

RICERCA e SVILUPPO Erickson  
in collaborazione con  
Sabrina Campregher e Cristiana Bianchi

# CLIL *with* LAPBOOK

PERCORSI E MATERIALI PER LA SCUOLA PRIMARIA



## SCIENCE

TEACHER'S BOOK

Erickson

# CLIL *with* LAPBOOK

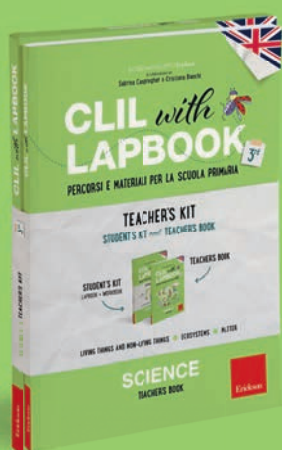


## TEACHER'S BOOK

Nel teacher's book sono forniti i lesson plan per ognuno dei tre macro-argomenti, sviluppati alla luce delle Indicazioni nazionali per il curricolo e dell'esigenza di poter affrontare i contenuti a spirale, con diversi livelli di approfondimento, e modularmente in base alle necessità. I lesson plan seguono sempre una struttura in tre fasi: ricognizione delle conoscenze e abilità pregresse, che ha la funzione di anticipare l'argomento; descrizione dell'attività didattica vera e propria, che dà ampio spazio alle esperienze quotidiane degli alunni e all'apprendimento laboratoriale e cooperativo; condivisione del lavoro in coppia e/o in gruppo. Il teacher's book contiene inoltre indicazioni rispetto agli obiettivi connessi alle «4 C» (*Content, Communication, Cognition, Culture*), infografiche per la costruzione dei lapbook e materiali per la valutazione e la verifica finali.

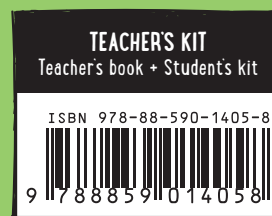


**Ritaglia, incolla, progetta e costruisci:  
un percorso di apprendimento attivo,  
incentrato su una didattica laboratoriale  
e collaborativa, per sviluppare le proprie  
competenze disciplinari e linguistiche in  
modo concreto, coinvolgente e divertente.**



## TEACHER'S KIT STUDENT'S KIT *and* TEACHER'S BOOK

Oltre al teacher's book con i lesson plan, il kit per l'insegnante contiene anche tutti i materiali in dotazione agli studenti: i tre lapbook, corredati del disfalibro con gli elementi da ritagliare ed eventualmente completare per costruirli, e il workbook operativo con i compiti da svolgere a casa.



Edizioni Centro Studi Erickson S.p.A.

Via del Pioppeto 24 - 38121 Trento  
Tel. 0461 950690 - Fax 0461 950698 - [www.erickson.it](http://www.erickson.it) - [info@erickson.it](mailto:info@erickson.it)

# INDICE

## PRESENTAZIONE

p. 5

### CAPITOLO 1 > p. 13

Teoria e metodologia: interviste agli esperti

### CAPITOLO 2 > p. 37

Strategie per l'insegnamento in CLIL alla scuola primaria

### CAPITOLO 3 > p. 45

Il progetto «CLIL with lapbook»: indicazioni didattiche

## BIBLIOGRAFIA

p. 55

## UNIT 1

LIVING THINGS AND NON-LIVING THINGS > p. 57

## UNIT 2

ECOSYSTEMS > p. 79

## UNIT 3

MATTER > p. 103



Intervista a

## DAVID MARSH

*ESPERTO DI FAMA INTERNAZIONALE NEL CAMPO DELL'INNOVAZIONE, DELLE STRATEGIE E DELLE PRATICHE EDUCATIVE, DA 25 ANNI SI OCCUPA DELLO SVILUPPO DELL'ISTRUZIONE IN FINLANDIA. È STATO UNO DEI PRINCIPALI PROMOTORI DEL CLIL, SOTTO GLI AUSPICI DELLA COMMISSIONE EUROPEA, ED È ATTUALMENTE IMPEGNATO A SVILUPPARE, GUIDARE E ANALIZZARE L'IMPLEMENTAZIONE DEI MODELLI DI CLIL A LIVELLO GLOBALE.*



# CLIL: COME E PERCHÉ NASCE<sup>1</sup>

## ***Cos'è il CLIL?***

Quando fu coniato, il termine CLIL era ampiamente nello spirito di un'altra innovazione estremamente importante: Linux. Linux fu sviluppato a Helsinki proprio nello stesso periodo in cui stavamo lavorando al CLIL e sebbene abbia avuto e abbia, sul piano dell'impatto sul mondo, un'importanza di gran lunga maggiore, Linux e CLIL si assomigliano, perché entrambi hanno scelto di essere aperti, di non darsi una definizione tanto ristretta da diventare in qualche modo esclusivi. All'epoca, quando valutammo altre denominazioni — come immersione, insegnamento basato sui contenuti e così via —, notammo che avevano tutte un che di esclusivo.

