo dei contenuti attraverso l'esercizio dell'espressione orale. Mutuo controllo della mappa concettuale e discussione guidata a coppie
- Pre-ascolto. Introduzione alle parole chiave. Etichettare immagini con lessico target
- Ascolto selettivo (Audioscript a p. 39). Completamento di tabella con le informazioni mancanti
- Secondo ascolto. Esercizio di comprensione da completare
- Gioco interattivo (online). Comprensione attraverso un'attività ludica del funzionamento della macchina a vapore e delle prime locomotive
- Competenze in azione. Lavoro con i documenti. Lettura e comprensione di una fonte autentica con risposta a domande
- Consolidamento. Compiti per casa. Mettere in relazione concetti e completare una mappa. "Tradurre" la mappa in testo scritto

Unità di acquisizione 3: approfondire e ampliare l'argomento

- Richiamo di nozioni apprese. Completamento di linea del tempo
- Lavoro di approfondimento cooperativo. Attività *jigsaw*. A gruppi i ragazzi studiano un *factsheet* fornito dall'insegnante (p.39 e seguenti) focalizzando l'attenzione sull'idea centrale e le informazioni essenziali. Vengono poi ricostruiti altri gruppi prendendo un alunno da ognuno dei gruppi precedenti. Questi nuovi gruppi dovranno completare la tabella mettendo in comune le conoscenze acquisite in precedenza
- Consolidamento e approfondimento dei concetti chiave. Attività di transcodifica: abbinamento di immagini a porzioni di testo
- Visione di spezzoni filmici sul lavoro minorile durante la rivoluzione industriale. I spezzone: risposta a domande su Oliver Twist; II spezzone: esercizio di vero o falso su David Copperfield
- Revisione e schematizzazione. Compiti per casa. Ricavare informazione dai testi affrontati nelle unità e completare una tabella che mette a confronto i due sistemi produttivi. Prendere spunto da un'immagine contestualizzata e preparare una presentazione orale sulla Rivoluzione Industriale in base ad una scaletta fornita
- Ritorno al libro di testo. Immedesimarsi in una situazione rappresentata da fonti iconografiche. Attività di scrittura modulata su quelle alle pagine 172 (n.2) e 173 (n.3) del libro di storia
- Estensione. Visione di clip su youtube per prendere appunti. Attivare i sottotitoli per facilitare il lavoro
- Ripasso canoro: ascolto e karaoke di un rap sulla Rivoluzione Industriale

PERCORSO 2

TESTI DI ASCOLTO E MATERIALI FOTOCOPIABILI

Unità 2, es. 3a. e 3b. Audioscript

A number of technological inventions made the Industrial Revolution possible. Steam engines were used to pump water out of mines in England. In 1763 James Watt, a Scottish mechanic, made big improvements to the steam engine. He started to experiment with steam in the late 1750s and built a **Steam Engine** which used much less coal than earlier models.

Textile machinery developed, too. The new machines could spin threads much faster than ever before. In 1764, James Hargreaves invented a new spinning wheel. His wife's name was Jenny and he named his invention after her. The **Spinning Jenny** was a machine that could spin 8 threads at once so it did the work of 8 people!

In 1769, Richard Arkwright patented the **Water Frame**. This new machine used water to move the spinning wheels and it also produced a better thread than the Spinning Jenny. This machine could control up to 100 spindles and it was too large for cottage work. As a result, these large machines had to be placed in factories.

In 1779, Samuel Crompton invented the **Spinning Mule**. He was inspired by the Water Frame and the Spinning Jenny. He took some of the functions from each machine and created a new machine. That new machine produced a stronger and finer thread than ever. As a result, cotton thread production boomed.

In 1785, Edmund Cartwright, invented the **Power Loom** which was a steam-powered version of a regular loom. In 1833 over 100,000 machines were in use. Cotton production increased a lot.

PERCORSO 2

Unità 3, es. 2a. Factsheets

A. The Domestic System

Before factories, all manufacture of products like textiles was done at home and on a small scale. Work was confined to a cottage with everybody doing their bit. Work done at home - hence the "domestic" in the title - was slow and laborious. People worked at their own speed and rested when they needed to. The family could work whatever hours they wanted and were paid for the finished products. Meals could be taken when needed and tension in the work place was minimal as the family worked as a unit.

B. The steam Engine

Before the invention of the steam engine, people used the power provided by animals, wind and water to farm and transport goods and people from place to place. The invention of a practical steam engine had an immediate effect on employment, first in Great Britain and later around the world. England had huge natural resources of coal that could fuel steam engines, and this led to the creation of mills and factories. This created new jobs for people and drew them to urban centers. This process was called urbanization.

C. Iron making

The Industrial Revolution could not have developed without coal and iron. Coal was needed to make steam engines run and to produce iron. At the beginning of the 18th century iron makers found a way to extract pure iron out of iron ore. They used coke, which was purer than coal and burned hotter, to melt the ore. As a result, iron production increased and by the early 1800s enough iron was produced to make the goods that people needed, like machine frames, water pipes, rails etc.

D. Transportation

The two major advances in transportation that took place during the 1800s were the steamboat and the locomotive. Ships and trains powered by steam moved manufactured goods and people from place to place quickly and more efficiently. The British established a substantial railway network to link their industrial centers. A variety of freight and passenger trains were built for the new railway network. As the railway network expanded, canals were replaced with railways.

E. The Growing Middle Class and Working Poor

Steam, as it drove the Industrial Revolution, had different effects on people's lives. A middle class sprang up around the factories, mills and financial centers created by the Industrial Revolution; these people worked less and enjoyed an improved standard of living. But those who worked in the factories, laboured at low wages and for long hours under working conditions that were unhealthy and dangerous. The workday began and ended at certain times. Many factory people worked up to 16 hours a day for very little money, because factory owners wanted to keep production costs low.

From: <http://www.historylearningsite.co.uk>, <http://www.localhistories.org>,
<http://www.english-online.at/history>, <http://www.humanities360.com>

PERCORSO 2

SOLUZIONI

Unità 1

1. Risposte possibili: change, war, violence, destruction, new ideas...

2a. Industrial Revolution; 18th century (early years); Britain

2b. b

2c. FROM artisan manufacture TO a factory system; FROM a rural population TO industrialized towns

3. 1. natural; 2. iron; 3. coal; 4. fuel; 5. machine; 6. canals; 7. cotton; 8. colonies; 9. market

4a. increased demand; enlarged labour force; improved living standard; constitutional monarchy; declining death rate

4b. CAUSES: improvements in the national economy; improved living standards; a declining death rate. EFFECTS: increased demand for food; an enlarged labour force.

6.

