



MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE

Commissione di studio
per il programma di
riordino dei cicli di istruzione
(L. n. 30 del 10/02/2000)

“VERSO I NUOVI CURRICOLI”

SINTESI

DEI GRUPPI DI LAVORO

Roma, 07 Febbraio 2001

Gruppo di lavoro scuola dell'infanzia

Documento conclusivo

Coordinatore: M. Maviglia

Moderatore: I. Fiorin

1) PREMESSA

I riferimenti normativi e istituzionali

La legge n. 30/2000 sancisce il definitivo riconoscimento del ruolo educativo della scuola dell'infanzia per i bambini dai 3 ai 5 anni, inserendo a pieno titolo questa istituzione nel sistema educativo nazionale di istruzione e formazione. Si delinea, quindi, un percorso formativo coerente ed unitario nella sua ispirazione pedagogica, dai 3 ai 18 anni, con il compito di accompagnare le nuove generazioni alle soglie della piena cittadinanza, con pari opportunità di inserimento attivo e consapevole nella vita sociale, civile e lavorativa.

All'interno di questo disegno etico-politico, oltre che culturale e pedagogico, la scuola dell'infanzia rappresenta, in aperta collaborazione con i genitori, un momento fondativo per lo sviluppo di identità, autonomie e competenze di tutti i bambini e le bambine. Le sue peculiari caratteristiche di ambiente di vita, di relazione e di apprendimento la configurano, infatti, come esperienza decisiva per la crescita personale e sociale, grazie all'incontro con i coetanei, con gli adulti responsabili professionalmente, con i segni e i linguaggi della cultura di appartenenza.

Questa ispirazione trova un sicuro riscontro nella storia della scuola infantile italiana, nel pluralismo culturale e istituzionale che l'ha da sempre contraddistinta, nell'impegno – più recente, ma non meno significativo - delle istituzioni pubbliche in favore della espansione e qualificazione del servizio educativo. La legge n. 444 del 1968 ha “segnato” positivamente l'intervento dello Stato nel settore, permettendo di ampliare la rete di strutture e servizi anche nelle aree più svantaggiate. Gli Orientamenti educativi del 1991, frutto della ricerca pedagogica più avanzata e del rapporto con le esperienze più vive del paese, hanno dato forma e consistenza ad una piattaforma pedagogica e culturale che ancora oggi rappresenta un punto di riferimento essenziale per insegnanti ed operatori del settore; essi mantengono pertanto la loro validità ed anzi rappresentano la base a partire dalla quale le scuole dell'infanzia definiscono il loro curriculum.

La frequenza generalizzata della scuola dell'infanzia, che benché non obbligatoria si attesta sul 95 % degli aventi diritto, è la testimonianza più probante di un riconoscimento “sociale” diffuso del significato di questa precoce esperienza educativa e della affidabilità che il servizio ha saputo guadagnarsi nell'opinione pubblica.

La recente legge n. 62 del 10-03-2000 (sulla parità scolastica) prende atto dell'articolazione pluralistica del servizio educativo nel nostro paese (particolarmente significativa per il ciclo scolastico dell'infanzia) e si orienta verso l'integrazione delle diverse esperienze (nel rispetto delle scelte dei genitori), dettando alcune regole comuni all'intero sistema a presidio e garanzia della funzione pubblica riconosciuta.

Da questi dati prende le mosse il piano quinquennale per l'attuazione della legge n. 30/2000, che offre strumenti culturali, amministrativi e finanziari per la realizzazione degli impegnativi obiettivi di “generalizzazione e qualificazione” del servizio posti in capo alle istituzioni pubbliche (“*La Repubblica assicura la generalizzazione dell'offerta formativa ... e garantisce a tutti i bambini e le bambine, in età compresa tra i tre e i sei anni, la possibilità di frequentare la scuola dell'infanzia*”). In tal modo, la Repubblica, attraverso la generalizzazione, garantisce a tutti i bambini l'esercizio del diritto ad acquisire i traguardi formativi previsti dalla scuola dell'infanzia e responsabilizza i genitori che non si avvalgono.

Gli atti di indirizzo per l'applicazione della legge, approvati dalla Camera dei Deputati e dal Senato della Repubblica (in particolare la Risoluzione 6-00057 votata dal Senato il 21-12-2000), riconfermano l'impegno alla “generalizzazione, quantitativa e qualitativa” del servizio, mediante “l'attivazione di adeguate politiche di sostegno, affinché vengano forniti sia strutture edilizie che i necessari supporti (trasporti, mense ecc.).”

2) IL CURRICOLO DELLA SCUOLA DELL'INFANZIA

a) Caratteri del curricolo della scuola dell'infanzia

La L. 30/2000 prevede una rivisitazione complessiva del curricolo, dal ciclo dell'infanzia al ciclo secondario, in una logica di progressività, essenzialità e continuità. Tale logica implica una specifica attenzione alle connessioni e ai raccordi, nel quadro della riorganizzazione dell'intero percorso formativo dai 3 ai 18 anni. La riforma assume infatti la continuità come concetto ordinatore, in base al quale identificare obiettivi formativi e competenze da sviluppare longitudinalmente.

Tale prospettiva, in cui ogni ciclo di istruzione esercita una funzione specifica nel progressivo ed unitario sviluppo del curricolo, comporta l'abbandono di ogni tentazione enciclopedica, nozionistica e contenutistica, per abbracciare invece un'idea ampia di competenza, in grado di rendere concreto il bisogno di ogni soggetto di orientarsi ed incidere sull'ambiente circostante, grazie all'uso consapevole e critico dei diversi linguaggi offerti dalla cultura.

In particolare, la scuola dell'infanzia, nell'ipotizzare un curricolo che tenga conto delle peculiari dimensioni dello sviluppo infantile, al tempo stesso mette in evidenza quale progressività esso delinei nei confronti della scuola di base.

La specificità del curricolo della scuola dell'infanzia deriva, tra l'altro, dal fatto che l'apprendimento, specie nei primi anni di scolarità e nel passaggio dalla scuola dell'infanzia alla scuola di base, va interpretato come un processo di progressiva, attiva e creativa rielaborazione della realtà nell'incontro con i linguaggi della cultura.

In base a tale approccio, il curricolo del ciclo dell'infanzia non può scaturire ne' da un'idea riduttiva e monolaterale di competenza, ne' da una polarizzazione dell'attenzione sulle strutture storico-epistemologiche interne ad ogni disciplina, ne, infine, da un'enfatizzazione delle strutture psicologiche dello sviluppo in senso funzionale. Analogamente, sul piano dei modelli di apprendimento cui riferirsi, la processualità e la progressività del curricolo, fin dalla scuola dell'infanzia, implicano l'abbandono di impostazioni di tipo cumulativo e gerarchico che, interpretando l'apprendimento come comportamento indotto, finirebbero, ancora una volta, col privilegiare gli aspetti ricettivo-riproduttivi della conoscenza.

In tale ottica, il curricolo della scuola dell'infanzia non coincide con la definizione di competenze identificate solo in riferimento ai concetti, ai nodi epistemologici e metodologici che strutturano una disciplina. L'epistemologia e la metodologia di una disciplina rappresentano un fattore costitutivo del complesso processo di socializzazione ed elaborazione culturale che si promuove nei diversi gradi scolastici con la proposizione dei curricoli, ma non l'unico. Nell'elaborazione del curricolo occorre coniugare in una dimensione unitaria l'esigenza di una mediazione sia culturale che psicopedagogica e didattica.

In tal senso, proseguendo il cammino tracciato dagli Orientamenti del 1991, la rivisitazione del curricolo della scuola dell'infanzia si pone essenzialmente come ricerca integrata dei criteri, dei contenuti e dei modi più efficaci per organizzare la conoscenza, a partire dall'individuazione di significative correlazioni tra i diversi campi disciplinari ed i peculiari modi della trasmissione culturale, relativi alle diverse fasi del percorso formativo.

Pertanto, il centro del discorso risiede non tanto nel semplificare o ridurre, ma nell'identificare ed essenzializzare una serie di competenze fondamentali da promuovere progressivamente nei diversi livelli di scolarità, esplorando qualità, significatività, organizzazione e flessibilità delle esperienze conoscitive sollecitate da ogni linguaggio, indagando e rendendo esplicita la struttura formativa di ogni disciplina.

Si tratta, in definitiva, di elaborare, dal ciclo dell'infanzia al ciclo secondario, un impianto curricolare unitario che, pur valorizzando le peculiarità connesse ai diversi cicli scolastici e alle oggettive discontinuità dello sviluppo, sia capace di interpretare in modo progressivo, processuale, organico e coerente le

correlazioni esistenti tra modi di apprendere del soggetto in crescita, strategie e contenuti della conoscenza postulati dai diversi campi disciplinari, competenze specifiche e traguardi formativi da promuovere.

Questa visione consente di considerare in termini evolutivi le competenze intermedie, proprio per significare il carattere non definitivo, ma aperto, progressivo dello sviluppo delle competenze, in una dimensione processuale della costruzione dell'apprendimento. Da qui la convinzione che il curricolo della scuola dell'infanzia sia generativo del curricolo complessivo.

b) Campi di esperienza

I "campi di esperienza" previsti dagli Orientamenti del 1991 mantengono intatta la loro validità, anche se vanno visti nella prospettiva di uno sviluppo progressivo del curricolo quale è quella indicata dalla L. 30/2000.

La scuola dell'infanzia colloca in una prospettiva evolutiva i vissuti e le esperienze del bambino, mediandoli culturalmente all'interno di un contesto sociale ed educativo intenzionalmente orientato alla progressiva costruzione delle conoscenze e delle competenze.

A questo proposito ogni scuola dovrà tenere presenti ed esplicitare le competenze che gli Orientamenti pongono come traguardi formativi per i bambini dai 3 ai 6 anni all'interno dei singoli campi di esperienza e che possono essere considerati la mappa del percorso formativo da promuovere dalla scuola dell'infanzia alla scuola di base.

Assumendo come documento di riferimento gli Orientamenti del '91, gli obiettivi formativi della scuola dell'infanzia vanno pensati nella forma di traguardi relativi ad aree di sviluppo irrinunciabili in quanto fondamentali nella crescita di un bambino dai tre ai sei anni e in vista delle possibilità di apprendimento future. Lo sviluppo del bambino sul piano affettivo, sociale e intellettuale costituisce la "missione" educativa specifica della scuola dell'infanzia. Tale sviluppo è anche condizione e garanzia di un avvio progressivo al processo di socializzazione secondaria e di alfabetizzazione la cui responsabilità principale è affidata alla scuola di base.

Questa impostazione esclude che gli obiettivi formativi della scuola dell'infanzia vengano espressi in termini di contenuti di apprendimento, aree o aspetti del "sapere" che vanno trasmessi; essi vanno invece declinati nella forma di atteggiamenti e capacità che si vogliono sollecitare, promuovere ed affinare.

Nello stesso tempo, questa impostazione esclude una articolazione "separata" dei percorsi di sviluppo: le esperienze che possono essere allestite a favore dello sviluppo sociale vanno pensate, contemporaneamente, come situazioni a favore dell'esperienza intellettuale ed emotiva. La crescita della soggettività del bambino, il suo divenire sociale, l'affinarsi di capacità intellettuali (rappresentazione, pensiero, soluzione di problemi) ha luogo secondo un processo che non può essere promosso per compartimenti stagni, ma proponendo situazioni di esperienza che lo coinvolgano emotivamente, che sollecitino la sua mente, che lo spingano a immaginare e a riflettere, che lo invitino a socializzare, condividendoli con altri, i frutti delle sue elaborazioni.

I tre traguardi dello sviluppo indicati negli Orientamenti - maturazione dell'identità, conquista dell'autonomia, sviluppo della competenza - vanno ripensati in questo senso, come frutto di un percorso nel quale, offrendo situazioni significative di esperienza, a ciascun bambino venga data la possibilità di esprimere la propria soggettività e, progressivamente, di governarla (maturazione dell'identità), di interagire e comunicare con altri in maniera produttiva e sempre più raffinata (conquista dell'autonomia, ma anche sviluppo della competenza), di sviluppare quelle abilità "sensoriali, percettive, motorie, linguistiche e intellettive" che lo impegnano nelle prime forme "di riorganizzazione dell'esperienza e di esplorazione e ricostruzione della realtà" (sviluppo della competenza).

Il curricolo proposto dagli Orientamenti '91 per la scuola dell'infanzia risulta coerente con tale concezione. Infatti, la struttura curricolare, articolata in sei campi di esperienza educativa, è il risultato di

una stretta correlazione tra finalità educative, dimensioni dello sviluppo e sistemi simbolico-culturali. In tal senso, il testo programmatico chiarisce che i campi di esperienza costituiscono “i diversi ambiti del fare e dell’agire del bambino e quindi i settori specifici di competenza nei quali il bambino conferisce significato alle sue molteplici attività e, acquisendo anche le strumentazioni linguistiche e procedurali, persegue i suoi traguardi formativi, nel concreto di un’esperienza che si svolge entro confini definiti e con il costante suo attivo coinvolgimento.”

In altre parole, la concezione di campo di esperienza espressa negli Orientamenti evidenzia che l’apprendimento e le conoscenze possono scaturire dall’incontro di ogni soggetto con i sistemi simbolico-culturali con i quali ogni società rappresenta se stessa e la realtà, a condizione che tale incontro sia mediato in chiave psicopedagogica e didattica, in relazione alle specifiche finalità educative della scuola e alle peculiari dimensioni dello sviluppo infantile.