CLIL emerse quindi come termine ombrello che indicava uno specifico tipo di approccio educativo, il che a sua volta implica un uso specifico di certe metodologie. Perciò, credo che la risposta più semplice alla domanda «cos'è CLIL?» sia un approccio educativo che sostiene con forza la lingua e che si adatta ai contesti nei quali bambini e ragazzi apprendono una seconda lingua o hanno comunque bisogno di apprendere per mezzo di una seconda lingua e necessitano perciò di supporti extra». Perciò CLIL implica intrinsecamente una prospettiva bilingue e implica anche metodologie bilingui.

## ***Come è nato CLIL, quali sono i suoi principi di fondo e quali elementi di novità presenta?***

Il termine CLIL ha ormai 25 anni. Nacque perché all'epoca, con lo sviluppo dell'integrazione nell'Unione Europea, c'erano chiaramente delle preoccupazioni riguardo ai bassi livelli di competenza nelle lingue nell'ambito dell'istruzione pubblica in tutta l'Unione. In sostanza, dopo tanti anni di studio delle lingue straniere i risultati non fu-

<sup>1</sup> Traduzione dall'inglese di Carmen Calovi.

rono considerati sufficientemente buoni da poter sostenere i processi di integrazione dell'Unione Europea. Ad alcuni di noi fu perciò chiesto di vedere cosa si poteva fare per migliorare l'apprendimento delle lingue e la risposta fu che si potevano fare due cose. Ci si poteva concentrare unicamente sullo sviluppo degli approcci all'apprendimento delle lingue, così come era stato fatto in precedenza, o si poteva fare qualcosa di veramente nuovo combinando l'apprendimento delle lingue con l'apprendimento dei contenuti veri e propri. Nacque perciò come risposta al bisogno di migliorare realmente non soltanto l'insegnamento/apprendimento delle lingue ma anche l'istruzione. E nel CLIL di qualità troviamo alcune pratiche innovative che in altre discipline non sono state sviluppate, perciò penso che il CLIL sia nato perché alla fine del secolo scorso si è discusso moltissimo sul fatto che sicuramente occorreva innovare e migliorare i nostri sistemi di istruzione. E così, nella matematica, nella fisica, nella chimica, nelle lingue, ci sono stati pionieri che hanno valutato cosa si potesse fare diversamente per migliorare l'apprendimento di queste discipline e in questo quadro la discussione sulle lingue si è concentrata su un grande problema, cioè il fatto che buona parte di questo tipo di insegnamento, anche nelle sue forme considerate eccellenti, era estremamente povera sul piano dei contenuti reali, dei motivi reali per apprendere la lingua e delle metodologie, che non ispiravano o comunque non accendevano la passione e l'interesse di bambini e ragazzi. Così il CLIL è nato come uno dei tanti dibattiti sul miglioramento dell'istruzione.

***Insegnare tramite CLIL significa usare gli stessi metodi e contenuti dell'insegnamento tradizionale ma in un'altra lingua?***

Dobbiamo fare attenzione al termine «insegnamento tradizionale», perché in alcuni casi l'insegnamento tradizionale è ottimo e d'avanguardia e molto adatto all'era contemporanea, perciò non voglio utilizzare «tradizionale» per indicare qualcosa di inadeguato. Nel mondo abbiamo un grande problema, cioè il fatto che in alcuni Paesi siamo stati incoraggiati, a livello politico, a pensarci come persone con *una* cultura, a parlare *una* lingua, e abbiamo il concetto stesso di Stato nazionale, che è fondamentalmente un Paese, con un presidente, un popolo, una lingua, una cultura e così via.

Questa prospettiva monolingue è deleteria per la realtà di oggi, nella quale sappiamo che saper usare più di una lingua comporta vantaggi — cognitivi e di altro tipo — che sono inaccessibili ai monolingui. Sappiamo che questa è l'era della conoscenza, è l'era di quella che chiamiamo competenza digitale, è l'era della comunicazione nel senso più ampio possibile del termine e sappiamo che mai negli ultimi secoli il fatto che un essere umano non soltanto conosca una lingua ma sappia anche usarla è stato così importante.

Perciò, se insegniamo e apprendiamo attraverso un'altra lingua e il processo si compie in una prospettiva monolingue, è probabile che i risultati non siano altrettanto positivi come quando si insegna attraverso un'altra lingua in una prospettiva bilingue.

La prospettiva bilingue non è necessariamente qualcosa di difficilissimo, ma richiede tutta una filosofia di pensiero, richiede di prestare una grande attenzione alle parole nuove, ai concetti nuovi, a come una persona può comprenderli nella sua prima o seconda lingua. Richiede di sviluppare un sistema di supporto specifico per la lingua che si basa sul fatto che io, insegnante, capisco te, lo studente, con i tuoi bisogni cognitivi e apprenditivi.