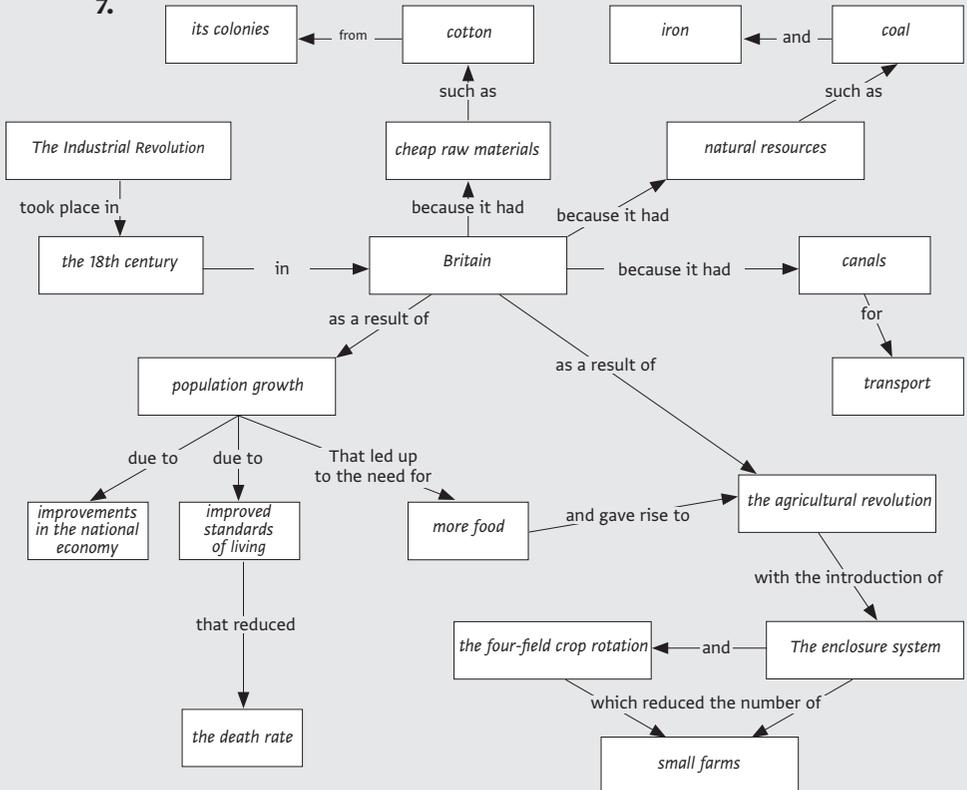
1. Because the population was growing and needed more food; 2.

Because it left some land unproductive; 3. Because the field was never

left fallow; 4. A new way of organizing the land called the enclosure

system; 5. They could expand the land under their control and produce more food; 6. The number of small farms began to decline.

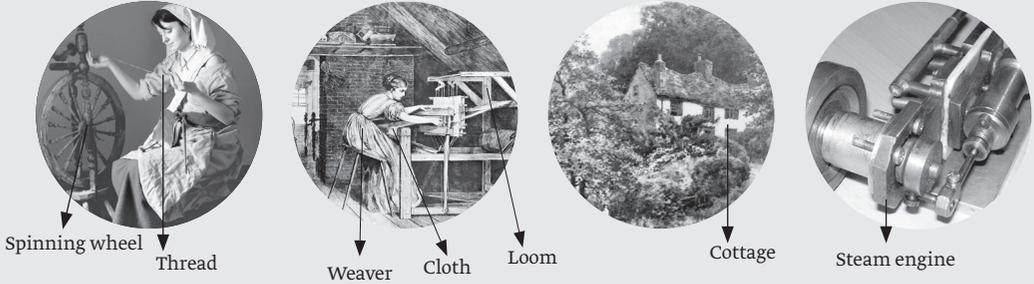
7.



PERCORSO 2

Unità 2

2.



42

3a.

What: Steam Engine; Spinning Jenny; Water Frame; Spinning Mule; Power Loom

Who: James Watt; James Hargreaves; Richard Arkwright; Samuel Crompton; Edmund Cartwright

When: 1763; 1764; 1769; 1779; 1785

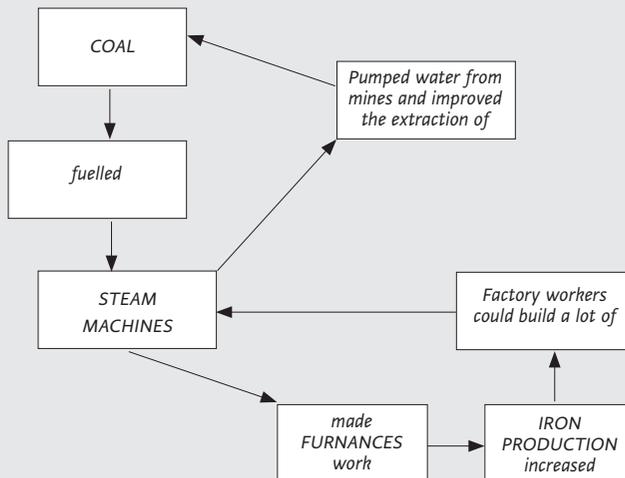
3b.

1. T; 2. F; 3. F; 4. T; 5. F; 6. F; 7. T

4.

1. The steam-engine; 2. He is enthusiastic he says “a power was happily discovered”; 3. Coal; 4. They could make machines to produce goods and to convey them by land and water; 5. (risposta possibile) Because the steam-engine changed the way people worked and travelled.

5a.



5b.

(soluzione suggerita) Coal fuelled steam machines that made furnaces work. As a result, iron production increased and factory workers could build a lot of steam machines that pumped water from mines and improved the extraction of coal.

Unità 3

1.

1763: Steam Engine; 1814: First Steam Locomotive

2b. (soluzione suggerita)

	Text A	Text B	Text C	Text D	Text E
Title	<i>The domestic system</i>	<i>Steam engine</i>	<i>Iron making</i>	<i>Transportation</i>	<i>The growing middle class and working poor</i>
Main idea	<i>Before factories, products like textiles were made at home</i>	<i>Effect on employment and urbanization</i>	<i>A new way to extract iron</i>	<i>Advances in transportation: the steamboat and the locomotive</i>	<i>Different standards of living</i>
Details	<i>People worked at their own speed and rested when they needed to. Families were paid for the finished work</i>	<i>England had a lot of coal that could fuel steam engines so mills and factories developed. This created new jobs for people and drew them to urban centers</i>	<i>Coke was used to melt iron because it burned hotter than coal so iron production increased and more machines were built</i>	<i>Steamboats and locomotives moved people and goods everywhere. The British built a huge railway network to link their industrial centers</i>	<i>The middle class worked less and improved their lives while factory workers laboured at low wages, and for long hours under dangerous working conditions</i>

3.