Inoltre, l’impianto degli Orientamenti è in sintonia con i caratteri che i curricoli vanno ad assumere nel sistema dell’autonomia. Infatti, le indicazioni curriculari sono strutturate intorno ad alcuni fondamentali traguardi e ad una serie di competenze essenziali, mentre le tematiche ed i contenuti portanti delle attività sono proposti dal testo programmatico in maniera spiccatamente orientativa. Da tale impostazione deriva una forte responsabilizzazione dei docenti nell’articolare, progettare e contestualizzare il curricolo nell’ambito della singola istituzione scolastica.

In definitiva, l’impianto curricolare degli Orientamenti risulta coerente con l’idea di competenza condivisa nel recente dibattito sui curricoli e con i caratteri di essenzialità richiesti dal processo di autonomia.

c) Competenze e traguardi di sviluppo

Nella scuola dell’infanzia, l’operazione di rilettura dell’attuale curricolo può essere affrontata identificando, all’interno del testo degli Orientamenti, gli avvertibili traguardi di sviluppo e le competenze/abilità da acquisire nel corso del triennio. In ogni caso, è opportuno rifuggire dalla tentazione di stilare un arido e decontestualizzato elenco di obiettivi e competenze desunti dai diversi campi di esperienza o di puntare l’attenzione solo su specifiche e isolate abilità. I campi di esperienza rappresentano chiavi interpretative della realtà, in grado di promuovere competenze specifiche e trasversali che danno forza al pensiero del bambino, in una visione integrata e unitaria delle diverse dimensioni dello sviluppo infantile.

La complementarità dello sviluppo affettivo, sociale e intellettuale dei bambini dai tre ai sei anni invita a proporre i seguenti aspetti irrinunciabili da promuovere nella scuola dell’infanzia:

a) La capacità di esprimere e dare forma al mondo interno attraverso un linguaggio simbolico, evocativo di realtà immaginarie, è un primo aspetto irrinunciabile dello sviluppo del bambino da 3 a 6 anni. Tale capacità - che si esprime nel gioco del “far finta”, nel disegno, nella narrazione, nella costruzione di realtà immaginarie, e che si trova operante anche nella elaborazione di ipotesi e di “teorie” sul mondo - costituisce un dispositivo forte di affermazione dell’io (costruzione dell’identità) e uno strumento potente di organizzazione dell’esperienza (la capacità crescente di fare uso e di manipolare simboli sta alla base della rappresentazione della realtà, della possibilità di fare comparazioni, generalizzare, ecc.), oltre a costituire la via per accedere ai sistemi simbolici propri della cultura (arte, scienza, matematica, ecc.).

b) La capacità di esprimersi verbalmente per sollecitare le azioni altrui, ma anche per condividere con altri emozioni, pensieri, ricordi, per partecipare la propria esperienza, per creare mondi immaginari, per collegare concetti e conoscenze è una competenza fondamentale che va acquisita e affinata nella scuola dell’infanzia in quanto costituisce uno strumento essenziale di acquisizione di un senso del sé in relazione all’“altro”, di interazione sociale, di organizzazione dell’esperienza. Un linguaggio articolato, impiegato per una pluralità di funzioni e secondo registri differenti costituisce anche un requisito essenziale per accedere alle prime forme di alfabetizzazione culturale.

c) La capacità di tenere conto del punto di vista altrui nell'azione e nella comunicazione costituisce un terzo aspetto irrinunciabile dello sviluppo alla base di qualsiasi forma di interazione sociale. La capacità di compiere esami di realtà, di riflettere sulle conseguenze sociali delle proprie azioni e di controllarle di conseguenza, di interpretare le intenzioni e le condotte altrui, costituiscono la base degli apprendimenti sociali che consentono al bambino di instaurare interazioni produttive, di affinare le proprie capacità comunicative, di apprendere dall'esperienza sociale.

Ciò non toglie che, pur espressi nella forma di capacità da promuovere, gli obiettivi irrinunciabili di sviluppo vadano declinati in maniera specifica. Occorre dichiarare che cosa ci si aspetta che un bambino diventi alla fine del percorso formativo compiuto nella scuola dell'infanzia, definendo con chiarezza quali aspetti dello sviluppo sociale, intellettuale e emotivo si intendono promuovere. Tenendo presenti gli Orientamenti del 1991, tale declinazione può essere la seguente:

a. *Sviluppo sociale.* Il bambino che entra nella scuola dell'infanzia ha già un'esperienza sociale, maturata soprattutto, ma non solo, nell'ambito della famiglia. L'ingresso nella scuola dell'infanzia rappresenta la possibilità di un'estensione e di una articolazione di tale esperienza. Rendere fruttuoso l'ingresso in una collettività più estesa dove il singolo può arricchirsi attraverso il confronto e lo scambio tra pari e con adulti diversi dai familiari è uno dei compiti più importanti della scuola dell'infanzia. Comunicare, cooperare, apprendere tramite lo scambio sono le competenze che vanno promosse e affinate negli anni che precedono l'ingresso nella scuola di base, sia perché consentono di godere appieno delle esperienze che la scuola dell'infanzia offre, sia perché costituiscono la base per ogni successiva esperienza sociale e di apprendimento. Tali competenze non vanno considerate genericamente, ma vanno declinate in relazione alle specifiche offerte che la scuola dell'infanzia fa a ciascun bambino e all'ampia gamma di contesti e di funzioni in cui e per cui tali competenze possono essere spese. Il Piano dell'offerta formativa di ciascuna scuola dovrebbe essere il luogo nel quale avviene tale declinazione, a partire da una ricognizione iniziale delle capacità di ciascun bambino; tale piano dovrebbe anche esprimere attraverso quali esperienze, attività, modalità e strategie relazionali si intendono promuovere le capacità sociali di "quei" bambini, oltre che dichiarare attraverso quali strumenti lo sviluppo delle capacità può essere monitorato e valutato.

b. *Consolidamento dell'identità personale.* Sicurezza, fiducia, autonomia, senso di appartenenza, capacità di dirigere le proprie azioni, autocontrollo, perseveranza, sono alcuni degli aspetti più importanti dello sviluppo emotivo da sostenere e promuovere negli anni della scuola dell'infanzia. Non solo costituiscono gli ingredienti di una personalità "sana", ma sono anche i prerequisiti essenziali per qualsiasi tipo di apprendimento. Il curriculum della scuola dell'infanzia deve tener conto di questo aspetto dello sviluppo, considerare attentamente quali situazioni, modalità, strategie possano contribuire a promuoverlo, prevedere strumenti per valutarlo, ipotizzare piani di sviluppo personalizzati, verificare in itinere la loro efficacia. La difficoltà di "operazionalizzare" tali condizioni di base dello sviluppo affettivo non deve far dimenticare la loro importanza. Semmai deve far riflettere sulla specificità degli strumenti da adottare per valutare i progressi in questo campo e sulla peculiarità delle modalità e delle strategie da utilizzare per promuoverli.

c. *Sviluppo intellettuale.* Molteplici sono le capacità e gli atteggiamenti che la scuola dell'infanzia ha il dovere di esercitare, promuovere e affinare in questo ambito. I più importanti, anche in vista delle possibilità di apprendimento future, sono: un atteggiamento di curiosità da canalizzare in attività di esplorazione, scoperta, soluzione di problemi e prima sistematizzazione delle conoscenze; la capacità di elaborare, organizzare, ricostruire l'esperienza in maniera personale attraverso forme di rappresentazione condivisibili con altri. Nello stesso tempo, la scuola dell'infanzia presta una particolare attenzione allo sviluppo di capacità culturali e cognitive tali da consentire la comprensione, la rielaborazione e la comunicazione di conoscenze relative ai diversi campi di esperienza.

Anche rispetto a questo ambito andrebbero meglio declinate le specifiche abilità e i tipi di esperienza che si ritiene siano più opportune da promuovere, in relazione all'età e alle peculiarità dei soggetti cui sono rivolte.

d) Continuità

La complessiva ridefinizione del sistema scolastico richiede una maggiore attenzione alle connessioni e ai raccordi nel quadro di una coerente riorganizzazione dell'intero percorso formativo.

In questo quadro, occorre riservare specifica attenzione al raccordo tra scuola dell'infanzia ed altri contesti educativi, precedenti, collaterali e successivi, nei quali ogni bambino vive ed elabora le sue personali esperienze.

La scuola dell'infanzia deve prevedere un sistema di rapporti interattivi con le altre istituzioni ad essa contigue, ponendosi in continuità ed in complementarità, in direzione sia orizzontale che verticale, con le esperienze che il bambino compie nei diversi ambiti di vita. Particolare attenzione va posta nell'assicurare una coerenza degli stili educativi, con specifico riguardo alle esperienze educative maturate in famiglia e nell'asilo nido, esperienze che il ciclo dell'infanzia colloca a sua volta in una prospettiva di sviluppo educativo.

Tale prospettiva, per la scuola di base, implica l'esigenza di porsi in continuità e dare sviluppo, prima ancora che ad una serie di traguardi e abilità, ai caratteri specifici che assumono le esperienze educativo-formative nella scuola dell'infanzia. In particolare, nel costruire il percorso formativo in continuità con la scuola dell'infanzia, la scuola di base parte dunque non solo dall'insieme dei traguardi e competenze che il contesto educativo precedente ha promosso, ma anche dallo specifico approccio curricolare che tale contesto ha assunto.

In primo luogo, la costruzione di un percorso formativo continuo tiene conto che nel ciclo dell'infanzia si sperimenta un curriculum aperto, che parte dalla concretezza del bambino, dei suoi modi di guardare il mondo e di apprendere. Al tempo stesso, è un curriculum dinamico, che guarda al futuro, ai traguardi di sviluppo e alle competenze da promuovere nell'arco di un triennio.

Inoltre è un curriculum flessibile e contestualizzato, libero da rigidità disciplinari: esso non si risolve in una scansione predeterminata di obiettivi e contenuti settorializzati, definiti e "confezionati" astrattamente, vale a dire a prescindere dai vissuti, dalle esperienze, dall'identità personale e culturale di ogni bambino e dalle specifiche condizioni ambientali. Al centro del progetto educativo della scuola dell'infanzia vi sono quindi gli alfabeti del vivere, del pensare, del comunicare, del riflettere insieme, dell'esprimersi e del rappresentare tramite i diversi linguaggi della cultura.

Pertanto, per la scuola di base, si tratta di porsi in continuità con un curriculum che muove dal contesto sensoriale e percettivo in cui il bambino esplora ed agisce a contatto diretto con gli oggetti, con i materiali, con le persone. Inoltre, la scuola di base muove dalla consapevolezza che nel ciclo precedente il contesto educativo ha già promosso nei bambini un primo momento di riorganizzazione delle esperienze, tramite la ricontestualizzazione dei vissuti, la creazione di condizioni che hanno favorito l'evoluzione delle esperienze spontaneamente prodotte dai bambini in esperienze culturali, favorendo dunque un progressivo passaggio dall'esperienza diretta verso la sua rappresentazione, dal contesto al testo, dall'uso diretto dei linguaggi della cultura verso la comprensione dell'esistenza di codici formalizzati.

In tale ottica, porsi in continuità nella costruzione degli itinerari curricolari significa riuscire a non separare le diverse dimensioni dello sviluppo, a sviluppare percorsi che non siano rivolti esclusivamente al settore cognitivo o alla sfera socio-affettiva, poiché lo sviluppo dell'intelligenza è un processo che si alimenta con l'affettività e la passione del conoscere, nelle situazioni di scambio e di relazione con l'altro, nella condivisione di significati affettivi, simbolici e culturali, da attribuire alle esperienze.

Dunque, porsi in continuità con le esperienze e le competenze che ha promosso la scuola dell'infanzia non significa proporre attività già formalizzate e distinte per aree disciplinari, ma implica piuttosto un cammino concreto e graduale nel procedere in quell'incontro con i linguaggi della cultura, che la scuola dell'infanzia ha già avviato. Il bambino al suo ingresso nella scuola dell'infanzia percepisce e vive la realtà in modo intero ed unitario. La scuola dell'infanzia si pone in sintonia con tali modalità promuovendo la progressiva conquista di specifiche abilità e di concrete autonomie entro situazioni di vita, a contatto diretto con oggetti e materiali e attraverso il costante confronto con gli altri. Il contesto educativo del ciclo dell'infanzia ha fatto evolvere le attività spontaneamente condotte dal bambino in esperienze culturali. E' un cammino che deve proseguire nella scuola di base. In questo senso le competenze acquisite nella scuola dell'infanzia diventano una condizione per un qualificato accesso alla scuola di base.

La particolare attenzione al raccordo con le esperienze precedenti, parallele e successive del bambino dovrebbe tradursi nella elaborazione di specifici progetti di collaborazione, all'interno della definizione del piano dell'offerta formativa, in particolare per quanto riguarda il contesto familiare e sociale, l'asilo nido, i primi anni della scuola di base.

e) Valutazione

La definizione di un curriculum così caratterizzato comporta per la scuola dell'infanzia un approccio specifico al tema della valutazione, che non può essere intesa solo in termini strettamente docimologici. Infatti, se per gli altri cicli scolastici le prestazioni finali degli allievi possono costituire dei dati su cui ragionare per una valutazione di quanto realizzato nelle scuole, oltre che dei possibili indicatori dell'efficacia delle pratiche educative ed elementi sulla cui base procedere a comparazioni, per quanto riguarda la scuola dell'infanzia, occorre tenere presente che l'enorme variabilità dei ritmi di sviluppo crea oggettive difficoltà ad applicare a soggetti di questa fascia evolutiva delle situazioni di *testing*. Naturalmente, ciò non significa che non vi sia anche per la scuola dell'infanzia l'esigenza di un controllo e di una incentivazione della qualità, ma comporta una riflessione accurata sul tipo di valutazione appropriata e sugli strumenti da adottare.