Insegnare tramite CLIL, perciò, non significa semplicemente usare una lingua diversa nella didattica. Tuttavia, insegnare usando semplicemente una lingua diversa,

in prospettiva monolingue, è probabilmente la situazione più comune nel mondo. Quindi, che tu sia nell'Africa sub-sahariana e insegni usando una lingua straniera per molti dei ragazzi della classe o che tu usi unicamente metodi tradizionali come la lezione frontale, è probabile che ci saranno difficoltà. Se invece insegni usando un'altra lingua e hai un approccio attento alla lingua, dando spazio a metodi e attività che ne promuovono l'apprendimento, allora è probabile che i risultati siano decisamente migliori.

### **Quali sono i miti da sfatare riguardo al CLIL?**

Il primo riguarda il fatto che quando si considera, come è capitato a me negli ultimi anni, il dibattito che si svolge in varie discipline — siano esse l'insegnamento delle lingue, l'insegnamento delle scienze, la didattica del francese, del tedesco o dell'inglese — quello che si nota è una miriade di discussioni e dispute che mostrano la separazione fra le persone, siano esse insegnanti di scienze, insegnanti di inglese, di francese o tedesco. Viviamo ancora in una cultura a compartimenti stagni, nella quale le persone stanno dentro il loro compartimento senza riuscire a cogliere le somiglianze, i bisogni e gli interessi che le accomunano ad altre persone che operano nel loro stesso campo, come l'istruzione e l'insegnamento delle lingue. Negli ultimi trent'anni questi compartimenti stagni hanno risentito profondamente dell'influenza di mode e manie. Il CLIL non è mai stato proposto come l'ennesima moda per poter vendere libri, per rivendicare proprietà, per fingere che sia qualcosa che sostituisce qualcos'altro. Non è mai stato inteso in questi termini. E qui ritorniamo a quello che dicevo prima riguardo a Linux: è deliberatamente open source. Questo in alcuni casi ha reso le persone piuttosto diffidenti, perché non si erano mai imbattute in niente di simile prima. Fondamentalmente pensavano che ogni volta che nell'istruzione compare un nuovo acronimo o un nuovo termine, questo acronimo o termine è proprietà di alcune persone, aziende o istituzioni e spesso è la stessa cosa che avevamo anche dieci anni fa ma è camuffata in maniera leggermente diversa per mezzo di un termine nuovo, per cui le persone sono scettiche verso queste nuove mode.

Uno dei miti da sfatare riguardo al CLIL, quindi, è che sia un'innovazione che va a sostituire qualcos'altro. È sempre stato inteso come un fenomeno emergente aggiuntivo, che alcune persone adotteranno e altre no. Non è mai stato inteso come singolo e unico approccio specifico soltanto per le lingue.

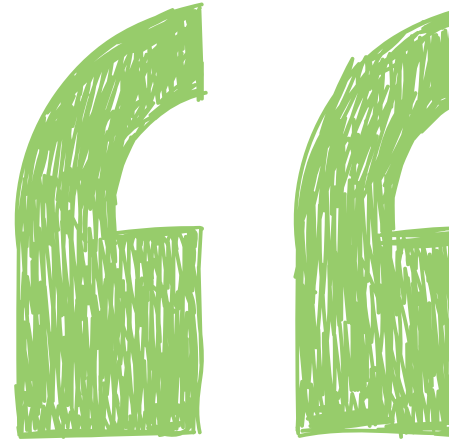
Un altro mito è che il CLIL riguardi le classi, non quello che si fa nelle classi. Molto spesso, quando si leggono le tantissime pubblicazioni su riviste illustri e meno illustri — delle quali oggi ne circolano parecchie — si nota che il termine «CLIL» viene usato per indicare una situazione, non per indicare *cosa accade* in una situazione. Ad esempio, potrei dire che sto facendo ricerca sul CLIL e con questo intendere che sto facendo ricerca su un caso in Spagna nel quale si insegnano scienze e matematica usando il francese. Oppure che sto facendo ricerca sul CLIL e questa ricerca riguarda degli studenti tedeschi che per un intero anno scolastico studiano cinque discipline in inglese. In questi casi il termine «CLIL» viene usato per indicare il contesto, non cosa succede in quel contesto. Questa è veramente una grande difficoltà nell'ambito del CLIL, perché il CLIL riguarda cosa si fa nel contesto per permettere al maggior numero possibile di discenti di realizzare il proprio potenziale. Non è il contesto in sé. E alcune delle critiche severe che vengono mosse al CLIL sono in realtà giustificate, perché in realtà sono critiche severe al fatto di insegnare male una lingua straniera: insegnare male una lingua straniera e CLIL non sono necessariamente la stessa cosa.