Thousands of new workers were needed to work the machines in the factories. **A** Some mill owners built houses for them, but many workers were left to find a place to live in these new and strange urban places that were very different from country villages. **D** People often found life very difficult in the fast growing towns and cities. **B** They were dirty, noisy, busy places with terrible, overcrowded and unhealthy houses. **B** The arrival of people and the cotton industry created terrible living and working conditions. **A** Many people were very poor and lived in overcrowded slum areas with much crime and disease. **B** The businessmen who invested a lot of money in building cotton mills wanted to make as much money as they could. **A** The Factory System was a new way of organising workers in these large factories where they worked long hours to keep the machines going. **E** They often did repetitive tasks

PERCORSO 2

(the same job again and again). This was tiring and the conditions were often dangerous. **E** There were no laws to protect people at work until the Industrial Revolution was well under way. **A**

Many factory workers were children. **C** They worked long hours too and they were often treated badly by the mill supervisors or overseers. **C**

Sometimes children started work as young as four or five years of age. They suffered health problems and missed out on schooling due to work. Many mill owners often took in orphans. They lived at the mill or “workhouse” and worked as apprentices for many years until their teens.

4a.

Introdurre e spiegare alcuni espressioni difficili dello spezzone.

Fetch the beadle! = Mandate a chiamare il mazziere dell'orfanotrofio

Compose yourself, sir = Contegno/Si calmi, signore

That boy will be hanged = quel ragazzo sarà impiccato

1. They are from 5 to 15/16 years old. They are in a workhouse. They live and work there; **2.** He goes to the master because he wants some more food; **3.** He sends the beadle to one of the owners of the workhouse. His name's Mr Limbkins; **4.** He's having dinner; **5.** Child labour and the terrible working and living conditions of children in workhouses.

4b.

1. T; **2.** F; **3.** T; **4.** F; **5.** F

5a.

	DOMESTIC SYSTEM	FACTORY SYSTEM
Workplace	<i>Cottage</i>	<i>Mill, factory</i>
Energy used	<i>Hands, animals, wind, water</i>	<i>Steam engine</i>
Working hours	<i>As many as needed</i>	<i>Up to 16 hours</i>
Type of work	<i>Different tasks</i>	<i>Repetitive tasks</i>
Living conditions	<i>Quite healthy and safe</i>	<i>Unhealthy and dangerous</i>

6.

Risposte personali

The age of Imperialism

di **Gabriella Candia**

RIFERIMENTO AL TESTO-BASE: C. Cartiglia, *Il tempo e il racconto*, volume 3, Unità 1, Capitolo 4, p. 46

DESTINATARI: classe 3^a, secondaria primo grado

LIV. LINGUISTICO: A2

► **PREREQUISITI**

Linguistici

- Tempo passato dei verbi
- Comprensione consegne
- Forma imperativa
- Lessico relativo ai paesi e alle nazionalità
- Comparativi e superlativi
- Forma interrogativa, negativa e affermativa
- Riconoscimento delle funzioni morfologiche fondamentali
- Lettura delle definizioni del dizionario
- Riassumere in forma di appunti
- Discutere e argomentare

Disciplinari

Conoscenze

- Rivoluzione industriale e sue conseguenze
- Principali fatti storici antecedenti la fine dell'Ottocento, soprattutto relativamente alle conquiste coloniali nelle varie epoche

Competenze

- Riconoscere cause e conseguenze di un fatto
- Fare ipotesi
- Utilizzare fonti storiche, leggere un documento storico, utilizzare carte geostoriche e linee del tempo

PERCORSO 3

► **OBIETTIVI**

Formativi

- Implementare l'acquisizione linguistica, creando un contesto autentico d'uso della stessa
- Lavorare in gruppo per sviluppare capacità di apprendimento cooperativo
- Comprendere l'importanza dei punti di vista, imparare a rispettarli

Lingua Inglese

- **ASCOLTO** ascoltare i compagni nell'interazione verbale a due e nelle discussioni di gruppo
- **LETTURA** comprensione di un testo disciplinare e di un documento; comprensione delle definizioni di un dizionario
- **PARLATO** chiedere o fornire informazioni su argomenti trattati; fare una relazione seguendo una traccia-scaletta; descrivere un'immagine; esprimere opinioni; elaborare semplici argomentazioni
- **SCRITTURA** completare cloze; rispondere a domande; costruire mappe o diagrammi; completare tabelle; abbinare definizioni a termini; scrivere appunti per riassumere concetti chiave; annotare per argomentare
- **LESSICO** imperialismo e termini della stessa famiglia di parole; lessico relativo alla colonizzazione e alla conquista

Storia

- **CONTENUTI** i precedenti storici del colonialismo nelle varie epoche; collocazione storica e geografica dell'imperialismo; stati colonizzatori e aree colonizzate; tipologie diverse di imperialismo; cause ed effetti del fenomeno
- **RELAZIONI** aspetti positivi e negativi dell'imperialismo; fare ipotesi sulle cause del fenomeno; individuare le relazioni tra rivoluzione industriale e imperialismo; valutare l'impatto dell'imperialismo in termini di conseguenze per i paesi colonizzati
- **USO STRUMENTI** completamento di carte geostoriche secondo una legenda data; collocazione di eventi sulla linea del tempo; uso di tabelle e completamento di diagrammi; lettura e analisi di documenti iconografici per ricavare informazioni; capire la differenza tra i fatti e le interpretazioni degli stessi
- **LINGUAGGIO E LESSICO** descrivere fenomeni; definire, apprendere

PERCORSO 3

e utilizzare termini specifici; produrre testi scritti (appunti e argomentazione) guidati; rispondere a domande in modo articolato; esprimere pareri argomentati

► **INDICAZIONI DI PERCORSO**

Unità di acquisizione 1: elicitazione dei contenuti noti e dei prerequisiti

- Esercizio di richiamo di quanto già studiato e collocazione degli eventi precedenti su una linea del tempo
- Lavoro di acquisizione dei termini specifici indispensabili e abbinamento parola-definizione
- Esercitazione sulle mappe geostoriche da cui ricavare informazioni

Unità di acquisizione 2: costruzione delle conoscenze

- Costruzione delle conoscenze di base
- Lavoro sulle fonti storiche: analisi di documenti iconografici originali per fare ipotesi
- Lettura di un testo per verificare le ipotesi e acquisire informazioni e contenuti

Unità di acquisizione 3: acquisizione contenuti e approfondimento

- Imparare a riassumere quanto appreso
- Lettura e comprensione di un testo
- Ricerca e ritorno sul testo in adozione
- Approfondimento del lessico specifico e uso dello stesso
- Discussione e argomentazione guidata.
- Esprimere opinioni e giudizi motivandoli
- Scrivere appunti per un discorso a sostegno di una tesi
- Task per fissare i concetti appresi
- Preparazione alla verifica o autoverifica degli apprendimenti

SOLUZIONI

Unità 1

1a.