La valutazione del contesto e dell'offerta formativa

La promozione della qualità appare un'esigenza ineludibile per le scuole operanti nella dimensione dell'autonomia. In questa prospettiva la forma di valutazione più adeguata da adottare è quella di carattere formativo, mentre l'oggetto da valutare è la scuola come ambiente educativo, inteso come quell'insieme interagente di elementi che si suppone abbiano una ricaduta formativa sui soggetti che ne sono destinatari. Giudicare la qualità della scuola significa, in questa prospettiva, considerare l'insieme delle opportunità formative che essa offre (spazi, tempi, attività, occasioni sociali e di apprendimento, ecc.) e delle risorse di cui dispone, interrogarsi sulle condizioni che la garantiscono e la promuovono, giudicare la opportunità delle soluzioni adottate in rapporto alle finalità condivise e auspiccate.

L'apprezzamento della qualità dell'ambiente educativo è dunque il tipo di valutazione più adatto a promuovere la riflessione e a incentivare l'innovazione. Ma perché le forme di valutazione formativa servano davvero al miglioramento delle scuole, e non si riducano a procedure e pratiche burocratiche, è necessario che:

- a) la valutazione della qualità del servizio vada intesa come apprezzamento dell'offerta e dell'ambiente educativi, sia prevista nel POF e strettamente connessa ad esso;
- b) si utilizzino a tal fine strumenti valutativi adeguati e affidabili;
- c) la valutazione coinvolga i diversi soggetti che operano nella scuola e promuova una discussione corale sugli aspetti che fanno di una scuola una buona scuola;
- d) l'autovalutazione delle scuole sia sostenuta da esperti esterni che potrebbero affiancare gli operatori interni;

e) siano incentivate le scuole che dimostrano di aver compiuto e di compiere valutazioni attendibili della propria scuola;

f) si prospetti una formazione degli insegnanti e dei dirigenti scolastici sul tema della valutazione e sull'uso di metodologie e strumenti valutativi.

Il controllo della qualità

Esiste anche un problema di controllo della qualità educativa delle scuole. L'attribuzione di autonomia alle istituzioni scolastiche richiede un'opera di governo del processo di decentramento decisionale. In un momento, quale quello attuale, nel quale il mercato dell'offerta formativa si fa sempre più concorrenziale, l'esigenza di controllo nasce dal bisogno di conoscere se l'impegno finanziario investito sia stato ben speso e se i servizi convenzionati assicurano standard organizzativi ed educativi adeguati.

La scuola ha il compito di trasmettere conoscenze, formare competenze, fare circolare e produrre cultura e la scuola dell'infanzia non fa eccezione. E' su questa base che va giudicata ed è a questo scopo che va sostenuta. Andrebbero pertanto definiti quali aspetti della scuola concorrono a identificarne la qualità educativa (ad esempio, l'aver prospettato un piano ragionato dell'offerta formativa, l'attuazione regolare di procedure di valutazione del servizio, la programmazione e lo svolgimento regolare delle attività educative, la frequenza e le modalità della partecipazione delle famiglie, l'organizzazione del lavoro e la distribuzione delle responsabilità, l'introduzione di procedure di osservazione sistematica delle condotte infantili, la disposizione e l'organizzazione dei materiali e degli spazi, la gestione dei tempi, ecc.).

La valutazione dei processi di apprendimento e del raggiungimento degli obiettivi formativi.

Altra cosa, rispetto alla valutazione della qualità della scuola, è la *verifica in itinere* degli apprendimenti infantili, non solo perché soddisfa esigenze differenti ma anche perché va condotta con mezzi diversi: strumenti di osservazione, griglie di rilevazione di condotte e di analisi delle produzioni infantili, strumenti che consentano all'insegnante di verificare l'andamento del processo di apprendimento e di ricalibrare di conseguenza il proprio intervento formativo.

Da questo punto di vista, valutare nella scuola dell'infanzia significa accentuare e perfezionare l'*osservazione* e l'*ascolto* delle bambine e dei bambini, posti nella possibilità di agire indipendentemente dal continuo intervento degli adulti. In ogni caso, la valutazione relativa agli obiettivi specifici di apprendimento va interpretata all'interno di un sistema complesso, aperto, dinamico e finalizzato ad una lettura qualitativa dei processi formativi, strettamente raccordata alle effettive condizioni di realizzazione di tali processi. Tale concezione, che appare in sintonia con quanto espresso negli Orientamenti, pone al centro dell'attenzione la fluidità e la dinamicità dello sviluppo infantile, assumendo come presupposto della valutazione il carattere decisamente contestualizzato dell'apprendimento.

3) IL CONTESTO ORGANIZZATIVO

a) Offerte formative e competenze

Le capacità non si affinano nel vuoto ma in contesti di esperienza. Per questo motivo il curricolo della scuola dell'infanzia, volto a promuovere capacità e competenze, non può prescindere dal delineare con chiarezza le situazioni di esperienza (contesti, attività, modalità di svolgimento, ecc.) che si presuppongono possano favorire la crescita delle diverse capacità: situazioni di vita quotidiana, dunque, che l'adulto allestisce in quanto motivanti e coinvolgenti e entro le quali opera "promuovendo dall'interno", calibrando i propri interventi e le proprie proposte sulla base di intenzionalità deliberatamente assunte. Le competenze vanno quindi intrecciate con i lineamenti di metodo descritti dagli Orientamenti (esplorazione, ricerca, valorizzazione del gioco, vita di relazione, mediazione didattica, osservazione, progettazione, verifica, documentazione). La vitalità della scuola dell'infanzia (e buona parte della sua specificità) risiede proprio nell'attenzione rivolta alle forme relazionali, organizzative e didattiche che consentono un incontro

significativo con i saperi formalizzati e che favoriscono un uso consapevole e critico dei diversi linguaggi offerti dalla cultura.

C'è bisogno di dare un senso *a quel che si fa*, che sia coerente col *come lo si fa* e che renda chiaro e comprensibile il *perché*. Occorre rafforzare e rendere coerente il *contesto*, l'ambiente scuola nel suo complesso, con connotazioni anche diversificate, ma con codici di regolamento condivisi. La scuola deve essere considerata l'ambiente privilegiato in cui il bambino, poi ragazzo, può incontrare e decifrare la prima traduzione 'in concreto' degli alfabeti e dei regolamenti, già incontrati nella pratica della quotidianità 'altra'. L'ambiente scolastico dovrebbe in pratica rappresentare il *contesto* primario in cui, attraverso alcuni passaggi esemplificativi, i linguaggi, proposti e presentati a livello teorico o 'virtuale', trovano applicazioni concrete e coerenti.

L'intenzionalità andrà quindi applicata alla strutturazione e connotazione degli spazi scolastici, alla definizione e scansione dei tempi, alla distribuzione dei compiti e dei ruoli, nonché alla attribuzione di responsabilità e, ovviamente, all'articolazione del lavoro secondo gruppi di varia composizione.

Senza l'allestimento di situazioni di esperienza opportune, le capacità embrionali infantili non hanno modo di affinarsi e di svilupparsi. Inoltre, in tali situazioni è possibile, ed opportuno, presentare modelli evoluti delle capacità che si intendono esercitare, scelti in quanto hanno un valore anche nel mondo adulto.

Accanto, dunque, e di pari passo alla determinazione degli obiettivi formativi da promuovere, andrebbero definite e realizzate le situazioni di esperienza atte a conseguirli. Non appare necessario giungere a una standardizzazione di tali situazioni (ad esempio per quanto riguarda il numero di ore da dedicarvi) in quanto va salvaguardata la progettualità dei docenti. Occorre invece ragionare in termini di equilibrio e di qualità delle occasioni formative offerte, relativamente a ciascun ambito di esercizio delle diverse abilità. La garanzia della qualità dipende dalla chiarezza dei fini nell'allestimento delle situazioni e dalla verifica della efficacia delle stesse in termini di crescita delle competenze deliberatamente scelte come importanti da promuovere. Il progredire delle abilità va pertanto monitorato e le situazioni di esperienza vanno continuamente ridefinite in relazione alla crescita delle competenze stesse.

Perché i bambini siano messi in condizione di sviluppare tali capacità, sono necessarie alcune condizioni la cui declinazione in termini qualitativi può essere presentata nella forma di standard minimi:

1. che nel POF della scuola sia chiaramente delineato il progetto relativo allo sviluppo delle capacità previste;
2. che venga allestita in maniera sistematica un'ampia gamma di situazioni di esperienza che favoriscano lo sviluppo di tali capacità e l'incontro del bambino con i diversi saperi;
3. che nello svolgimento delle diverse attività si solleciti la riflessione su quanto fatto e su quanto si ha intenzione di fare;
4. che, attraverso l'allestimento di opportune situazioni di esperienza i bambini vengano avviati progressivamente alla comprensione del significato dei segni e alla convenzionalità dei diversi sistemi di segni;
5. che le insegnanti verifichino in itinere nel corso stesso delle attività (secondo un piano stabilito che specifichi le metodologie osservative da adottare, gli aspetti salienti da rilevare, le modalità di analisi dei dati, i criteri di valutazione adottati), i progressi dei bambini, in modo da ricalibrare le offerte formative nell'ambito della promozione delle varie capacità;
6. che vengano pianificate e realizzate a scansione regolare momenti di accertamento della qualità delle offerte formative allestite (giornate di osservazione, diari di bordo, ecc.) e successivi momenti di discussione collegiale e di valutazione di quanto realizzato.

Tali condizioni, che sono passibili di accertamento, se meglio definite e articolate, potrebbero costituire dei criteri per valutare la qualità dell'offerta formativa e degli stimoli per forme non impressionistiche di autoanalisi.

Riguardo alla definizione del problema del rapporto tra quota nazionale del curricolo e quota riservata alle singole istituzioni scolastiche, una rigida suddivisione tra queste due quote non appare auspicabile nella scuola dell'infanzia. Sul piano educativo e organizzativo appare più pregnante esplicitare il panorama delle attività che la scuola dell'infanzia è tenuta a curare nell'ambito del curricolo, e sollecitare le istituzioni scolastiche a dare un equilibrato spazio ad ognuna delle attività previste in modo da elaborare un articolato progetto educativo in grado di sviluppare tutte le dimensioni della personalità del bambino. Data dunque la particolare struttura curricolare della scuola dell'infanzia, così come si è consolidata nel corso di questi anni, e che vede nei campi di esperienza, nel curricolo implicito e nelle varie attività a forte valenza formativa, gli elementi di maggiore significatività, si ritiene che la quota di curricolo riservata alle istituzioni possa essere intesa in differenziati modi:

- per potenziare l'identità della scuola caratterizzandone l'intervento educativo in relazione a determinate dominanze culturali (es. rafforzando il legame con il territorio attraverso specifici progetti educativo-didattici; oppure curando in modo particolare la dimensione dell'accoglienza; oppure introducendo dominanze di carattere scientifico o espressivo o di altro segno, facendo ricorso a percorsi laboratoriali di più ampio spessore o ad altre forme di organizzazione didattica);
- per introdurre linguaggi non inclusi nella quota nazionale di curricolo.

b) Condizioni organizzative

Come si è detto, la dimensione organizzativa costituisce un fattore essenziale della qualità educativa e professionale della scuola dell'infanzia. Tale dimensione non si identifica con i soli aspetti funzionali dell'organizzazione, ma mira alla creazione di un ambiente didattico e relazionale di qualità, in grado di rispondere ai bisogni evolutivi di tutti i bambini e le bambine.

In questo quadro, una gestione efficace dell'organico funzionale consente alle singole istituzioni scolastiche di adottare ogni forma di flessibilità per garantire il pieno successo formativo, attraverso un approfondimento delle principali variabili dell'organizzazione scolastica e la promozione di una decisionalità maggiormente finalizzata alla qualità del progetto educativo della scuola. A tale proposito, l'impiego ottimale delle competenze di ogni docente implica la condivisione della responsabilità educativa e didattica e la ripartizione di compiti in una logica di unitarietà e integrazione degli interventi. L'articolazione flessibile e intenzionalmente programmata dell'organizzazione degli orari dei docenti – anche nei momenti di contemporaneità – consente di migliorare l'offerta formativa complessiva della scuola. In ogni caso, un'organizzazione flessibile del lavoro costituisce uno snodo fondamentale per un più razionale e produttivo utilizzo delle competenze professionali presenti nell'istituzione.

La stessa scansione dei tempi nella scuola dell'infanzia assume un'esplicita valenza educativa in riferimento alle esigenze di apprendimento e di relazione dei bambini. Nell'ambito dei tempi di funzionamento previsti, va operata una distribuzione ordinatamente varia ed equilibrata delle opportunità formative nel corso della giornata, della settimana o per periodi temporali di maggiore durata, comunque in una dimensione di valorizzazione di tutti i momenti in cui si articola la vita della scuola. L'impiego funzionale dei docenti offre inoltre maggiori opportunità per attuare diverse forme aggregative tra i bambini, garantendo una gamma più ricca e stimolante di relazioni e di apprendimenti.

Scuola dell'infanzia e attuazione della legge 30/2000

Benché non sia prevista, negli atti parlamentari citati in premessa, una specifica data di attuazione della legge 30/2000 nel settore della scuola dell'infanzia, è opportuno che si definisca un tempo congruo (pari, ad esempio, al triennio che coincide con la fase di prima applicazione e verifica parlamentare della legge di riforma) per la predisposizione e l'attuazione delle politiche di sostegno e di sviluppo della scuola dell'infanzia richieste negli indirizzi parlamentari. Le note seguenti propongono un piano di interventi per dare piena attuazione a tale obiettivo.