Intervista a

## DIETER WOLFF

PROFESSORE EMERITO DI PSICOLINGUISTICA APPLICATA ALLA BERGISCHE UNIVERSITÄT WUPPERTAL (GERMANIA), I SUOI PRINCIPALI INTERESSI DI RICERCA SONO L'INSEGNAMENTO E L'APPRENDIMENTO DELLE LINGUE. CONSULENTE PER DIVERSI PAESI EUROPEI NELL'AMBITO DEL CLIL, È IMPEGNATO ANCHE IN VARI PROGETTI, TRA I QUALI IL CCN (CLIL CASCADE NETWORK), FINANZIATO DALL'UE, E UN PROGETTO DI SVILUPPO DEL CURRICOLO CLIL FINANZIATO DAL CONSIGLIO D'EUROPA.



# VALUTAZIONE E AUTOVALUTAZIONE: PRINCIPI E CRITERI

## **Quali sono i principi e i criteri per la valutazione nel CLIL?**

Il problema che abbiamo rispetto alla valutazione nel CLIL è che ci sono due aspetti: da un lato gli apprendimenti disciplinari e dall'altro la lingua. E naturalmente diventa difficile nel momento in cui l'alunno non è in grado di esprimere bene dal punto di vista linguistico ciò che ha appreso rispetto alla disciplina, perché anche chi non ha appreso un contenuto non è in grado di esprimerlo linguisticamente. Ma questo è un problema che abbiamo spesso quando si tratta di lingua e disciplina, sia essa la lingua madre o una lingua straniera.

In riferimento a questo abbiamo raccolto molte esperienze negli anni, esperienze che ci dicono che nella valutazione in CLIL dobbiamo partire dalla disciplina, mentre la lingua può essere valutata parallelamente nella lezione di lingua straniera. Questa valutazione parallela ci darà un'indicazione del livello di competenza linguistica dell'alunno e ci sarà utile per la valutazione in CLIL. Naturalmente è molto complicato, ma è l'unica possibilità. La valutazione in CLIL non può quindi essere ridotta al numero di errori di grammatica, ma deve considerare adeguatamente le diverse dimensioni, tenendo conto in parallelo della valutazione in CLIL e quella in lingua straniera: in CLIL si valutano i contenuti, in lingua straniera la lingua.

## **Nella valutazione in CLIL che peso ha la disciplina e quale la lingua?**

Come detto, la disciplina ha un ruolo centrale. La lezione CLIL è una lezione di disciplina e la valutazione deve tenere questo aspetto in primo piano rispetto alla lingua, che rimane come punto di osservazione sullo sfondo.

***Quali sono i principi per l'autovalutazione nel CLIL?***

Questo è un punto centrale. Naturalmente nella scuola primaria è una cosa che deve essere insegnata, inizialmente gli alunni saranno in grado di dire semplicemente se hanno capito o meno, o se una cosa è piaciuta loro o meno, ma è importante sviluppare fin da subito in loro la consapevolezza rispetto agli errori che fanno e a dove possono avere problemi nell'apprendimento: bisogna chiarire loro cosa significa autovalutazione e come può essere fatta, secondo quali criteri. Per i più piccoli è naturalmente più difficile, ma va insegnato. È importante imparare come ci si osserva, come ci si valuta, come si analizzano i propri errori o gli ostacoli che si incontrano nell'apprendimento, e naturalmente come si superano. E vanno naturalmente definiti i criteri dell'autovalutazione, possibilmente attraverso la condivisione tra alunni e insegnanti.





# IL PROGETTO «CLIL WITH LAPBOOK»: INDICAZIONI DIDATTICHE

Sabrina Campregher, Cristiana Bianchi e Silvia Moretti

## La nostra idea di CLIL e i 10 punti chiave del progetto

*CLIL with lapbook* è un progetto editoriale che nasce dalla scuola per la scuola e che ha visto un confronto con gli insegnanti per la definizione delle sue linee guida (si veda la Presentazione).

Se, come evidenzia David Marsh nel capitolo 1, CLIL è in realtà un termine ombrello che abbraccia molte metodologie e strategie didattiche e, soprattutto nella scuola primaria, vede molte situazioni diverse, è stato necessario ragionare su alcuni snodi fondamentali e rispetto ad essi fare delle scelte che rispondessero nel miglior modo possibile alle esigenze reali della scuola. In particolare si è ragionato sui seguenti aspetti.