1. F; 2. V; 3. V; 4. V; 5. F; 6. F; 7. V; 8. V; 9. V; 10. V

2.

Imperialism: the policy of a strong nation expanding its territory by military conquest, political or economic domination, or colonization.

Colonialism: the policy by which one nation controls a dependent area or people. **Domination:** supremacy over another; the exercise of such control or governing. **Culture:** the customary beliefs, social forms, and material traits of a racial, religious, social group, period, class, community, or population. **Expedition:** a journey or trip undertaken for a specific purpose or objective. **Civilization:** the type of culture and society developed by a particular nation. **Conquer:** to defeat or take over by force. **Mercantilism:** an economic system developed in Europe based on accumulating wealth, establishing colonies, and developing commercialism. **Nationalism:** a devotion to one's nation. **Subjugate:** to conquer.

3c.

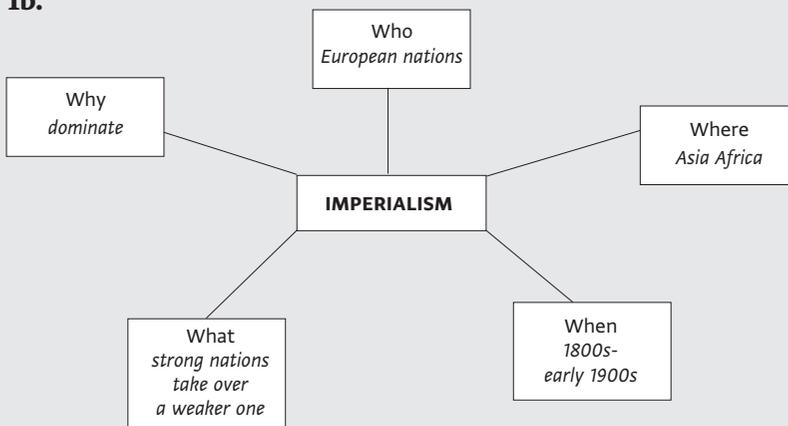
1. Germany, Italy, England, Belgium; 2. France; 3. Ethiopia; 4. French, because France colonized those countries; 5. England; 6. The Chinese Republic, Nepal, Outer Mongolia, Siam, Tibet; 7. France; 8. South Asia.

Unità 2

1a.

Imperialism occurs when a strong nation takes over a weaker nation or region and dominates its economic, political, or cultural life. This type of foreign policy was practiced by European nations and Japan throughout the 1800s and early 1900s.

1b.



PERCORSO 3

2a.

1. England; **2.** Because it has many tentacles; **3.** Malta, Egypt India...; **4.** It means that England was a big imperialist country.

1. The burden is a native black men; **2.** He's carrying him to school; **3.** Westerners' mission is to "civilize" the "savage" of colonial people.

1. The people around the cake are the political leaders of the imperialist countries; **2.** The cake represents China.

3.

1. Controlled distant **lands**; **2.** Influenced economies, culture, etc of the native people they **conquered**; **3.** **Controlled** trade; **4.** Discouraged colonies from **developing** their own industries; **5.** Stole raw **materials** from natives; **6.** Spread **Christianity** to Africa, Asia.

Unità 3

2a.

1. China was subjected to economic imperialism, that controlled trade;

2. Imperialist nations imposed regulations to control trade; **3.** Political imperialism is when an imperialist country imposes rules to a colony, like India; **4.** Imperialist England changed customs, religion, languages of India.

2b.

Economic imperialism: China, Egypt, the Turkish Empire;

Political imperialism: Algeria, India.

3b.

1. Empire has the same Latin root as **imperialism** (N); **2.** **Imperialistic** (ADJ) countries are those which are so determined to build their political and economic power that their governments take advantage of less powerful countries; **3.** A government is **imperialistic** (ADJ) if it places the importance of its own strength and size over the rights and happiness of the world's people; **4.** The destruction of the Indians was an asymmetric war, compounded by deviousness in the name of **imperialist** (ADJ) manifest destiny; **5.** For centuries before the British **imperialists** (N) arrived in what is now northern Nigeria, the emirs ruled as kings; **6.** Many European nations in 1800s acted **imperialistically** (ADV).

7a.

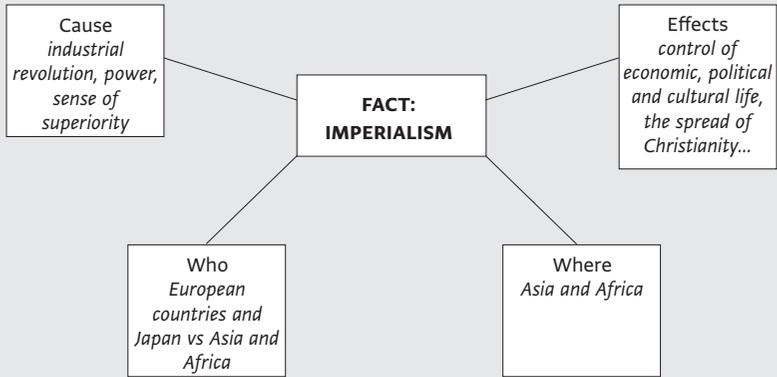
1. They are European nations and Japan; **2.** They were looking for raw

materials and new trade; **3.** The poorer countries were in Africa and in Asia;

4. a policy or practice by which a country increases its power by gaining control over other areas of the world.

PERCORSO 3

7b.



The cold war

di **Laura Damini**

RIFERIMENTO AL TESTO-BASE: M. Onnis – L. Crippa, *Il Corriere della Storia*, volume 2, Sezione 6, Unità 1, p. 193

DESTINATARI: classe 3^a, secondaria primo grado

LIV. LINGUISTICO: A2

► **PREREQUISITI**

Linguistici

- Analisi e comprensione delle consegne
- Lessico relativo ai paesi e alle nazionalità
- Forma imperativa
- Infinito di scopo
- Comparativi e superlativi
- Forma interrogativa, negativa e affermativa dei principali tempi verbali e modali
- Riconoscimento e uso a ricalco di semplici forme passive, pronomi relativi, connettivi causali e temporali
- Uso del dizionario
- Capacità di schematizzare, discutere e argomentare

Disciplinari

Conoscenze

- Principali fatti storici a partire dall'inizio del Novecento
- Quadro politico complessivo dell'Europa tra le due Guerre
- Rivoluzione russa e regime staliniano
- Avvenimenti della Seconda Guerra Mondiale e conseguenze della pace

Competenze

- Riconoscere cause e conseguenze di un fatto
- Fare ipotesi
- Utilizzare fonti storiche
- Leggere un documento storico, utilizzare carte geostoriche e linee del tempo
- Esplorare testi

PERCORSO 4

► OBIETTIVI

Formativi

- Implementare l'acquisizione linguistica, creando un contesto autentico d'uso della stessa
- Lavorare in gruppo per sviluppare capacità di apprendimento cooperativo
- Comprendere l'importanza dei punti di vista, imparare a rispettarli