Le strategie di intervento: istituzionali, organizzative, professionali

L'iniziativa dovrebbe esplicarsi in almeno tre direzioni di lavoro, tra di loro concomitanti e concorrenti, ma indirizzate ad obiettivi diversificati. Si tratta di affrontare i seguenti nuclei problematici:

a) politiche per la **espansione**, la **generalizzazione** e la qualificazione del servizio scolastico dai 3 ai 6 anni, in connessione con i compiti di programmazione dell'offerta formativa che si esplicano oggi a livello regionale, anche alla luce delle azioni per il diritto allo studio, la tutela dell'infanzia, l'integrazione dei servizi scolastici (parità).

b) Iniziative (anche di carattere amministrativo) per l'implementazione di **modelli organizzativi e di funzionamento** richiamati dal Regolamento dell'autonomia organizzativa e didattica, con riferimento alle indicazioni offerte dal Parlamento in merito agli orari di funzionamento della scuola dell'infanzia. La messa a punto di tali politiche deve essere ispirata dalla individuazione di profili di qualità (standard di servizio) che consentano un effettivo miglioramento delle caratteristiche di funzionamento della scuola.

c) Azioni di carattere culturale e professionale (ricerca/azione e formazione degli insegnanti) che consentano di **"rivisitare" gli Orientamenti** vigenti nell'ottica di una migliore coerenza dell'intero percorso formativo dai 3 ai 18 anni, anche per assicurare ogni forma di raccordo con i servizi educativi della prima infanzia e con la nuova scuola di base.

Gli oggetti della riflessione curricolare, che potranno dare luogo anche a specifici piani di intervento sperimentale, sono rappresentati dalla:

- qualità dell'impostazione **curricolare** per la scuola dell'infanzia (ove si fanno preferire ambientazioni contestuali e relazionali, piuttosto che rigide delimitazioni di insegnamenti);
- interpretazione dei **campi di esperienza**, che si presentano come ambiti di azione e di rappresentazione che vedono al centro l'esperienza dei bambini e la sapiente e delicata regia degli adulti;
- natura degli **esiti formativi** da assicurare al termine della frequenza della scuola dell'infanzia (per i quali non si dovrà parlare di livelli di uscita, ma piuttosto di "avvertibili traguardi di sviluppo" per i bambini, per mettere in evidenza il carattere plastico e integrato delle dimensioni di crescita e apprendimento, non avulso dalla qualità delle esperienze organizzate dalla scuola);
- caratteristiche della **valutazione**, da estendere all'intero contesto di esperienza dei bambini piuttosto che a prestazioni ed abilità parziali riferite ai singoli alunni.

La questione Orientamenti: una verifica in progress

La revisione degli Orientamenti educativi del 1991 non si pone in termini immediati, tenuto conto della loro attualità pedagogica e del loro impianto già curricolare (in quanto nel testo non vengono prescritti i programmi da attuare, ma presentati i criteri per la costruzione del curricolo di scuola).

La riforma dei curricula trova oggi una doppia fonte di legittimazione giuridica e culturale nel riordino dei cicli (Legge 30/2000) e nell'autonomia (all'art. 8 del Dpr 275/99). In base a tali norme, dettagliate con precisione nel regolamento dell'autonomia, spetta al Ministro fissare finalità educative, obiettivi specifici di apprendimento, quadri orari, ecc. per ogni ciclo scolastico (ivi compresa, dunque, la scuola dell'infanzia). Il pieno dispiegarsi dell'autonomia, richiede pertanto un ripensamento anche per gli Orientamenti della scuola dell'infanzia, per meglio esplicitarne i rapporti con le nuove responsabilità in materia di curriculum riconosciute alle singole unità scolastiche.

L'eventuale revisione dovrà scaturire da un percorso di riflessione e analisi critica dei curricula realmente praticati nella scuola dell'infanzia. L'impressione è che non tutte le potenzialità contenute negli Orientamenti del 1991 siano state sviluppate. Un tale processo richiede il coinvolgimento attivo degli insegnanti e può tradursi in una vera e propria azione di formazione in servizio. Le migliori esperienze di aggiornamento sono infatti rappresentate dall'autoanalisi prolungata dei propri stili educativi e delle pratiche di insegnamento, con l'aiuto di "colleghi" (tutor) in qualità di facilitatori dei processi di riflessione. L'analisi dei contesti educativi e delle differenze di qualità che ancora si manifestano nelle condizioni "reali" del fare scuola potrà suggerire ulteriori iniziative sul piano normativo, organizzativo e professionale.

Nel corso dell'anno scolastico 2001/2002 (e con prospettiva triennale) possono essere attuate forme di raccordo pedagogico, curricolare ed organizzativo tra scuole dell'infanzia e scuola di base, anche mediante la sperimentazione di diverse modalità operative (anni ponte, team integrati, curricula passerella, ecc.). Sul piano nazionale potrà essere definito – prima dell'inizio del prossimo anno scolastico - un apposito protocollo per il raccordo curricolare tra scuola dell'infanzia e ciclo di base. Le scuole che si impegnano a sviluppare forme di raccordo organico potranno beneficiare di appositi interventi di consulenza, formazione e monitoraggio. La gestione degli organi funzionali sarà orientata a sostenere la progettualità espressa dalle scuole in materia di continuità curricolare.

Espansione e generalizzazione

La legge n. 30/2000 introduce il principio della garanzia giuridica della frequenza della scuola dell'infanzia che la Repubblica (nelle sue diverse articolazioni istituzionali) deve assicurare. L'obiettivo della **generalizzazione** richiede un'analisi approfondita delle situazioni ambientali, territoriali e culturali che determinano fenomeni di mancata scolarizzazione. Va anche monitorata con attenzione la mancata risposta del servizio alla domanda degli utenti, che si manifesta anche in zone ad alto sviluppo sociale.

L'obiettivo della piena risposta alla domanda, nonché la promozione e l'incremento della medesima, va assicurata mediante la collaborazione e l'integrazione delle diverse opportunità formative (**sistema integrato**). Va, in ogni caso, garantito il rispetto delle scelte espresse dalle famiglie nei confronti delle diverse tipologie di servizio, di cui dovrebbe essere assicurata la più ampia presenza

Le aree metropolitane meridionali rappresentano i punti di maggiore sofferenza nelle politiche di espansione della scolarizzazione. E' necessario un **impegno straordinario** per il Sud, a partire dalle decisioni da sottoscrivere nella Conferenza Stato-Regioni-Autonomie locali, per il riorientamento dei finanziamenti relativi al personale (organici), all'edilizia scolastica, ai servizi di supporto, alla promozione culturale.

L'**espansione** dell'offerta va garantita anticipando, fin dall'anno 2001/2002, l'avvio di un piano straordinario di espansione delle sezioni (nella media di 500 sezioni annue), così come previsto negli allegati al piano di attuazione della legge 30/2000. Lo sviluppo della scuola dell'infanzia deve essere inserito negli impegni prioritari e qualificanti da sottoscrivere nei patti educativi territoriali.

La **Direzione regionale** della Pubblica Istruzione rappresenta la sede politico-amministrativa presso la quale vanno collocate le azioni per la generalizzazione del servizio scolastico per i bambini dai tre ai sei

anni, anche mediante la costituzione di un'apposita unità operativa, che veda il coinvolgimento delle diverse istituzioni interessate (Regione, enti locali, rappresentanze scuole statali e non statali, IRRE, ecc.).

La definizione di standard di funzionamento

L'espansione quantitativa del servizio educativo va accompagnata dalla diffusione di **standard qualitativi**, come presupposto ed incentivo alla integrazione dei servizi a diversa gestione. Gli standard vanno intesi come criteri di qualità cui ispirare i comportamenti amministrativi, di gestione delle risorse, di investimento, che potrebbero essere incentivati attraverso l'adozione di un atto di indirizzo politico-amministrativo, che riassume gli aspetti più significativi del funzionamento della scuola dell'infanzia. Ci si riferisce, a titolo di esempio, ai seguenti punti:

- orari di funzionamento annuali, settimanali, giornalieri, ecc.;
- consistenza delle sezioni, flessibilità organizzative ottimali, ecc.;
- tipologia degli organici funzionali, in modo da garantire fasce qualificate di compresenza in rapporto alla flessibilità degli orari ed alla consistenza delle sezioni;
- tipologia funzionale degli spazi interni ed esterni, degli arredi, delle attrezzature, ecc.;
- presenza e qualità dei servizi di supporto (mensa, trasporti, servizi per l'igiene e il riposo, ecc.);
- profili professionali degli operatori che intervengono nella scuola dell'infanzia (dirigenti, insegnanti, personale ausiliario, figure intermedie e di staff, operatori specializzati, ecc.);
- standard professionali (responsabilità e collegialità, formazione in servizio, forme di autovalutazione, ecc.).

La forma giuridica di tale provvedimento potrebbe essere costituita da un decreto applicativo dell'art. 8 del Dpr 275/99, nel quale siano indicate le caratteristiche di funzionamento della scuola dell'infanzia, da adottare in via sperimentale e graduale nel corso del triennio 2001-2004. Il provvedimento potrebbe essere anticipato, in via amministrativa, attraverso un dispositivo transitorio che riassume ed esemplifichi le caratteristiche ottimali del funzionamento del servizio e le sottoponga ad una verifica partecipata con gli operatori sul loro significato pedagogico e non puramente organizzativo.

L'introduzione degli standard impegna l'amministrazione scolastica centrale (per la definizione degli indirizzi nazionali di riferimento e la provvista delle risorse finanziarie e di personale), le direzioni regionali (per la gestione delle risorse umane e finanziarie e la promozione di iniziative di formazione continua e ricerca, d'intesa con gli IRRE ed i Servizi territoriali di consulenza), le singole unità scolastiche (per l'adozione delle soluzioni pedagogiche ed organizzative più coerenti), le Regioni (per le azioni di programmazione e integrazione dell'offerta formativa, per il sostegno al diritto allo studio), gli enti locali (per la "messa a norma" pedagogica degli ambienti educativi destinati alla scuola dell'infanzia).

L'impegno ad adottare gli standard di riferimento costituisce condizione di accesso al sistema paritario delle scuole dell'infanzia e principale parametro per i connessi controlli di qualità.

L'introduzione progressiva di standard qualitativi dovrà essere accompagnata dal **monitoraggio** delle azioni dei diversi soggetti: scuole, amministrazione scolastica, enti locali, enti gestori di scuole. La costituzione di un Osservatorio nazionale per la qualità dei servizi educativi –un'authority di elevato profilo scientifico che dovrebbe operare d'intesa con l'Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema di Istruzione - può costituire una garanzia istituzionale per lo sviluppo della qualità nella scuola dell'infanzia.

L'**integrazione** del sistema formativo dai 3 ai 6 anni va accompagnata da incentivi finanziari locali per progetti di sviluppo qualitativo integrato (formazione degli operatori; progetti innovativi; legami con il territorio; ecc.) che devono riguardare tutte le istituzioni scolastiche. Le politiche locali di integrazione andrebbero accompagnate dalla costituzione di Osservatori locali – a livello provinciale - per lo sviluppo del sistema integrato, in cui siano rappresentati lo Stato, gli enti locali, le scuole a diversa gestione, le

competenze tecniche. La cultura dell'integrazione e della parità va diffusa nei comportamenti e nei contesti territoriali, come stimolo ai processi di qualificazione, con vantaggi per il sistema nel suo insieme.

Standard professionali

Il rafforzamento dell'identità culturale e progettuale della scuola dell'infanzia implica l'adozione di adeguate politiche per lo sviluppo della professionalità dei docenti.

Abbandonata l'idea di piani pluriennali eterodiretti, va però costruito un sistema di opportunità formative personalizzate: periodi sabbatici brevi, borse di ricerca didattica, partecipazione a stage qualificati, scambi e gemellaggi tra istituzioni scolastiche, collaborazioni con sedi universitarie e istituti di ricerca, incentivazione nella fruizione di beni culturali e nuove tecnologie.

Una quota consistente dei finanziamenti disponibili per la formazione (Piano annuale, legge 440, legge sui cicli) va orientata, in termini integrati, per la promozione di azioni di formazione secondo le metodologie innovative sopra citate.

La scuola dell'infanzia non può rimanere estranea allo sviluppo delle nuove tecnologie. Ogni scuola dell'infanzia va dotata di una postazione multimediale per gli insegnanti, i genitori, i bambini. Vanno incentivati progetti di ricerca, formazione, sperimentazione che si avvalgono dell'uso delle nuove tecnologie.

La percezione della professionalità docente nella scuola dell'infanzia è ancora debole e marginale. Occorre incentivare la permanenza degli insegnanti migliori nella scuola dell'infanzia, con opportunità di crescita professionale e di sviluppi di carriera, secondo gli orientamenti più volte affermati nei documenti di lavoro della commissione.

Nella scelta delle funzioni obiettivo, nella costituzione di staff, ad esempio negli istituti verticali, vanno garantite presenze qualificate di operatori della scuola dell'infanzia.

Gli istituti comprensivi rappresentano, nel medio periodo, l'ambiente professionale in cui avviare ed approfondire la ricerca sui nuovi curricula verticali a partire dai tre anni. In ogni istituto comprensivo va istituito uno staff pedagogico, in cui siano rappresentati gli operatori scolastici della scuola dell'infanzia.

Nella definizione di nuove regole per la formazione universitaria dei docenti, nell'ottica della riforma dei curricula formativi universitari e del riordino dei cicli, occorre garantire la valorizzazione della professione di insegnante di scuola dell'infanzia.

Si conferma l'unitarietà della funzione docente a prescindere dal ciclo scolastico nel quale si insegna, riconoscendo la specificità della funzione docente, che non può essere assicurata soltanto da una preparazione disciplinare di tipo specialistico;

Il curriculum formativo per gli insegnanti non deve essere pensato come giustapposizione di insegnamenti specialistico-disciplinari e di insegnamenti relativi alle scienze dell'educazione, salvaguardando una equa proporzione tra crediti relativi all'area degli insegnamenti pedagogici, psicologici, didattici e l'area degli insegnamenti disciplinari, fermo restando il tempo da dedicare ai laboratori ed al tirocinio.