- *Una sola disciplina o un percorso interdisciplinare*: per l'insegnamento in CLIL alla scuola primaria (almeno a livello nazionale) può esistere un approccio disciplinare (ad esempio, insegnare scienze in CLIL), ma anche interdisciplinare o trasversale (ad esempio, l'educazione alla salute o alle emozioni). Per il progetto editoriale si è scelto di affrontare un intero percorso annuale di una disciplina in lingua straniera, cercando di andare incontro alle esigenze degli insegnanti soprattutto delle realtà che per prime hanno introdotto il CLIL come obbligatorio, come il Trentino.
- *«Quanto» contenuto*: le esperienze CLIL prevedono sia l'insegnamento di una disciplina (o più discipline) completamente in una lingua straniera, sia l'adozione di tale modalità solo per alcuni moduli. Rispetto a questo punto, si è scelto di suddividere il percorso annuale in tre parti in modo che potesse essere utilizzato anche solo parzialmente in entrambe le modalità.
- *Quale insegnante*: l'insegnante CLIL può essere un insegnante di disciplina non linguistica e anche di lingua inglese (nella scuola primaria questa è la situazione prevalente) oppure un insegnante di disciplina non linguistica che collabora o vede la compresenza in classe di un collega di lingua straniera (situazione

standard nella scuola secondaria, ma parzialmente presente anche nella scuola primaria). Per supportare gli insegnanti, si è cercato nei lesson plan di esplicitare le domande stimolo e le strutture linguistiche che potrebbero essere utilizzate dall'insegnante con i bambini.

- *Utilizzo della L1*: anche qui le possibilità sono molte, e il cosiddetto code switching in una lezione CLIL è molto variabile. Nel progetto si è scelto di utilizzare esclusivamente la lingua inglese nei materiali per l'alunno (lapbook e workbook), lasciando all'insegnante l'autonomia di scelta nell'utilizzo dell'italiano in base al contesto. L'uso della L1 è quindi previsto, seppur in misura limitata, dato che la comprensione della lingua straniera può essere supportata dal linguaggio non verbale, a maggior ragione nella scuola primaria e prevedendo attività concrete (su questo punto si veda il capitolo 2).
- *Integrazione tra lingua e disciplina*: la questione centrale è quella dell'equilibrio tra lingua e disciplina. Infatti spesso si trovano materiali CLIL che in realtà si limitano a un approfondimento linguistico applicato a un'area disciplinare, con l'obiettivo però di imparare soprattutto la lingua. Il progetto editoriale prevede invece che l'insegnamento/apprendimento in lingua sia guidato dal contenuto disciplinare.

A queste scelte si sono aggiunti alcuni elementi chiave che hanno fatto da guida al progetto, in particolare:

- la didattica laboratoriale e il learning by doing;
- la gradualità dei percorsi didattici e la costruzione di nuovi apprendimenti sulla base delle conoscenze pregresse;
- l'organizzazione dei contenuti;
- l'attenzione ai processi cognitivi;
- il supporto alla comprensione ed espressione, soprattutto orale, in lingua straniera;
- il lavoro cooperativo.

Da tutte queste riflessioni sono stati tratti i dieci punti chiave su cui si è basato lo sviluppo del progetto Erickson *CLIL with lapbook*.

1. *Materiali costruiti dall'alunno*. Nel percorso di apprendimento proposto l'alunno è attivo grazie a una didattica di tipo laboratoriale. Lo studente, infatti, sviluppa le proprie competenze linguistiche e disciplinari attraverso un lapbook, una cartelletta-contenitore che il bambino costruisce, da solo o con i compagni, e in cui sono inseriti dei minibook e/o template che contengono i principali concetti affrontati. In questo modo l'alunno è costantemente coinvolto e protagonista del proprio apprendimento.
2. *Materiali che organizzano i contenuti*. Il lapbook può essere considerato una specie di mappa concettuale tridimensionale e interattiva che sostiene la classificazione e la sistematizzazione dei concetti astratti in maniera concreta. I contenuti, infatti, sono organizzati visivamente in ordine gerarchico, possono evidenziare le relazioni tra i concetti e supportare la comprensione con elementi visuo-spaziali, aiutando l'alunno nello studio dell'argomento trattato.
3. *Un percorso curricolare completo*. Sono previsti materiali sugli argomenti disciplinari essenziali di ogni classe, in modo da avere un percorso coerente e continuativo nel corso di tutto l'anno. È prevista inoltre una gradualità tanto all'interno del percorso della singola classe quanto nel passaggio da una classe all'altra a livello sia di contenuto disciplinare, sia di strutture linguistiche, sia di costruzione del lapbook.
4. *Attenzione alla componente cognitiva*. Le attività proposte sostengono uno sviluppo progressivo dei processi cognitivi a partire da quelli di ordine inferiore, come ad esempio memorizzare o ricopiare parole date, fino ad arrivare a quelli di ordine superiore, ad esempio produrre frasi in autonomia nell'ambito di un compito dato.