Lingua Inglese

- **ASCOLTO** ascoltare testi registrati utilizzando tecniche di supporto alla comprensione; ascoltare i compagni nell'interazione verbale a due e nelle discussioni di gruppo
- **LETTURA** comprensione di un testo disciplinare; comprensione di un testo autentico (canzone) abbinamento di definizioni a termini
- **PARLATO** chiedere o fornire informazioni su argomenti trattati; esporre seguendo una traccia-scaletta; descrivere un'immagine; esprimere opinioni; elaborare semplici argomentazioni
- **SCRITTURA** completare cloze; rispondere a domande; costruire mappe o diagrammi; completare tabelle; riassumere concetti chiave; annotare per argomentare
- **LESSICO** termini legati al concetto di guerra fredda e agli eventi storici che l'hanno declinata

Storia

- **CONTENUTI** comunismo e democrazia; concetto di guerra fredda; la "cortina di ferro" in Europa; situazione della Germania e di Berlino; costruzione del muro; la politica di contenimento; alleanze economiche e militari; anticomunismo e maccartismo; minaccia di conflitto atomico; le guerre periferiche
- **RELAZIONI** relazione tra Europa a fine guerra e origini della Guerra fredda; equilibrio tra pace e tensione; confronto tra azioni e reazioni delle due superpotenze; impatto della guerra fredda nei paesi afferenti ai due blocchi; scontro di motivazioni ideologiche; relazione tra guerre periferiche e ideologie; distinzione tra fatti e interpretazioni
- **USO STRUMENTI** completamento / costruzione di carte geostoriche; collocazione di eventi sulla linea del tempo; uso di tabelle e completamento di diagrammi; costruzione di mappe concettuali; lettura e analisi di documenti iconografici per ricavare informazioni
- **LINGUAGGIO E LESSICO** descrivere fenomeni; definire, apprendere e utilizzare termini specifici; produrre testi scritti (appunti e argomentazione) guidati; rispondere a domande; esprimere pareri argomentati

► INDICAZIONI DI PERCORSO

Unità di acquisizione 1: riflessione sulle conoscenze teoriche di fondo

- Esercizio di completamento per focalizzare e definire concetti chiave
- Lettura e comprensione di termini specifici chiave. Esercizio cloze di tipo KET PART 5
- Ri/Lettura e consolidamento lessicale. Esercizio di abbinamento termini/definizioni/immagini e utilizzo di mappa geostorica (sul libro di testo) per identificare luoghi legati al lessico chiave
- Lavoro a coppie su fonti storiche: analisi di documenti originali sul libro di testo per descrivere fonti iconografiche e interpretare messaggi visivi
- Lavoro su mappa come consolidamento di prerequisiti linguistico/geografici e acquisizione di informazioni chiave
- Utilizzo di mappa geostorica per leggere e completare un nuovo testo disciplinare e descrivere foto
- Compiti per casa: saper studiare. Esercizio di risposta a domande sui testi trattati per ripassare ed essere in grado di restituire oralmente i contenuti trattati

Unità di acquisizione 2: accertamento e rinforzo delle conoscenze della prima unità

- Rinforzo dei contenuti attraverso un gioco a squadre guidato dall'insegnante che porrà alle squadre domande simili a quelle assegnate per casa
- Interpretazione di testi continui e non continui. Analisi di testi e mappe per schematizzare informazioni, costruire carte tematiche e trarre conclusioni per mezzo degli strumenti forniti
- "Lettura" di una fonte iconografica da svolgere in gruppo per fare ipotesi e acquisire contenuti. Costruzione di un testo scritto con scaletta fornita. Le produzioni saranno personali e oggetto di discussione e confronto successivo in plenaria
- Ascolto della prima parte di un testo informativo (p. 55) per verificare ipotesi e acquisire informazioni sulle quali prendere appunti
- Ascolto della seconda parte del testo (p. 55) e rispondere a domande di comprensione
- Lavorare per le competenze. Ascolto e lettura di un testo musicale autentico (canzone dei Beatles *Back in the USSR*) con eventuale visione del cartone correlato (online). Esercizio di interpretazione della canzone sulla base delle nozioni acquisite sulla guerra fredda
- Compiti per casa - Fissazione dei contenuti. Completamento di mappa tematica guidata

Unità di acquisizione 3: verifica della competenza linguistica su quanto appreso

- Lettura e comprensione di un testo + esercizio cloze
- Dibattito. Discussione e argomentazione guidata su di un “tema caldo”.
- Attività di interazione orale in piccolo gruppo attraverso l'utilizzo di strumenti comunicativi forniti (*prompts, language bank*)
- Lavoro di gruppo cooperativo. Attività jigsaw di studio, mappatura di testi (p. 56 e seguenti) e restituzione di contenuti. Completamento di un *graphic organizer*
- Compiti per casa. Scrivere un testo utilizzando gli appunti dell'attività precedente
- Follow up. Preparazione alla verifica o autoverifica degli apprendimenti. Esercizio di vero-falso con correzione delle affermazioni errate. Completamento di una linea del tempo
- Competenze in azione. Capacità di sintesi. Scrivere testate giornalistiche su contenuti storici
- Rinforzo e ampliamento dei contenuti trattati. Visione di clip da youtube ed attività di comprensione/schematizzazione (online)
- Attività di transcodifica da codice visivo a codice verbale. Visione di trailer da youtube e abbinamento degli stessi a titoli e trame (online)
- Mettere in relazione contenuti dei film ed eventi storici. Discussione a coppie

PERCORSO 4

TESTI DI ASCOLTO E MATERIALI FOTOCOPIABILI

Unità 2, es. 4a. e 4b. Audioscript

Audioscript 1

With the spread of communism in Eastern Europe people were terrorized that communism could infiltrate the United States. Stalin wanted to remove democratic ideas and created the Secret Police, known for its political repression for those who were against him. People in the Western world were scared of anyone who may side with the communists. There were fears of a nuclear holocaust based on the knowledge that the Soviet Union exploded its first A-bomb in 1949.

Audioscript 2

One of the main crusaders against communism was Senator Joseph McCarthy. McCarthy was determined to eliminate communists. "Our job as Americans and as Republicans is to dislodge the traitors from every place where they've been sent to do their traitorous work." He said during a speech in 1952. However, he used intimidation and gossip to get information. He often had little evidence when he accused people of working for the Soviet Union. He ruined many people's careers and lives before other leaders in the Congress put an end to his ways. Hollywood and the entertainment industry was investigated, too. Some Hollywood actors, directors, writers and producers were accused of being pro-communist. Orson Wells and Charlie Chaplin were among them. This led lots of artists to move out of the USA.