Occorre evitare percorsi formativi a sbocco limitato, attraverso un sistema di crediti formativi che consenta agli insegnanti di modificare anche in itinere la scelta iniziale o di integrare con più specializzazioni la formazione di base.

Gruppo di lavoro
Aggregazione disciplinare linguistico-letteraria
Documento conclusivo

Coordinatori: V. Masiello, M.T. Calzetti, C.Lavinio
Moderatore: M. Ambel.

ITALIANO E LINGUE EUROPEE MODERNE

1. PREMESSA

1. Raccordo con la scuola dell'infanzia e finalità generali

Nel processo di crescita e di trasformazione delle bambine e dei bambini, che caratterizza il "ciclo lungo" della scuola di base tra la fine della scuola dell'infanzia e la scelta della scuola secondaria, assume un ruolo fondamentale il progressivo consolidamento delle competenze comunicative e linguistiche,

La lingua, infatti, è strumento del pensiero, risorsa essenziale della costruzione consapevole dell'identità personale e mezzo di comunicazione interpersonale e sociale, che consente l'espressione di sé e la comprensione dell'altro; strumento della costruzione della conoscenza in tutte le aree di sapere e del progressivo consolidamento dei processi di apprendimento, destinati a durare per l'intero arco della vita. La lingua, inoltre, è anche oggetto di progressiva consapevolezza linguistica, oggetto e veicolo di crescita culturale.

In questa prospettiva la scuola di base opera in stretta continuità con la scuola dell'infanzia, con particolare attenzione al recupero di ogni forma di disparità iniziale o di svantaggio, anche perché un precoce ed efficace consolidamento delle competenze linguistiche e comunicative è una componente fondamentale e decisiva del successo formativo, immediato e futuro.

Le bambine e i bambini giungono alla scuola di base con un patrimonio linguistico che è già parte integrante della loro identità soggettiva e culturale e della loro esperienza comunicativa. Infatti hanno già fatto esperienza di forme diverse di comunicazione e hanno già elaborato idee, per quanto ingenua, sulla comunicazione, sul funzionamento della lingua e sulla scrittura.

La scuola di base, in continuità con gli obiettivi raggiunti nella scuola dell'infanzia, dovrà realizzare un ambiente di apprendimento che consenta loro, in modo via via più consapevole, di consolidare e arricchire le capacità espressive e comunicative, di acquisire un repertorio ricco e differenziato di abilità linguistiche riferito agli usi funzionali e creativi della lingua e a scopi diversi della comunicazione, di avviare un incontro gratificante con il piacere di leggere e con la fruizione di testi narrativi e poetici adeguati all'età e ai propri bisogni di conoscenza, di imparare progressivamente a riflettere sulle caratteristiche della lingua, dei testi e della comunicazione, infine di acquisire e rielaborare nuove conoscenze in campi diversi del sapere.

Un patrimonio linguistico solido e differenziato è garanzia di sviluppo del pensiero e della personalità e di integrazione sociale: deve quindi essere strumento di superamento di ogni forma di discriminazione e di emarginazione. Un'attenta valutazione degli effettivi livelli iniziali di padronanza della lingua italiana, che sono tuttora caratterizzati da vaste aree di carenza e indice di sensibili disparità geografiche e sociali, è condizione preliminare di una progettazione educativa tesa a evitare che la diversità/distanza linguistica e culturale diventino fattori di svantaggio scolastico.

L'arricchimento del patrimonio linguistico e delle capacità comunicative si realizza in dimensione europea e con una forte attenzione agli elementi interculturali, in termini di cittadinanza, di confronto fra culture, di educazione plurilingue e di flessibilità cognitiva finalizzata ad integrare anche in futuro i propri repertori linguistici.

Per questo la scuola dovrà garantire a tutti gli allievi livelli adeguati di controllo e di uso della lingua italiana, di una o più lingue europee moderne. Nello stesso tempo agli allievi la cui lingua d'origine sia diversa dall'italiano o da una delle lingue oggetto di apprendimento (sia essa una lingua minoritaria o un'altra lingua), la scuola dovrà consentire, eventualmente nella quota locale del curriculum, un adeguato mantenimento della competenza linguistica nativa, che è garanzia di un armonico sviluppo delle facoltà intellettive e degli atteggiamenti relazionali. Per gli allievi di origine straniera, in particolare i figli degli

immigrati stranieri, l'italiano è lingua di contatto, sia nel caso che i figli degli immigrati siano nati in Italia e che abbiano pertanto una competenza nativa o quasi nativa in italiano, sia in quanto oggetto di apprendimento per i giovani che arrivano avendo già una competenza nella propria lingua d'origine. Il progetto formativo rivolto a tali allievi deve tenere conto delle specificità dei processi di apprendimento dell'italiano come lingua di contatto, e deve fissare gli obiettivi in termini di abilità e di competenze entro un quadro di intercultura.

Il consolidamento del patrimonio linguistico e comunicativo, infine, assume particolare efficacia se la scuola sa coniugare, nel suo progetto formativo, la progressiva scoperta delle dimensioni culturali e delle radici storiche della lingua e delle forme di comunicazione con l'attenzione costante e critica alle trasformazioni continue delle forme di comunicare tipiche della realtà contemporanea, che incidono sui modi stessi di pensare e di organizzare la propria esperienza e le proprie conoscenze, oltre a condizionare in modo costante la fruizione di messaggi nel tempo libero.

2. L'articolazione interna all'area linguistica

L'intero progetto formativo concorre in modo unitario e coerente a sviluppare le competenze comunicative e linguistiche, che riguardano, anche se in modo diverso, tutte le discipline e le attività e che trovano nell'area linguistica occasioni e percorsi specifici di apprendimento e di progressiva sistemazione conoscitiva e culturale.

Il curriculum nazionale dell'area linguistica si articola, progressivamente nel corso dei sette anni, in questi apprendimenti disciplinari:

- Italiano, anche come lingua di contatto per gli allievi di origine straniera^o
- Prima lingua europea
- Seconda lingua europea

Nei primi cinque anni della scuola di base le discipline dell'area linguistica concorrono a definire la programmazione e le attività dell' "ambito dei linguaggi", che comprende anche immagine e arte, musica e scienze motorie, nonché a definire finalità, raccordi e attività con gli altri ambiti e discipline sulla base della definizione di obiettivi trasversali e per costruire e rinforzare l'unitarietà dei processi di apprendimento.

Allo stesso fine, negli ultimi due anni della scuola di base, le singole discipline dell'area linguistica curano e realizzano attività anche interdisciplinari sulla base di diverse aggregazioni finalizzate a progetti e obiettivi condivisi.

^o Per gli allievi di origine straniera la continuità e gradualità degli apprendimenti si fondano sugli specifici processi di sviluppo della competenza in italiano: nel definire gli obiettivi in termini di abilità e di competenze appare utile fare riferimento a una prospettiva europea comune di diffusione delle lingue, quale quella delineata nel Quadro comune di riferimento del Consiglio d'Europa, in particolare per le scale di livelli di competenza attesa in uscita. Anche per l'italiano come lingua di contatto per gli allievi di origine straniera i Livelli A1 e A2 rappresentano parametri di riferimento per una programmazione didattica capace di attuare una prospettiva trasversale anche entro l'educazione linguistica fra tutte le lingue in essa coinvolte.

2. LE COMPETENZE TRASVERSALI

1. Competenze trasversali e rapporto con altri ambiti e discipline

Le discipline e attività dell'area linguistica concorrono, con le altre materie, al raggiungimento delle competenze trasversali personali e sociali, comunicative, conoscitive e metodologiche. (Vedi Appendice)

Inoltre, per le caratteristiche proprie della lingua, l'area linguistica è al centro di un fascio di interessanti possibilità di progettazione di occasioni di apprendimento che devono essere attuate nell'ambito di attività progettate e realizzate con il concorso di più discipline.

In questa prospettiva, ciascuna istituzione scolastica potrà provvedere, tra le attività che concorrono a definire il curriculum nazionale obbligatorio, alla progettazione e alla realizzazione di percorsi e occasioni di apprendimento interdisciplinari, mirati a sviluppare queste competenze:

- l'uso della lingua e dei linguaggi per la comprensione, lo studio e il riuso delle conoscenze nelle diverse discipline, acquisendo e rinforzando gradualmente un adeguato metodo di studio;
- la comprensione, la produzione, il confronto di messaggi realizzati attraverso l'integrazione di linguaggi diversi: della parola orale e scritta, dell'immagine, del suono, del corpo;
- l'uso di strumenti e tecnologie per realizzare testi e messaggi anche multimediali e per usare in modo consapevole le molteplici forme della comunicazione contemporanea.

2. Elementi di trasversalità nell' "ambito" dei linguaggi

Il raggiungimento degli obiettivi relativi all'italiano, alle lingue europee comunitarie, all'immagine e arte, alla musica e alle scienze motorie definisce l' "ambito dei linguaggi", che è caratterizzato anche da forti elementi di trasversalità

Gli obiettivi trasversali a questi apprendimenti sono perseguibili mettendo in modo forte i testi al centro dei percorsi didattici delle varie discipline dell'ambito; tali percorsi sono tesi ad ampliare capacità di comprensione, produzione, riflessione sul significato e sui caratteri formali di testi intesi in un'accezione molto ampia, che li considera come prodotti realizzati ora utilizzando singoli specifici linguaggi (es.: verbale, pittorico o grafico-espressivo, musicale), ora una sinergia di linguaggi diversi (come accade per esempio nel cinema o negli spot pubblicitari). Le capacità sopra indicate possono risultare amplificate dal confronto tra i testi prodotti utilizzando linguaggi di volta in volta diversi oppure dosando al proprio interno i vari linguaggi in modi differenti. La manipolazione dei vari linguaggi, attraverso il controllo dei loro elementi essenziali e costitutivi, può permettere di ottenere dagli allievi dei prodotti testuali (spesso provvisti di una certa dose di creatività) su cui va esercitata una continua attività di riflessione/autovalutazione critica da parte degli alunni, ai quali fornire indicazioni o suggerimenti precisi per un progressivo miglioramento delle capacità espressivo-comunicative.

3. Elementi di trasversalità fra italiano e lingue europee moderne

L'insegnamento di italiano e delle lingue europee perseguono obiettivi comuni:

- acquisire consapevolezza della varietà delle lingue, del loro legame con la cultura che in esse si esprime, e, insieme, della profonda unitarietà del loro funzionamento;
- acquisire consapevolezza della variazione interna alle lingue, in particolare rispetto alle diverse situazioni comunicative (registri dai più informali a quelli formali) e al mezzo utilizzato (parlato o scritto);
- assumere il testo (parlato o scritto) come unità di comunicazione su cui esercitare progressive capacità di comprensione e produzione; essere in grado, a partire dalla fruizione di testi concreti, di

formulare ipotesi sul loro significato e la loro funzione, utilizzando a tale scopo indizi che rinvino al contesto sia linguistico che extralinguistico;

- capire che il parlato, in particolare quello conversazionale, manifesta caratteri simili nelle varie lingue: ha uno stretto legame, espresso anche linguisticamente, con il contesto, presenta pause spesso non sintattiche, allungamenti e riempitivi di silenzio, ricorre alle parole più frequenti e dal significato più generico ecc.
- farsi un'idea della natura composita e stratificata del lessico di qualunque lingua, in cui ci sono parole più frequenti e meno frequenti, forestierismi, parole simili da una lingua all'altra, ma con significato differente (i 'falsi amici'), ecc.
- capire, anche grazie al confronto tra sistemi diversi di resa grafica di suoni (o di gruppi di suoni) simili, la convenzionalità della scrittura e il rapporto non biunivoco tra lettere e suoni;
- capire che tutte le lingue hanno modi per esprimere alcune nozioni fondamentali, come per esempio quelle legate alle dimensioni della temporalità (presente e passato);
- capire che nelle frasi un ruolo centrale è occupato dal verbo;
- imparare a giocare con enunciati, parole e suoni, con meccanismi di formazione delle parole (es.: composizione e suffissazione)
- imparare a consultare i dizionari.

Questi obiettivi sono tanto più e meglio conseguibili quanto più gli insegnanti di italiano e lingue moderne riescono a collaborare, puntando a un notevole risparmio cognitivo degli allievi, garantito da un'azione didattica coerente e produttiva, anche al fine di economizzare il tempo orario a disposizione e con il risultato di rafforzare i rispettivi specifici apprendimenti:

ITALIANO

1. L'italiano nel passaggio dagli "ambiti" alle "discipline"

Per l'area linguistica, nel corso della scuola di base, il progressivo passaggio degli apprendimenti dalla dimensione di "ambito" a quella "disciplinare" avviene gradualmente a partire dal terzo anno e si completa negli ultimi due anni, con la definizione dei percorsi disciplinari di lingua italiana, di prima e seconda lingua europea moderna. Anche l'insegnamento e l'apprendimento di italiano, nel corso della scuola di base, si caratterizza per un graduale e progressivo emergere degli aspetti che caratterizzano la specificità della disciplina e che si consolideranno nel passaggio fra gli ultimi due anni della scuola di base e i primi due anni della scuola secondaria.