5. *Materiali contenenti più linguaggi e altamente visivi.* Si propongono materiali presentati attraverso linguaggi diversi (non solo verbale, ma anche iconico, mimico, gestuale, ecc.), per agevolare l'acquisizione dei contenuti disciplinari e la comprensione linguistica. Si utilizzano in particolare illustrazioni e immagini, in modo che siano utilizzabili da ogni alunno, indipendentemente dal livello di conoscenza linguistica e disciplinare.
6. *Supporto di strumenti digitali.* Per sostenere al meglio l'attività didattica nel senso descritto, si prevede un'estensione in digitale dei volumi (<https://eventi.erickson.it/CLIL/Home>) che fornisce materiali o suggerisce risorse online che possano stimolare i diversi canali sensoriali e l'interazione. Multisensorialità e multimedialità infatti supportano apprendimenti significativi. In particolare, sono presenti file audio del lessico e delle strutture linguistiche letti da madrelingua, così da supportare l'apprendimento corretto della pronuncia e l'accento della frase.
7. *Template per la competenza linguistica.* Agli alunni sono forniti aiuti per l'acquisizione del lessico e delle strutture linguistiche. Le flashcard forniscono una rappresentazione iconica del significato dei vocaboli e lo spelling, mentre sul lapbook sono presenti le strutture da completare per costruire frasi. Il lapbook contiene inoltre la bustina «Keyword box», nella quale lo studente stesso può inserire parole e/o strutture comunicative che apprende. Questi strumenti supportano una riflessione metalinguistica da parte degli alunni.
8. *Materiali che favoriscono la riflessione e l'uso di strategie metacognitive:* si tratta di supporti importanti sia in termini di autovalutazione e autoregolazione negli apprendimenti sia per lo sviluppo del metodo di studio.
9. *Materiali che presuppongono la co-costruzione della conoscenza attraverso il lavoro di gruppo o in coppia:* nel lavoro di gruppo gli studenti trovano il contesto ideale per utilizzare la lingua straniera interagendo tra di loro. Sono quindi previste frequenti attività in apprendimento cooperativo che coinvolgono lo studente in piccoli gruppi e/o coppie. In questo modo si sviluppano — oltre agli apprendimenti — motivazione, pensiero critico, valorizzazione delle differenze e abilità sociali e prosociali, promuovendo una didattica inclusiva.
10. *Materiali inclusivi a livello generale:* è importante che i materiali siano adatti — o adattabili — a tutti gli alunni. Per la sua natura stessa il lapbook si presta a essere utilizzato ed eventualmente modificato in base alle necessità specifiche degli alunni. La didattica inclusiva è inoltre supportata dalle proposte di lavoro in coppia o piccolo gruppo. Si è cercato peraltro nella costruzione dei materiali per l'alunno di rispettare i principali criteri grafici riferiti all'accessibilità visiva.

### La scelta dei lapbook

Il lapbook è una cartelletta che contiene al suo interno vari template o minibook ripiegabili e richiudibili. Sia la cartelletta che i template e minibook possono avere diverse forme e svolgere diverse funzioni, ma l'obiettivo è quello di organizzare in forma concreta i contenuti (Gottardi e Gottardi, 2016).

Può essere considerato:

- un libro di testo, che presenta i contenuti;
- un quaderno, su cui consolidare gli apprendimenti ed esercitarsi;
- una forma di verifica degli apprendimenti, anche in virtù delle abilità di progettazione, grafiche, ecc. che vengono messe in campo per la sua costruzione.

Il lapbook risulta particolarmente motivante per i bambini, sia nella fase della sua costruzione, perché li coinvolge e li rende protagonisti di un atto creativo, sia in



# ANIMALS

## PER COMINCIARE

### TEMPI

2 ore

### METODOLOGIA/STRATEGIA

Lavoro individuale e a coppie

### ORGANIZZAZIONE DELLA CLASSE

Banchi a isole e uno spazio centrale libero in cui radunare i bambini in cerchio

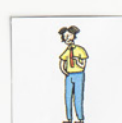
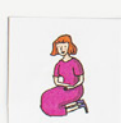
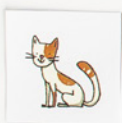
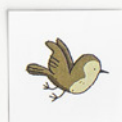
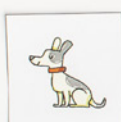
### MATERIALI

- Lapbook: fronte aletta sinistra e interno aletta destra
- Disfalibro: 1.1 e 5.1; fogli 2 e 3 (animali)

### PREPARAZIONE

L'insegnante reperisce una serie di oggetti o immagini che rappresentano esseri viventi e non viventi

Topics
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caratteristiche macroscopiche dei viventi: animali</li> </ul>
Aims
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Riconoscere e descrivere le caratteristiche del proprio ambiente di vita</li> <li>• Seriare e classificare oggetti in base alle loro proprietà</li> </ul>



## SVOLGIMENTO DELL'ATTIVITÀ

### ANTICIPAZIONE DELL'ARGOMENTO

L'insegnante chiama i bambini in gruppo al centro dell'aula e mostra vari oggetti e immagini di esseri viventi e non viventi: una piantina, un quaderno, l'immagine di un gatto, una matita, un fungo, l'immagine di un microbo. Si possono utilizzare anche le tessere illustrate che i bambini troveranno nel disfalibro (foglio 3). L'insegnante chiede ai bambini se sanno il nome di qualche oggetto in LS.