<http://www.ducksters.com>, <http://www.ushistory.org>

PERCORSO 4

Unità 3, es. 3. Factsheets

Factsheet A

The Korean War

After World War II, Korea was divided into two countries at the 38th parallel. The split became permanent in 1948. North Korea established a communist government supported by the Soviet Union and China, South Korea became a republic and was backed by the USA. Each of the two Koreas wanted to reunify the country under its own government. On June 25, 1950, the North Korean military invaded South Korea, starting the Korean War. The Korean War (1950-1953) began when the North Korean Communist army crossed the 38th Parallel and invaded non-Communist South Korea. The United States came to South Korea's aid. Korea was not strategically essential to the United States but the political environment at this stage of the Cold War was such that the USA did not want to appear "soft on Communism."

The American army recaptured Seoul, the capital of South Korea but instead of being satisfied with his rapid reconquest of South Korea, General MacArthur crossed the 38th parallel and pursued the North Korean army all the way to the northernmost provinces of North Korea. President Truman relieved MacArthur of command and peace negotiations started, but neither side wanted to appear weak, and so the talks went on, occasionally breaking down for months. In 1953 a peace treaty was signed and that ended the Korean War, returning Korea to a divided status essentially the same as before the war. Although both had been involved, the USA and the USSR had not fought directly against each other.

<http://www.sparknotes.com>

Factsheet B

The Hungarian Uprising

After World War, Hungary was under the control of the Soviet Union, and was forced into communism. Many Hungarians weren't pleased with this change of government and wanted to do something about it. On October 23rd 1956, students and workers took to the streets of Budapest (the capital of Hungary) and issued their Sixteen Points which included personal freedom, more food, the removal of the secret police and the removal of Russian control. Eventually (= alla fine) the government the Soviet Union had placed in Hungary fell, and the Hungarians organized a militia to fight against the State Security Police and troops from the Soviet Union. It was Hungary against the Soviet troops and the State Security Police. The Hungarians managed to imprison many of the Soviets and people of the State Security Police. They began a new government controlled by the Hungarian Working People's Party. They demanded free elections and wanted to be removed from the Warsaw Pact. The fighting within Hungary had stopped by the end of October. The Hungarians decided to negotiate with the Soviets, to get them out of their country. But The Soviet leaders in Moscow had other ideas. In the early morning hours of November 4, the Soviet troops with 1000 tanks smashed into the city. The Hungarians and Soviets continued to fight until 10th November. In the end there were 2,500 Hungarians killed, as well as 700 Soviet troops. Then the Soviets set up a new government to suppress any public opposition. The Hungarians continued to be under the control of the Soviet Union.

<http://early-cold-war-events.wikispaces.com>

PERCORSO 4

Factsheet C

The Berlin Wall

After World War II Germany ended up dividing into two separate countries as well as its capital, Berlin, which was located in the eastern half of the country. West Berlin became an island of democracy in the heart of socialist East Germany. East Germans, eager for the freedom and opportunities in the West, began leaving in droves (= *flotte*). In years after the war, more than 3 million East Germans defected to the West through Berlin, including skilled professionals such as engineers and doctors. Although the East Germans tried to keep people from leaving, it was fairly easy for people to leave in the city of Berlin because the inside of the city was controlled by all four major powers. East German leader Ulbricht and Soviet leader Khrushchev decided something had to be done to keep valuable educated citizens from leaving East Germany. The day after a record 2,400 people defected, work began on the wall. On August 12th and 13th of 1961 they built a wall around Berlin to prevent people from leaving. Streets were torn up, and barricades erected. Rail lines and the subway between East and West Berlin was torn up. People of East Berlin and the GDR were no longer allowed to enter West Berlin. 60,000 commuters (= *pendolari*) who were employed in West Berlin lost their jobs. Families were divided. Relatives who wanted to see their loved ones in East Berlin had to have a valid permit. Within the year, construction work began to build a solid wall separating the two cities. On the eastern side, government workers destroyed buildings and created a “death strip” with floodlights (= *riflettori*), barbed wire (= *filo spinato*) and machine guns (= *mitragliatrici*). Sentries in towers and patrolling guards had orders to shoot anyone on sight. In many ways it was the perfect symbol of the “Iron Curtain” that separated the democratic western countries and the communist countries of Eastern Europe throughout the Cold War.

In 1989, after months of discussion, East Germany decided to open the barrier. On November 9th, the leader of East Berlin’s communist party, stated that the border would be opened for “private trips abroad”. That day, the entire world watched some truly amazing scenes on TV as East Berliners crossed the checkpoints to be greeted by West Berliners.

<http://www.ehow.com>, <http://www.ducksters.com>, <http://www.pitara.com>

PERCORSO 4

Factsheet D

The Cuban Missile Crisis

In 1961 the United States attempted to overthrow the new Communist leader Fidel Castro and the current government of Cuba with the Bay of Pigs invasion. It was a reaction against Castro's attacks on U.S. companies and interests in Cuba. The invasion failed, but it served as a warning to Fidel Castro. He used the attack by the "Yankee imperialists" to solidify his power in Cuba and to move towards a closer relationship with the Soviet Union. As a result, the Soviet Union felt they needed missile sites that could strike at the United States while the Cuban government wanted protection from the United States. They decided to work together and have the Soviet Union put nuclear missiles in Cuba that could strike almost any portion of the USA.

The Cuban Missile Crisis occurred in 1962 when the Soviet Union began to install nuclear missiles in Cuba. On October 14, 1962 an American U-2 spy plane flying over Cuba captured pictures of Soviet missiles in Cuba. This was a crisis like never before. These missiles could reach any point of the United States causing mass destruction. The United States refused to allow this and, after thirteen tense days and many secret negotiations, the Soviet Union agreed to remove the missiles and the United States agreed to never invade Cuba again. This is perhaps the closest that the United States and the Soviet Union came to nuclear war during the Cold war.

<http://www.ducksters.com>

PERCORSO 4

Factsheet E

The Vietnam War

Prior to World War II Vietnam had been a colony of the French. Vietnamese revolutionary and communist Ho Chi Minh wanted freedom for the country of Vietnam. And he began to fight the French and he began to have success against them. The US were worried about communism spreading throughout Southeast Asia and in 1950 they began sending aid to the French in Vietnam. In 1954 the French lost a major battle to the Vietnamese. They decided to pull out of Vietnam. The country was divided up into a communist Northern Vietnam and a Southern Vietnam. North and South Vietnam were divided at the 17th parallel. The North was supported by communist countries such as the People's Republic of China and the Soviet Union. The South was supported by anti-communist countries, primarily the United States.