Infatti, nel corso della scuola di base, gli apprendimenti linguistici relativi alla lingua italiana sono inizialmente caratterizzati da un più forte legame con l'esperienza e le conoscenze e le abilità già acquisite, il vissuto individuale e collettivo, la dimensione ludica e di scoperta soggettiva e di gruppo. Nella fase intermedia, vengono valorizzate le attività anche interdisciplinari, nelle quali gli allievi fanno esperienza del concreto esercizio delle abilità linguistiche in contesti operativi e progettuali particolarmente significativi, motivanti e caratterizzati da una forte attenzione agli obiettivi trasversali e comuni a più ambiti disciplinari e a diversi contesti di apprendimento. Negli ultimi anni l'apprendimento linguistico assume progressivamente caratteri di osservazione più sistematica e problematica sugli usi della lingua e sulle caratteristiche stesse della lingua, dei testi e della comunicazione. Sempre negli ultimi due anni si incrementano le conoscenze che consentono la graduale definizione dei diversi settori di apprendimento che caratterizzano la disciplina: l'educazione agli usi della lingua, l'educazione letteraria e la riflessione sulla lingua, che nella scuola di base restano sempre fortemente integrati.

Tali progressioni e i relativi scarti nelle modalità di insegnamento devono comunque rispettare i ritmi di apprendimento, anche individuali, degli allievi, poiché nel corso della scuola di base, l'acquisizione di un uso via via più articolato e impegnativo della lingua accompagna il processo di graduale decentramento da sé, di stabilizzazione emotiva e di arricchimento delle relazioni interpersonali, di crescita culturale. Questo processo è rinforzato anche da una crescita della consapevolezza e del controllo delle procedure che è necessario mettere in atto per capire e produrre testi.

La riflessione sulla lingua, sui testi e sulla comunicazione diviene progressivamente più esplicita e sistematica, a partire dall'attenzione con cui l'insegnante valorizza le ipotesi e le domande ingenui che ciascun allievo, seppure in modi diversi, si pone sulla lingua e sui testi e accompagna la progressiva e spesso personale capacità di comprendere e autovalutare il proprio rapporto con la lingua e i processi di comprensione e di produzione. Negli ultimi due anni, la riflessione sugli usi linguistici potrà anche essere occasione di osservazioni comparative e contrastive fra lingue diverse (limitatamente a contenuti effettivamente capaci di generare consapevolezza, incremento di competenza, confronto fra culture), fra lingua e linguaggi non verbali (con attenzione alle esperienze di fruizione e realizzazione consapevoli di prodotti multimediali), fra lingua e altri processi di simbolizzazione. In particolare, le osservazioni comparative tra lingue diverse potranno essere favorite sia dalle lingue straniere sia dal tenere nel debito conto la competenza linguistica nativa degli allievi, quando essi siano portatori di lingue extracomunitarie o provengano da ambienti e famiglie di forte dialettologia. Anche l'attenzione alla dimensione diacronica e geostorica delle lingue e della loro evoluzione potrà gradualmente costituire un punto di osservazione sulle radici storiche e sui rapporti tra le varie lingue venute in contatto nel contesto europeo e mediterraneo nel corso dei secoli.

In ogni caso la lingua, nell'intera scuola di base, resta prioritariamente uno strumento la cui acquisizione si consolida attraverso l'uso. La riflessione sulla lingua accompagna e rinforza l'uso, attraverso la scoperta anche ludica e creativa, l'indagine sui fenomeni linguistici, l'osservazione, l'abitudine al ragionare

problematico e analitico, per giungere poi in modo graduale alla sistematizzazione e alla rielaborazione culturale sull'uso

Accanto alla dimensione strumentale e riflessiva, che deve garantire solide competenze linguistiche di base, in particolare l'attività di lettura, sollecitata anche come scelta personale di argomenti e di generi, deve consentire una progressiva scoperta del piacere di leggere e di ampliare le proprie conoscenze e rappresentazioni della realtà attraverso la personale frequentazione di testi motivanti e sempre comunque adeguati all'età, ai gusti personali e alle conoscenze possedute. La lettura di idonei testi narrativi e poetici rinforza la progressiva costruzione di identità, attraverso la conoscenza di sé e dell'altro, del mondo reale, l'accesso all'immaginario, alla costruzione di mondi possibili, alla iniziale consapevolezza della permanenza e del mutamento nel tempo e nello spazio di temi, figure, problemi.

L'insieme degli obiettivi di apprendimento della disciplina nella scuola di base deve garantire un buon livello di alfabetizzazione e porre solide basi per un iter formativo che si completa solo nei primi due anni della scuola secondaria, quando un ulteriore scarto delle potenzialità cognitive e conoscitive consentirà di garantire a tutti gli allievi e le allieve in uscita dall'obbligo scolastico adeguati livelli di cittadinanza linguistica, comunicativa e culturale.

Per l'intero percorso formativo della scuola di base sarà particolarmente curata la dimensione formativa e orientativa degli apprendimenti linguistici che, progressivamente e poi in particolare negli ultimi due anni, deve accompagnare gli allievi alla scoperta di sé, alla valorizzazione delle potenzialità individuali, concorrendo alla scelta della scuola secondaria e del relativo indirizzo.

2. Continuità e gradualità degli apprendimenti

Per tutta la scuola di base l'insegnamento e l'apprendimento della lingua italiana mantengono caratteri unitari di continuità, garantiti dal graduale sviluppo delle abilità di base, dalla centralità del testo, dal ricorso costante all'operatività che rappresenta anche un sostegno alle motivazioni, dalla scelta di aree tematiche e culturali effettivamente significative per gli allievi, dalla realizzazione di prestazioni verificabili in cui si concretizzano gli obiettivi di apprendimento.

Nello stesso tempo, all'interno della scuola di base, in coerenza con il graduale sviluppo cognitivo e culturale degli allievi, vengono garantiti scarti progressivi di apprendimento. Gli usi linguistici e comunicativi divengono gradualmente più impegnativi, sulla base dell'intreccio di alcuni fondamentali elementi di progressione, che sono strettamente connessi con i contenuti dei processi di apprendimento:

- la graduale scoperta delle molteplici potenzialità e degli usi diversi della lingua, che consenta anche di sperimentare come ciascuno di questi presenti livelli diversi di complessità: gli usi funzionali (per stabilire rapporti con altri di tipo interpersonale e sociale, per scopi pratici di studio), gli usi creativi (espressivi, ludici); gli usi espressivi e rappresentativi (esprimere emozioni e stati d'animo, immaginare mondi possibili, rappresentare e interpretare la realtà), gli usi culturali (per arricchire il bagaglio di conoscenze, per fare nuove esperienze conoscitive);
- la progressione dei contesti e delle situazioni comunicative, da quelli più noti, pratici e immediati a quelli meno usuali, più ampi e organizzati;
- la progressione di tipi testuali (narrativo, regolativo, descrittivo, espositivo), che comportano in parte un ordine crescente di difficoltà, ma che possono essere caratterizzati ciascuno da livelli graduali di complessità
- la progressiva acquisizione delle tecniche, procedure e strategie con le quali si progettano e si realizzano gli atti linguistici, i testi e le forme della comunicazione, dall'esperienza immediata e diretta ad un graduale acquisizione della consapevolezza e del controllo su ciò che si sa, che si fa e si sa fare;
- la progressione delle aree tematiche e culturali di riferimento, da quelle più vicine e legate all'esperienza personale, familiare e di gruppo, alla dimensione ludica e creativa, all'immaginario

infantile verso quelle legate alla consapevolezza della realtà interiore e interpersonale, alla conoscenza della realtà storica e sociale, alla dimensione creativa dei linguaggi nei confronti della stessa realtà, alle forme codificate di espressione dell'immaginario.

3. Settori di attività, finalità e obiettivi di apprendimento

E' compito specifico, anche se non esclusivo, dell'insegnamento dell'italiano sviluppare percorsi e occasioni di apprendimento tesi a realizzare l'educazione a tutti gli usi della lingua, compresi quelli creativi e dotati di un grado più o meno evidente di letterarietà. Tali percorsi devono essere attraversati da momenti via via più forti di riflessione sulla lingua. Né questa si può escludere fin dai primi anni del curriculum, se la si intende come attenzione dell'insegnante a rispondere alle molte curiosità metalinguistiche che i bambini hanno spontaneamente, rafforzando e indirizzando la loro capacità di osservazione e di ragionamento sui fenomeni linguistici e comunicativi.

Nella scuola di base l'educazione agli usi della lingua ha la preminenza ed è tesa a sviluppare la padronanza orale e scritta dell'italiano, finalizzata

- allo sviluppo di abilità linguistiche e cognitive;
- a sviluppare la capacità di capire testi e messaggi via via più articolati e complessi;
- alla progressiva capacità di verbalizzare le proprie esperienze;
- al progressivo padroneggiamento di un vocabolario sempre più ricco, a partire da quello di base;
- al graduale e consapevole inserimento in relazioni interpersonali e sociali;
- all'incremento della capacità di apprendere e alla progressiva crescita culturale;
- alla scoperta della ricchezza, flessibilità e creatività della lingua;

L'educazione agli usi creativi e letterari della lingua costituisce un primo avvio all'educazione letteraria, che si fonda sulla capacità di leggere e capire semplici testi letterari in prosa e in versi. Nella scuola di base, è finalizzata a

- sviluppare la creatività e rafforzare la consapevolezza sulla flessibilità della lingua;
- promuovere il piacere della lettura disinteressata e le capacità di scelta e di valutazione personale;
- porre le basi per la successiva comprensione del valore estetico di alcune forme di comunicazione;
- incrementare l'educazione all'immaginario e potenziare lo sviluppo cognitivo tramite l'accostamento a più mondi 'possibili' al cui interno fare esperienza di innumerevoli situazioni (ambientali, situazionali, psicologiche), comprese quelle più fantastiche o distanti culturalmente, nello spazio e/o nel tempo. Il racconto in particolare si presta a queste finalità di conoscenza e costruzione di mondi e tramite il racconto il bambino può prendere coscienza anche di sé e della propria identità rispetto all' 'altro'.

L'educazione ai vari usi della lingua sopra definiti risulta potenziata da una riflessione sulla lingua da farsi il più possibile a partire da enunciati o da testi, orali e scritti, compresi quelli prodotti dagli stessi alunni. È raccomandata la dimensione della discussione e del ragionamento collettivo, della scoperta di regolarità e di tentativi di classificazione di fenomeni. Sconsigliate invece le procedure meramente definitorie e dichiarative: classificazioni e denominazioni di fenomeni linguistici dovrebbero essere solo il punto di arrivo di processi di osservazione ragionata e critica condotti in classe.

La riflessione sulla lingua è tesa principalmente a:

- costruire la capacità di guardare alla lingua come a un oggetto degno di attenzione e analisi;
- costruire una mentalità problematica e un atteggiamento scientifico nell'analisi di fenomeni linguistici e testuali;
- dare consapevolezza delle principali funzioni e strutture della lingua;
- contribuire allo sviluppo delle abilità linguistiche nei loro aspetti più complessi e consapevoli
- offrire una strumentazione concettuale utile al confronto tra lingue diverse

- accrescere la capacità di giudizio e selezione delle forme di comunicazione più adeguate rispetto ai diversi contesti e destinatari
- dare consapevolezza del profondo legame fra lingua e cultura.

Gli obiettivi di apprendimento relativi alle competenze degli allievi e alle scansioni interne al ciclo sono articolati rispetto a questi nuclei operativi degli apprendimenti linguistici nella scuola di base:

- ascolto e parlato
- lettura
- scrittura e riscritture
- riflessione sulla lingua.

Per ciascuno, sono indicati i profili di uscita, quali risultati attesi in rapporto alle competenze maturate dagli allievi.

Solo ragioni di ordine espositivo giustificano la presentazione di tali obiettivi in maniera distinta. Più obiettivi e soprattutto più contenuti o attività diversi possono concorrere a costruire una medesima competenza; né le ripartizioni indicate corrispondono a filoni didattici da seguire in modi rigidamente separati.

Tocca infatti alla programmazione didattica definire percorsi e occasioni di apprendimento che, in rapporto agli allievi reali, perseguano il raggiungimento di questi obiettivi, ovviamente anche integrandoli fra loro in attività didattiche che spesso coinvolgono più abilità linguistiche (di ascolto e parlato, di lettura e scrittura, di lettura e parlato, di ascolto e scrittura, ecc.) e che quindi favoriscono l'esercizio e l'incremento di quelle abilità in modo integrato.

A fondamento degli usi e quindi della progettazione degli apprendimenti linguistici va collocata la nozione di testo, poiché la attività linguistiche hanno per oggetto testi, unità comunicative dotate di organicità e di riconoscibilità

Per testo si possono intendere unità linguistiche di estensione diversa, sia orali che scritte, e anche parti di testi più ampi, qualora dotate di unitarietà (ad esempio le voci di una enciclopedia, i capitoli di un romanzo, i paragrafi di un manuale, i singoli articoli o gli inserti pubblicitari di un giornale, le singole didascalie di un testo con immagini, ecc.)

Gli usi linguistici e l'idea stessa di testo sono strettamente connessi con altri elementi costitutivi della comunicazione e quindi dell'acquisizione di competenze linguistiche:

- la consapevolezza che ogni atto linguistico si svolge in una situazione, determinata da soggetti che producono o ricevono testi, usando determinati mezzi strumentali e per scopi specifici;
- l'esistenza di varietà linguistiche e testuali (registri, linguaggi settoriali) che mutano in relazione alle diverse situazioni comunicative e cambiano nel tempo;
- l'esistenza di tipi di testo (testo descrittivo, narrativo, espositivo, regolativo, argomentativo) definiti da particolari caratteristiche formali e tematiche;
- l'esistenza di generi testuali (la lettera, l'articolo di cronaca, la poesia lirica, il romanzo, l'enciclopedia, la conferenza, ecc.) la cui configurazione è il risultato di consuetudini, istituzioni, tecniche comunicative che variano nel tempo e nelle diverse realtà sociali e culturali.