### INTRODUZIONE

L'insegnante chiede alla classe di indicare tra gli oggetti proposti quelli viventi: «Can you point to the living things?». I bambini selezionano gli esseri viventi e cominciano a formare il primo gruppo di elementi. L'insegnante aiuta eventualmente a individuare tutti gli oggetti della categoria «esseri viventi» e li nomina in LS.

I bambini ritagliano e costruiscono la busta «Living things» (1.1) (Fig. A) e la attaccano sul lapbook (interno aletta destra).

### SVILUPPO

L'insegnante chiede agli alunni di selezionare tra gli esseri viventi individuati gli «animali»: «Can you point to the animals?». L'insegnante aiuta eventualmente a individuare tutti gli elementi della categoria «animali» e li nomina in LS. Può introdurre il plurale a livello di lessico. Quindi domanda ai bambini: «What can you see?». Gli alunni, in inglese, indicano gli «animali» e rispondono «I can see a (dog)».

L'insegnante invita i bambini a lavorare in coppia per iniziare la costruzione dei lapbook: i bambini ritagliano dal foglio 3 le 11 tessere degli animali e le inseriscono nella busta «Living things» (Fig. B). Quindi ritagliano dal foglio 5 la finestrella «Animals» (5.1) (Fig. C) e la incollano sull'aletta sinistra della copertina. I bambini scrivono i nomi mancanti nel retro della finestrella, scegliendoli e copiandoli dalle tessere.

Le coppie si interrogano alternativamente con domande: «Is a (dog) an animal?», «Yes, a (dog) is an animal». Inoltre, i bambini in coppia potranno aggiungere altri animali che conoscono disegnandoli su tessere bianche e inserendole nella busta «Living things».

### CONCLUSIONE

L'insegnante invita i bambini a esprimere in frasi minime quanto hanno appreso — «A (dog) is a living thing», «A (dog) is an animal» — confrontando i loro lavori. A conclusione della lezione i bambini ritagliano e costruiscono la busta «Keyword box» (foglio 2) e la incollano sul lapbook (Fig. D). Qui inseriscono le parole e strutture apprese, che avranno scritto su un foglietto.

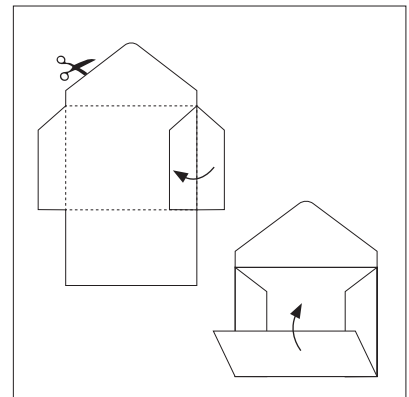


Fig. A

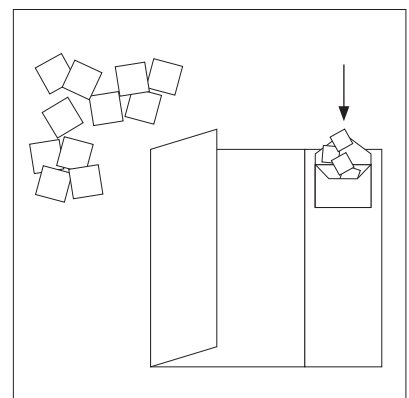


Fig. B

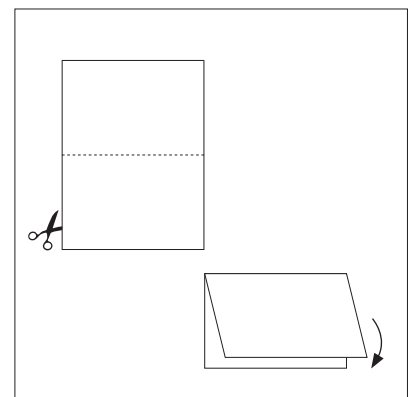


Fig. C

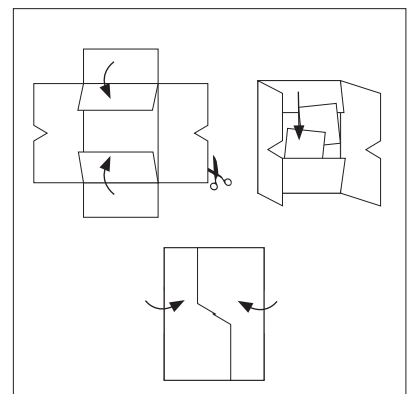


Fig. D





# PLANTS

## PER COMINCIARE

### TEMPI

2 ore

### METODOLOGIA/STRATEGIA

Lavoro individuale e a coppie

### ORGANIZZAZIONE DELLA CLASSE

Banchi a isole e uno spazio centrale libero in cui radunare i bambini in cerchio

### MATERIALI

- Lapbook: fronte aletta sinistra
- Disfalibro: 5.2; foglio 3 (piante)