In 1959 Ho Chi Minh launched a guerilla campaign in South Vietnam, led by Viet Cong (= the National Front for the Liberation of Vietnam) units, with the goal of uniting the country under communist rule. The United States, seeking to stop the spread of communism, provided military advisors (= aid) to help combat the guerillas. During the 60s there was an Americanization of the war. In 1965 US aircraft began bombing targets in Vietnam and the first troops arrived. At first US troops won victories over Viet Cong, so the North Vietnamese avoided fighting conventional battles and focused on engaging US troops in small unit actions in the jungles of South Vietnam. The Vietcong were expert guerrilla fighters and the Americans had no answer to this type of warfare. It was almost impossible to win a battle against a guerrilla army because you could never find out where it was. It attacked you then disappeared into the jungle. The Viet Cong had the support of many of the peasants on whose land they were fighting.

The Vietnam War was also the first media war. Thousands of television, radio and newspaper reporters sent back to America and Europe reports and pictures of the fighting. When people saw what was happening, there were anti-war protests all over the country.

By 1969, the Vietnam War seemed endless, and the United States slowly began to withdraw troops. The war finally ended on April 30, 1975 when South Vietnam surrendered to North Vietnam.

The United States lost the Vietnam War. It lasted for twenty years, something the US never expected when it joined in the fight. Not only did the US lose the war and the country of Vietnam to the communists, the US lost prestige in the eyes of the world.

<http://www.ducksters.com>, <http://militaryhistory.about.com>, <http://www.tes.co.uk>

SOLUZIONI

Unità 1

1.

DEMOCRACY: leaders are elected by people; free market system is used; importance is given to individual rights

COMMUNISM: No elections are held; the government controls the production; everything belongs to the community

Communism is a system of government **in which leaders are elected by people and a free market system is used and where importance is given to individual rights.**

Democracy is a system of government **in which there aren't elections and the government controls the production because everything belongs to the community.**

2.

1. allies; 2. America; 3. communist; 4. friends; 5. tension; 6. the United States; 7. the Soviet Union; 8. Superpowers

3.

Abbinamento: **1b; 2d; 3a; 4e; 5c**

Domanda: Where were “proxy wars” fought? **Europe, Cuba, Korea, Vietnam**

4.

Risposta personale guidata attraverso l'utilizzo della language bank fornita.

5.

Soluzione sul libro di testo

6a.

After World War II, Germany and its capital Berlin were divided into **four** occupation zones. The **Soviets / Soviet Union** controlled part of it and **America**, along with its allies **Britain** and **France**, the rest. During the Cold War the general policy of the **USA** toward the Communist states was to keep them under control (policy of “containment”). So in 1948 the Soviets decided to make a move to control **Germany**, the most important country in Europe. They blocked all the roads and railroads into **Berlin**, making it impossible for those living in the American and allied parts of the city to get supplies. **America / The Usa** responded with the “Berlin Airlift” to fly in everything a city needed to keep going. This included coal for heating, food and milk, machinery, soap, medical supplies and newspapers. After about a year, Stalin, the Soviet leader gave up and started allowing ground transportation back into **Berlin**.

PERCORSO 4

6b.

The photo on page 198 shows **the city of Berlin**

The photo on page 199 shows **the Berlin Airlift**

7.

1. Democracy; **2.** Superpowers; **3.** A long period of tension between the democracies of the Western World and the communist countries of Eastern Europe; **4.** They date back to 1945, after the end of WW2; **5.** A competition between the United States and the Soviet Union to manufacture the most nuclear weapons; **6.** A physical and ideological border between two separate areas of political influence: the Soviet Union and its satellite states and Western Europe, which was pro-America; **7.** They were divided into four occupation zones; **8.** Poland, East Germany, Czechoslovakia, Hungary, Romania, Bulgaria, Albania; **9.** They blocked all the roads and railroads into Germany, making it impossible for those living in the American and allied parts of the city to get supplies; **10.** The US flew in everything the city of Berlin needed to keep it going.

Unità 2

2b.

1. Help rebuild European economies after World War II; **2.** Facilitate trade and development within the Eastern Bloc; **3.** NATO; **4.** The Warsaw Pact.

3a.

Possibile testo: The Bolshevik agitator represents the Soviet Union and the communist infiltration in the US. The pot is the USA. They are in danger if the Soviet Union becomes too powerful. The cloud might be the explosion of a nuclear Soviet bomb. The man in the pot is naked and scared. A nuclear war may break out and the consequences would be horrific.

4b.

Termini da esplicitare: Party = partito politico; Dislodge = scovare, scacciare; Traitor = traditore; Ruin = rovinare; Career = carriera.

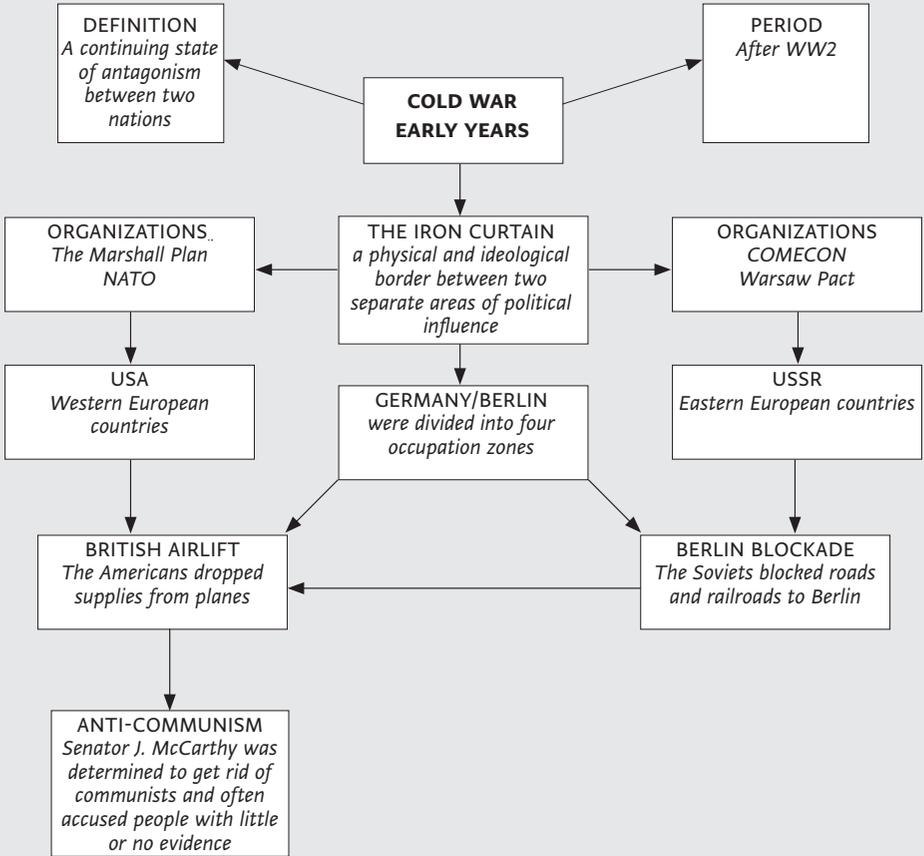
Risposte al questionario: **1.** A senator (of the American Congress); **2.** He wanted to eliminate communists; **3.** The Republican Party; **4.** During a speech in 1952; **5.** Intimidation and gossip; **6.** He ruined many people's careers and lives; **7.** Of being pro-communist; **8.** To move out of the USA.