3. Il profilo di uscita relativo alle competenze degli alunni conclusive del ciclo della scuola di base

Alla fine della scuola di base le allievi e gli allievi dovrebbero essere in grado di esercitare le competenze linguistiche qui elencate, che costituiscono il complessivo profilo di uscita dalla scuola di base.

Comprende e produce testi orali di varia natura e provenienza, in situazioni e per diversi scopi, legati all'esperienza personale e ai rapporti interpersonali.

In situazioni note è in grado di interagire in modo efficace con persone conosciute, per scopi diversi: chiedere e dare informazioni, collaborare allo svolgimento di attività, confrontare opinioni; è consapevole della necessità di usare registri adeguati alle diverse situazioni e ai destinatari cui si rivolge.

È in grado di selezionare, fra i messaggi che riceve, le fonti e le occasioni di arricchimento personale e culturale e di ascoltare adottando opportune strategie di attenzione e comprensione.

Legge e comprende una discreta varietà di forme testuali relative ai principali tipi di testo (in particolare narrativo, descrittivo, espositivo e regolativo) caratterizzate da una pluralità di scopi comunicativi e di usi funzionali.

Applica strategie adeguate a diversi scopi di lettura (leggere per orientarsi su un argomento, informarsi, acquisire conoscenze e studiare, per orientare attività pratiche, per il puro piacere della lettura). Usa le principali tecniche di supporto alla comprensione di testi complessi (appunti, schemi, mappe).

Riconosce, per averne fatta concreta esperienza, le principali forme in cui si realizzano gli usi creativi e letterari della lingua, sia in prosa che in versi. Riconosce le caratteristiche essenziali dei principali generi letterari antichi e moderni (fiabe, miti, leggende, poemi, poesia lirica, teatro, racconti, romanzi). Legge autonomamente testi narrativi di vario genere liberamente scelti e congeniali ai propri interessi.

Scrive, sulla base di modelli sperimentati, una varietà di forme testuali riconducibili ai tipi di testo narrativo, descrittivo, espositivo, regolativo per una pluralità di scopi, utili in circostanze e situazioni a lui note. Applica strategie di scrittura adeguate ai testi da produrre e controlla il processo di scrittura, dalla ideazione alla revisione.

Esplora in forme ludiche la funzione espressiva della lingua per elaborare in modo creativo testi narrativi e testi poetici.

Sa ricercare, raccogliere e rielaborare in forma scritta informazioni, dati, concetti, a partire da testi narrativi ed espositivi, di tipo divulgativo e disciplinare, per utilizzarli nelle proprie attività di studio e per organizzare e sistematizzare le proprie conoscenze. Sa produrre forme diverse di sintesi sulla base di precise indicazioni sulle procedure da seguire.

È in grado di usare in modo adeguato un vocabolario metalinguistico che gli consenta di ragionare e di esprimere giudizi sui principali caratteri comunicativi e linguistici di un testo o di un enunciato. Applica conoscenze metalinguistiche e sa servirsi di strumenti di consultazione per trovare risposta ai propri dubbi linguistici e per risolvere problemi di comprensione e produzione di testi.

È consapevole della variabilità della lingua e delle forme della comunicazione nel tempo e nello spazio geografico, sociale e comunicativo. Usa le conoscenze metalinguistiche per riconoscere e confrontare i messaggi e per riconoscere elementi comunicativi che appartengono a culture diverse.

4. Gli obiettivi specifici di apprendimento relativi alle scansioni interne del ciclo settennale

ASCOLTO E PARLATO

PROFILO DI USCITA
<p>A) Ascolto e parlato per comunicare. L'allievo comprende e produce testi orali di varia natura e provenienza, in situazioni e per diversi scopi legati all'esperienza personale e ai rapporti interpersonali.</p> <p>B) Interazione in situazioni di dialogo. In situazioni note è in grado di interagire in modo efficace con persone conosciute, per scopi diversi: chiedere e dare informazioni, collaborare allo svolgimento di attività, confrontare opinioni; è consapevole della necessità di usare registri adeguati alle diverse situazioni e ai destinatari cui si rivolge.</p> <p>C) Ascoltare per arricchire il bagaglio di conoscenze e di esperienze L'allievo è in grado di selezionare, fra i messaggi che riceve, le fonti e le occasioni di arricchimento personale e culturale e di ascoltare adottando opportune strategie di attenzione e comprensione.</p>

1° - 2° anno	
Obiettivi di apprendimento	
A	<ul style="list-style-type: none"> ▪ comprendere un testo narrativo, individuando gli elementi essenziali e la successione temporale, o un testo descrittivo di persone, oggetti, animali, ambienti familiari, individuando l'argomento e alcune caratteristiche essenziali
A	<ul style="list-style-type: none"> ▪ raccontare ai compagni o all'insegnante brevi esperienze personali, rispettando la sequenza temporale delle azioni
B	<ul style="list-style-type: none"> ▪ in situazioni note dialogare con persone conosciute per scopi diversi: scambiare saluti, chiedere e dare informazioni, capire affermazioni e istruzioni, formulare richieste e rispondere a domande, partecipare a conversazioni su argomenti noti
C	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ascoltare brevi testi informativi, ricordandone l'argomento e le informazioni principali
C	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ascoltare, mantenendo la concentrazione e l'interesse, la lettura ad alta voce da parte dell'insegnante di testi narrativi anche di discreta lunghezza, riconoscendo personaggi, ambienti, situazioni tipiche e ricorrenti
C	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ascoltare testi in versi, cogliendo alcune caratteristiche del suono e del ritmo
Tipi e generi testuali	
A	<ul style="list-style-type: none"> ▪ testi descrittivi e narrativi letti o prodotti da insegnanti e compagni
A	<ul style="list-style-type: none"> ▪ narrazione di esperienze personali
B	<ul style="list-style-type: none"> ▪ scambi comunicativi, dialoghi e conversazioni con persone conosciute in situazioni e ambienti familiari
C	<ul style="list-style-type: none"> ▪ vari testi informativi purché brevi e su argomenti noti
C	<ul style="list-style-type: none"> ▪ fiabe, leggende, miti, racconti
C	<ul style="list-style-type: none"> ▪ filastrocche, poesie

3° - 4° - 5° anno	
Obiettivi di apprendimento	
A	<ul style="list-style-type: none"> comprendere e produrre testi narrativi e di cronaca per scopi diversi; comprendere e produrre semplici descrizioni riferite a oggetti, animali, ambienti familiari, usando un lessico adeguato
A	<ul style="list-style-type: none"> raccontare proprie esperienze o esperienze vissute da altri, rispettando l'ordine temporale e causale e inserendo alcuni elementi descrittivi
A	<ul style="list-style-type: none"> dare e ricevere oralmente semplici istruzioni per l'esecuzione di compiti, la progettazione e l'esecuzione di attività di gioco, la pianificazione di azioni
B	<ul style="list-style-type: none"> esprimere in modo chiaro e comprensibile idee, opinioni, stati d'animo
B	<ul style="list-style-type: none"> partecipare a una discussione di gruppo, individuando il problema affrontato e le principali opinioni espresse, facendo domande per avere chiarimenti, esprimendo accordo o disaccordo con altri interventi
C	<ul style="list-style-type: none"> ascoltare testi informativi, sapendone ripetere l'argomento e le informazioni principali; esporre a voce argomenti noti, fornendo informazioni in modo chiaro e lineare
C	<ul style="list-style-type: none"> ascoltare la lettura di testi narrativi e poetici cogliendone gli aspetti essenziali
Tipi e generi testuali	
A	<ul style="list-style-type: none"> testi descrittivi e narrativi letti o prodotti da insegnanti e compagni
A	<ul style="list-style-type: none"> racconto di esperienze
A	<ul style="list-style-type: none"> dialoghi in situazioni scolastiche o di rapporti interpersonali in contesti abituali
	<ul style="list-style-type: none"> scambi comunicativi tra pari per condividere istruzioni e definire comportamenti
B	<ul style="list-style-type: none"> confronto di opinioni
C	<ul style="list-style-type: none"> vari tipi di testi informativi in contesto scolastico
C	<ul style="list-style-type: none"> testi narrativi (fiabe, favole, racconti)
6° - 7° anno	
Obiettivi di apprendimento	
A	<ul style="list-style-type: none"> ascoltare e produrre testi narrativi, descrittivi, espositivi in circostanze e per scopi diversi
A	<ul style="list-style-type: none"> strutturare e realizzare brevi esposizioni adatte a situazioni e circostanze diverse per dare informazioni o per esporre conoscenze, esperienze o opinioni
A	<ul style="list-style-type: none"> riconoscere e utilizzare differenti funzioni dei discorsi orali: esortativo, regolativo, informativo, creativo
B	<ul style="list-style-type: none"> porre domande in modo adeguato per chiarire concetti e sviluppare idee
B	<ul style="list-style-type: none"> partecipare a confronti a più voci in situazioni e su temi noti, rispettando le convenzioni dello scambio comunicativo, seguendo lo sviluppo degli argomenti, rendendosi conto dei diversi punti di vista e intervenendo in modo coerente, contribuendo al procedere dei ragionamenti
C	<ul style="list-style-type: none"> ascoltare testi informativi, sia in ambito scolastico che dai principali media, cogliendone l'argomento e le principali informazioni e sapendone riconoscere le intenzioni comunicative dell'emittente
C	<ul style="list-style-type: none"> ascoltare la lettura di testi narrativi e poetici cogliendone gli aspetti essenziali e sapendone poi riferire in modo adeguato
C	<ul style="list-style-type: none"> ascoltare e confrontare opinioni su testi letti, spettacoli visti, esperienze culturali

Tipi e generi testuali	
A	<ul style="list-style-type: none"> ▪ testi narrativi, descrittivi, espositivi adeguati a contesti scolastici o a situazioni di comunicazione interpersonale simulata
B	<ul style="list-style-type: none"> ▪ confronto di opinioni, discussione organizzata e strutturata
C	<ul style="list-style-type: none"> ▪ vari tipi di testi informativi radiofonici e televisivi
C	<ul style="list-style-type: none"> ▪ testi narrativi (in particolare racconti) e poetici idonei alla lettura ad alta voce
Livello di prestazione	
	<ul style="list-style-type: none"> ✓ registro adeguato alle diverse situazioni ✓ lessico appropriato ✓ pronuncia e intonazione accurate

LETTURA

PROFILO DI USCITA	
<p>A) Leggere per capire. L'allievo legge e comprende una discreta varietà di forme testuali relative ai principali tipi di testo (narrativo, descrittivo, espositivo e regolativo) caratterizzate da una pluralità di scopi comunicativi e di usi funzionali.</p>	
<p>B) Leggere per scopi diversi. L'allievo applica strategie adeguate a diversi scopi di lettura (leggere per orientarsi su un argomento, informarsi, acquisire conoscenze e studiare, per orientare attività pratiche, per affrontare problematiche di suo interesse, per il puro piacere della lettura). Usa le principali tecniche di supporto alla comprensione di testi complessi (appunti, schemi, mappe).</p>	
<p>C) Leggere testi letterari. L'allievo riconosce, per averne fatta concreta esperienza, le principali forme in cui si realizzano gli usi creativi e letterari della lingua, sia in prosa che in versi. Riconosce le caratteristiche essenziali dei principali generi letterari antichi e moderni (fiabe, miti, leggende, poemi, poesia lirica, teatro, racconti, romanzi). Legge autonomamente testi narrativi di vario genere liberamente scelti e congeniali ai propri interessi.</p>	

1° - 2° anno	
Obiettivi di apprendimento	
A	<ul style="list-style-type: none"> ▪ acquisire e consolidare la tecnica della lettura, come premessa ai successivi incrementi dell'abilità di comprensione di testi
A	<ul style="list-style-type: none"> ▪ leggere, ad alta voce o silenziosamente, e comprendere brevi testi di vario tipo, su argomenti diversi ma comunque noti
A	<ul style="list-style-type: none"> ▪ comprendere il significato di brevi testi regolativi e informativi (ad esempio etichette, insegne, titoli, liste di parole)
Tipi e generi testuali	
A	<ul style="list-style-type: none"> ▪ brevi testi di vario tipo relativi a situazioni e argomenti abituali
3° - 4° - 5° anno	
Obiettivi di apprendimento	
A	<ul style="list-style-type: none"> ▪ comprendere brevi testi narrativi, individuando i protagonisti e le principali sequenze temporali degli avvenimenti, ambienti, relazioni causali, circostanze
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ comprendere, nelle linee essenziali, descrizioni di personaggi, ambienti, paesaggi, oggetti, fenomeni
A	<ul style="list-style-type: none"> ▪ comprendere e utilizzare le sequenze informative di testi regolativi (ad esempio fogli di istruzioni per l'uso, regole di giochi, ricette)