### PREPARAZIONE

L'insegnante ripropone la collezione di oggetti e immagini di viventi e non viventi già utilizzata nella prima lezione

Topics
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caratteristiche macroscopiche dei viventi</li> <li>• Differenze tra animali e vegetali</li> </ul>
Aims
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Riconoscere e descrivere le caratteristiche del proprio ambiente di vita</li> <li>• Seriare e classificare oggetti in base alle loro proprietà</li> </ul>



## SVOLGIMENTO DELL'ATTIVITÀ

### ANTICIPAZIONE DELL'ARGOMENTO

L'insegnante chiama i bambini in gruppo al centro dell'aula e ripropone gli oggetti e immagini di esseri viventi già individuati nella prima lezione. L'insegnante chiede ai bambini di nominarli nuovamente in LS.

### INTRODUZIONE

L'insegnante chiede alla classe di indicare, tra i viventi riproposti, i vegetali: «Can you point to the plants?». I bambini selezionano i vegetali o le parti di vegetale e li raggruppano. L'insegnante aiuta eventualmente a individuare tutti gli elementi della categoria «vegetali» e li nomina in LS: «What can you see?», «I can see a (tree)».

### SVILUPPO

L'insegnante chiede in inglese ai bambini quali sono le differenze tra un animale e un vegetale: «What are the differences between animals and plants?»; gli alunni possono rispondere anche in italiano. L'insegnante riformula le frasi in semplici espressioni in LS.

I bambini ritagliano dal foglio 3 le 9 tessere delle piante e le inseriscono nella busta «Living things» (Fig. A).

Quindi l'insegnante invita i bambini a lavorare in coppia per proseguire la costruzione dei lapbook: i bambini ritagliano la finestrella «Plants» (5.2) (Fig. B) e la incollano sull'aletta sinistra della copertina. I bambini scrivono i nomi mancanti all'interno della finestrella, copiandoli dalle tessere corrispondenti.

Le coppie si interrogano alternativamente con domande: «Is a (tree) a plant?», «Yes, a (tree) is a plant». Si può valutare se introdurre il plurale anche come struttura: «Are (trees) plants?», «Yes, (trees) are plants». Inoltre, i bambini in coppia potranno aggiungere altre piante che conoscono disegnandole su tessere bianche e inserendole nella busta «Living things».

### CONCLUSIONE

L'insegnante invita i bambini a confrontare animali e vegetali e a esprimersi a coppie con domande e risposte: «Is a ... a plant/an animal?», «A ... is a plant/an animal», utilizzando eventualmente anche il plurale.

A conclusione della lezione i bambini scrivono su un foglietto e inseriscono nella busta «Keyword box» (Fig. C) le parole e strutture apprese.

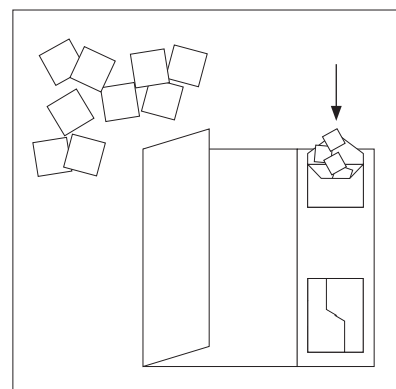


Fig. A

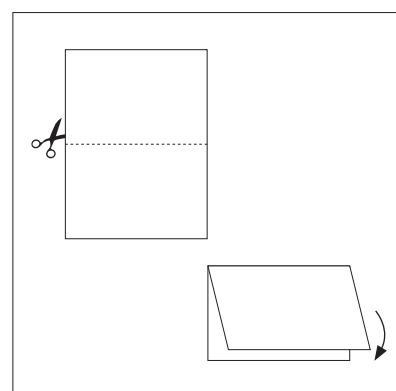


Fig. B

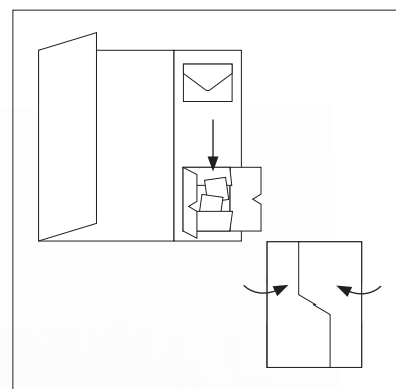


Fig. C





## EXERCISE 4

'What can living things do?' Match the pictures with the correct description.

1. A dog can



breathe

2. A cat can



move

3. A hen can



eat

4. A woman can



react to  
stimuli

5. A dolphin can



reproduce





**EXERCISE 5**

True (T) or false (F)?

**T**   **F**

- Birth is the end of the life cycle.
- Birth is the beginning of the life cycle.
- A living thing can grow and become a baby.
- A living thing can reproduce.