5.

1. I'm on the Soviets' side; **2.** The boy is at home at last; **3.** It appeared to be celebrating the enemy; **4.** humanize young people living behind the Iron Curtain.

PERCORSO 4

6.



Unità 3

1.

superpowers; communist; production; capitalist; Europe; Eastern; capital;
West; West; western; supplies; Airlif;

was; descended; believed; defend; rebuild; set up; formed; agreed; led;
imprisoned.

PERCORSO 4

3.

Esempio di completamento

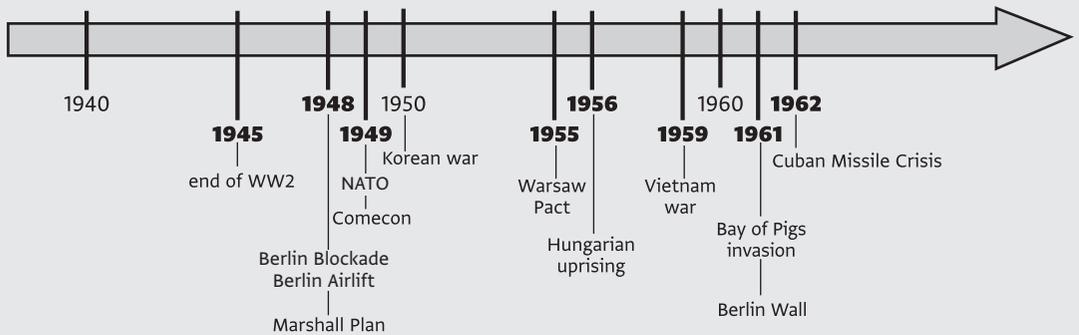
	Korean War	Hungarian Uprising	Berlin Wall	Cuban Missile Crisis	Vietnam War
PROMPT	38th parallel	forced to communism	leaving in droves	1961	17th parallel
DETAILS	After World War II, Korea was divided into two countries at the 38th parallel.	After World War II Hungary was under the control of the Soviet Union, and was forced into communism.	East Germans, eager for the freedom and opportunities in the West, began leaving in droves.	In 1961 the United States attempted to overthrow the new Communist leader Fidel Castro with the Bay of Pigs invasion.	Vietnam was divided up into a communist Northern Vietnam and a Southern Vietnam at the 17th parallel.
PROMPT	1950	Oct 23rd 1956	1961	Castro's attacks on US	1959
DETAILS	On June 25, 1950, the North Korean military invaded South Korea, starting the Korean War.	On October 23rd 1956, students and workers took to the streets of Budapest and issued their Sixteen Points: they asked for more food, no secret police.	On August 12th and 13th of 1961 the East German leader and the Soviet leader decided to build a wall around Berlin. The people of East Berlin and the GDR were no longer allowed to enter West Berlin.	It was a reaction against Castro's attacks on U.S. companies and interests in Cuba. The invasion failed and Castro moved towards a closer relationship with the Soviet Union	North Vietnam launched a guerilla campaign in South Vietnam, led by Viet Cong units, with the goal of uniting the country under communist rule. The US, provided military aid to help combat the guerrilla.
PROMPT	"soft on Communism."	State Security Police	60,000 commuters	missile sites	guerrilla army
DETAILS	The United States came to South Korea's aid because they did not want to appear "soft on Communism".	the Hungarians organized a militia to fight against the State Security Police and troops from the Soviet Union.	60,000 commuters who were employed in West Berlin lost their jobs.	the Soviet Union felt they needed missile sites in Cuba that could strike at the United States.	The North Vietnamese engaged US troops in small unit actions in the jungles of South Vietnam. It was almost impossible to win a battle against a guerrilla army because you could never find out where it was.
PROMPT	MacArthur	Working People's Party	death strip	Oct 14th, 1962	media war
DETAILS	General MacArthur recaptured Seoul, but he wasn't satisfied and crossed the 38th parallel and pursued the North Korean army.	The Hungarians began a new government controlled by the Hungarian Working People's Party.	On the eastern side, government workers destroyed buildings and created a "death strip" with floodlights, barbed wire and machine guns	An American U-2 spy plane flying over Cuba captured pictures of Soviet missiles in Cuba. These missiles could reach any point of the United States causing mass destruction.	Thousands of television, radio and newspaper reporters sent back to America and Europe reports and pictures of the Vietnam war.
PROMPT	1953	Nov 4th	1989	secret negotiations	1975
DETAILS	In 1953 a peace treaty was signed and that ended the Korean War	The Soviet troops invaded the city and fought against the Hungarians until 10th November. Then the Soviets set up a new government and suppressed opposition.	East Germany decided to open the barrier.	After thirteen days and many secret negotiations, the Soviet Union agreed to remove the missiles and the United States agreed to never invade Cuba again.	The war finally ended on April 30, 1975 when South Vietnam surrendered to North Vietnam. The United States lost the Vietnam War.

PERCORSO 4

5a.

1. F The Marshall Plan was intended to rebuild Europe after WW2; **2. F** The Iron Curtain was an imaginary line that separated Eastern Europe from the West; **3. F** NATO was a military organization created to contain Communist expansion; **4. T**; **5. T**; **6. T**; **7. F** During the so-called proxy wars the Soviet Union and the United States didn't clash directly in battle; **8. T**; **9. T**; **10. F** In 1950, North Korean forces crossed the 38th parallel and invaded the South; **11. F** The Hungarians continued to be under the control of the Soviet Union; **12. T**; **13. F** During the Berlin Airlift hundreds of American and British planes carried food, oil, and supplies to West Berliners everyday; **14. F** McCarthy was the American politician who accused many celebrities of being communists; **15. F** After the Bay of pigs invasion The Soviet Union supplied nuclear missiles to Cuba.

5b.



Video watching - online

1. The Cold War and danger of a nuclear combat; **2.** Tension between the USSR and the US; **3.** The Red Scare; **4.** War on Communism; **5.** The UN security council backed South Korea. The United Nations (U.N.) is an intergovernmental organisation established on 24 October 1945 to promote international cooperation; **6.** Organizations that protect skies (NATO, NORAD); **7.** The end of the Cold War; **8.** Risposte possibili: missiles, nuclear explosion, policymakers; Churchill, Truman, Stalin; tanks, uprisings, proxy wars, British Airlift, Berlin wall.

Movie time - online

1 E; 2 B; 3 A; 4 D; 5 C