A	<ul style="list-style-type: none"> ricavare informazioni da semplici grafici, schemi, tavole e tabelle e utilizzare in modo opportuno immagini e apparati iconografici
B	<ul style="list-style-type: none"> eseguire la lettura ad alta voce di testi noti e non in modo scorrevole e comprensibile
B	<ul style="list-style-type: none"> eseguire la lettura silenziosa di vari tipi di testo, dimostrando di cogliere l'argomento, le informazioni essenziali, le intenzioni comunicative del testo
B	<ul style="list-style-type: none"> comprendere testi disciplinari, cogliendone le informazioni centrali anche di singole parti e paragrafi
C	<ul style="list-style-type: none"> leggere e comprendere testi narrativi individuando i personaggi e le loro azioni, gli eventi principali e la loro distribuzione nel tempo e nello spazio, le relazioni di causa ed effetto, i temi e le situazioni ricorrenti, le analogie e le differenze con altri testi letti, la relazione con esperienze personali proprie o di altri
C	<ul style="list-style-type: none"> leggere testi poetici, individuandone alcune caratteristiche formali (versi, strofe, rime, ecc.) e tematiche
C	<ul style="list-style-type: none"> leggere autonomamente testi narrativi, liberamente scelti
Tipi e generi testuali	
A	<ul style="list-style-type: none"> testi narrativi e descrittivi, sia realistici che fantastici, comprese cronache, lettere, testi autobiografici
A	<ul style="list-style-type: none"> testi regolativi legati a situazioni note
B	<ul style="list-style-type: none"> testi espositivi, anche di carattere disciplinare
C	<ul style="list-style-type: none"> fiabe, leggende, miti, racconti, narrativa per l'infanzia
C	<ul style="list-style-type: none"> filastrocche, giochi linguistici, poesie
6° - 7° anno	
Obiettivi di apprendimento	
A	<ul style="list-style-type: none"> comprendere e confrontare testi narrativi (anche di cronaca, biografie, diari, individuando personaggi e loro caratterizzazione essenziale, sequenze temporali degli avvenimenti ed eventuali alterazioni dell'ordine cronologico, ambienti, relazioni causali, circostanze
A	<ul style="list-style-type: none"> comprendere e confrontare testi descrittivi, individuando gli elementi della descrizione, la collocazione nello spazio, le caratteristiche essenziali, il punto di vista dell'osservatore
A	<ul style="list-style-type: none"> comprendere argomento centrale e informazioni essenziali di testi espositivi (come ad esempio voci di enciclopedie, testi di divulgazione scientifica adeguati alle conoscenze, manuali scolastici)
A	<ul style="list-style-type: none"> comprendere la tesi centrale e l'intenzione comunicativa di semplici testi argomentativi su temi noti e di effettivo interesse
B	<ul style="list-style-type: none"> leggere ad alta voce testi noti o sconosciuti di varia natura, usando in modo adeguato pause e intonazioni e dimostrando di capire il contenuto
B	<ul style="list-style-type: none"> eseguire la lettura silenziosa (d'esplorazione o più analitica) di vari tipi di testo, applicando in modo semplice tecniche di supporto alla comprensione: sottolineare, evidenziare, annotare a margine, prendere appunti
B	<ul style="list-style-type: none"> utilizzare in modo adeguato le varie parti di un testo disciplinare complesso: indice, capitoli, titoli, sommari, riquadri, immagini, didascalie, apparati grafici
B	<ul style="list-style-type: none"> riconoscere le componenti essenziali di un testo disciplinare: frasi che sintetizzano porzioni di testo, definizioni, esempi, approfondimenti
B	<ul style="list-style-type: none"> leggere e confrontare su uno stesso argomento, informazioni provenienti da testi diversi
C	<ul style="list-style-type: none"> leggere ad alta voce e in modo espressivo testi in versi e in prosa
	<ul style="list-style-type: none"> ricostruire in modo essenziale la trama di testi narrativi, cogliendo il senso complessivo della vicenda, i temi trattati e riconoscendo le diverse funzioni delle parti descrittive
C	<ul style="list-style-type: none"> leggere testi poetici, individuandone gli aspetti formali e le immagini (versi, strofe, rime, effetti

	sonori complessivi, procedimenti metaforici, ecc.), in rapporto ai temi trattati e formulando semplici ipotesi interpretative
C	<ul style="list-style-type: none"> ▪ riconoscere i principali generi della narrativa letteraria, sulla base di caratteristiche formali o tematiche
C	<ul style="list-style-type: none"> ▪ sulla base di precedenti esperienze di lettura, scegliere autonomamente testi narrativi per il piacere di leggere e saperne poi parlare in modo essenziale
Tipi e generi testuali	
A	<ul style="list-style-type: none"> ▪ testi narrativi e descrittivi, sia realistici che fantastici, comprese cronache, diari, lettere, testi biografici
A	<ul style="list-style-type: none"> ▪ testi espositivi di carattere disciplinare
B	<ul style="list-style-type: none"> ▪ vari tipi di testo
C	<ul style="list-style-type: none"> ▪ testi di canzoni, poesia epica o lirica
C	<ul style="list-style-type: none"> ▪ racconti, diari, testi autobiografici
C	<ul style="list-style-type: none"> ▪ narrativa per l'infanzia e l'adolescenza, romanzi
Livello di prestazione	
	<ul style="list-style-type: none"> ✓ fluenza ed espressività nella lettura ad alta voce (pause e intonazioni adeguate) ✓ buona esecuzione di vari tipi di lettura silenziosa (esplorativa, analitica, letture successive con obiettivi diversi) ✓ parziale autonomia nel controllo delle diverse tecniche di supporto alla lettura silenziosa ✓ controllo e uso di soluzioni adeguate al livello di consapevolezza delle difficoltà incontrate nella lettura e nella comprensione (in rapporto alla lunghezza del testo, al lessico usato, alle caratteristiche sintattiche del testo)

SCRITTURA

PROFILO DI USCITA

A) Scrivere per comunicare. L'allievo scrive, sulla base di modelli sperimentati, una varietà di forme testuali riconducibili ai tipi di testo narrativo, descrittivo, espositivo, regolativo per scopi diversi, utili in circostanze e situazioni a lui note. Applica strategie di scrittura adeguate ai testi da produrre e controlla il processo di scrittura, dalla ideazione alla revisione.

B) Scrittura creativa. L'allievo esplora in forme ludiche la funzione espressiva della lingua per elaborare in modo creativo testi narrativi e testi poetici.

C) Scrivere per pensare e per rielaborare conoscenze. L'allievo sa ricercare, raccogliere e rielaborare in forma scritta informazioni, dati, concetti, a partire da testi narrativi ed espositivi, di tipo divulgativo e disciplinare, per utilizzarli nelle proprie attività di studio e per organizzare e sistematizzare le proprie conoscenze. L'allievo sa produrre forme diverse di sintesi sulla base di precise indicazioni sulle procedure da seguire.

1° - 2° anno

Obiettivi di apprendimento

A	<ul style="list-style-type: none"> ▪ acquisire o consolidare la competenza tecnica della scrittura, come premessa ai successivi incrementi dell'abilità di produzione di testi
A	<ul style="list-style-type: none"> ▪ scrivere brevi testi di vario tipo (ad esempio cartoline, saluti, brevi messaggi); comunicare per scritto esperienze ed idee; scrivere testi per immagini (ad esempio fumetti, battute di dialogo,

	didascalie)
	Tipi e generi testuali
A	▪ brevi testi relativi a situazioni e argomenti abituali
A	▪ brevi testi per immagini

3° - 4° - 5° anno	
Obiettivi di apprendimento	
A	<ul style="list-style-type: none"> scrivere un breve testo narrativo a funzione espressiva e/o informativa (ad esempio una pagina di diario, il resoconto di un'esperienza personale o condivisa con la classe, una lettera)
A	<ul style="list-style-type: none"> scrivere un breve testo descrittivo a carattere soggettivo (ad esempio un autoritratto, una presentazione di sé o di altri)
A	<ul style="list-style-type: none"> scrivere progetti schematici per la realizzazione di attività o per l'esecuzione di prestazioni (ad esempio liste di azioni, semplici istruzioni per l'uso)
B	<ul style="list-style-type: none"> realizzare giochi linguistici manipolando i significati e i suoni delle parole
B	<ul style="list-style-type: none"> inventare ed elaborare brevi racconti di fantasia a partire da stimoli sensoriali (suoni, colori), da parole-stimolo (binomi fantastici, personaggi archetipici)
C	<ul style="list-style-type: none"> saper produrre sintesi, anche parziali, di testi narrativi
C	<ul style="list-style-type: none"> saper titolare i propri testi
Tipi e generi testuali	
A	<ul style="list-style-type: none"> testi narrativi e descrittivi sia realistici che fantastici
A	<ul style="list-style-type: none"> semplici testi regolativi per l'esecuzione di prestazioni o di attività in contesti e situazioni note
B	<ul style="list-style-type: none"> brevi testi creativi in prosa o in versi
C	<ul style="list-style-type: none"> varie modalità di sintesi, in forma semplice, soprattutto per punti o sotto forma di schema
6° - 7° anno	
Obiettivi di apprendimento	
A	<ul style="list-style-type: none"> scrivere cronache di fatti, resoconti o racconti di esperienze, anche in forma di lettera, di pagina autobiografica
A	<ul style="list-style-type: none"> scrivere un breve testo descrittivo a carattere oggettivo (ad esempio descrizioni di oggetti di uso quotidiano, immagini, ambienti)
A	<ul style="list-style-type: none"> semplici testi regolativi o progetti schematici per l'esecuzione di attività (ad esempio regole di gioco, ricette, istruzioni per l'uso)
A	<ul style="list-style-type: none"> scrivere semplici e personali commenti a testi letti (romanzi, racconti, poesie), film o spettacoli visti
A	<ul style="list-style-type: none"> realizzare testi che comportano particolari soluzioni grafiche (ad esempio avvisi, locandine, depliant)
B	<ul style="list-style-type: none"> inventare giochi linguistici e filastrocche o altri semplici componimenti in versi
B	<ul style="list-style-type: none"> scrivere o rielaborare testi narrativi (ad esempio fiabe, favole, leggende e racconti mitici, racconti realistici o fantastici), a partire da esperienze di lettura e dalla considerazione dei modelli testuali
C	<ul style="list-style-type: none"> saper sintetizzare le informazioni di un testo (letto o ascoltato) sotto forma di schemi, mappe, schede oppure in forme fluente, controllandone l'estensione, anche nella prospettiva di usarli successivamente
C	<ul style="list-style-type: none"> saper raccogliere, organizzare e gestire in modo diverso informazioni e dati provenienti da diverse fonti (riviste, giornali, enciclopedie, manuali scolastici)
C	<ul style="list-style-type: none"> utilizzare scalette per punti per pianificare la propria produzione orale e scritta
C	<ul style="list-style-type: none"> saper utilizzare programmi di videoscrittura, sfruttandone in particolare le opportunità di supporto cognitivo, grafico e pragmatico (progettazione, per punti o mappe, evidenziazione, copia e incolla, integrazione, impaginazione, ecc.)

Tipi e generi testuali	
A	<ul style="list-style-type: none"> ▪ testi narrativi e descrittivi sia realistici che fantastici; cronache, resoconti di esperienze
A	<ul style="list-style-type: none"> ▪ testi regolativi per la progettazione e realizzazione di attività legate ad esperienze note individuali e di gruppo
B	<ul style="list-style-type: none"> ▪ testi creativi in prosa o in versi
C	<ul style="list-style-type: none"> ▪ varie modalità di sintesi: discorsive o per punti, sotto forma di schemi, tabelle, mappe
Livello di prestazione	
	<ul style="list-style-type: none"> ✓ efficace realizzazione linguistica e testuale (coerenza e adeguatezza alla consegna); parziale proprietà del lessico, rispetto delle convenzioni d'uso della correttezza ortografica, della punteggiatura, del taglio in capoversi, della morfosintassi) ✓ gestione efficace delle variabili grafiche relative ad alcune attività di scrittura (lunghezza, uso dello spazio, corpi e caratteri, impaginazione). ✓ parziale autonomia nella gestione del processo di scrittura, dalla progettazione alla revisione ✓ controllo e uso di soluzioni adeguate al livello di consapevolezza delle difficoltà incontrate nella scrittura (in rapporto alla messa a fuoco dell'argomento, alla raccolta e sistemazione delle idee, alla stesura del testo, ai tipi di errori commessi, alle fasi di rilettura e correzione)

RIFLESSIONE SULLA LINGUA

PROFILO DI USCITA

La riflessione sulla lingua e sui testi per ragionare e per migliorare le prestazioni linguistiche.

L'allievo è in grado di usare in modo adeguato un vocabolario metalinguistico che gli consenta di ragionare e di esprimere giudizi sui principali caratteri comunicativi e linguistici di un testo o di un enunciato. Applica conoscenze metalinguistiche e sa servirsi di strumenti di consultazione per trovare risposta ai propri dubbi linguistici e per risolvere problemi di comprensione e produzione di testi.

La riflessione sulla lingua e sui testi come strumento di crescita culturale e interculturale. È consapevole della variabilità della lingua e delle forme della comunicazione nel tempo e nello spazio geografico, sociale e comunicativo. Usa le conoscenze metalinguistiche per riconoscere e confrontare i messaggi e per riconoscere elementi comunicativi che appartengono a culture diverse.

	1° - 2° anno
	Obiettivi di apprendimento
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ riconosce e distingue nelle diverse attività che accompagnano l'acquisizione della competenza tecnica di lettura e scrittura, i momenti di osservazione, di esplorazione e riflessione sulla realtà linguistica e comunicativa ▪ seguire, comprendere e produrre osservazioni non sistematiche sulla realtà comunicativa e linguistica che accompagnano le prime fasi di apprendimento delle competenze ▪ attraverso l'apprendimento tecnico della scrittura (intesa come capacità di rappresentare graficamente il corpo fonico di frasi e parole) diventare consapevoli della sua natura convenzionale e del rapporto non biunivoco tra suoni fondamentali dell'italiano (fonemi) e lettere o gruppi di lettere che li rappresentano
	3° - 4° - 5° anno
	Obiettivi di apprendimento
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ distinguere la lingua nazionale dai dialetti
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ conoscere i principali elementi di differenziazione fra scritto e parlato
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ avere qualche percezione delle differenze fra usi formali e informali
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ riflettere sul lessico, sui significati, sulle principali relazioni tra le parole (somiglianze, differenze) e conoscere i principali meccanismi di formazione e alterazione delle parole
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ essere consapevoli della centralità del verbo nelle frasi e saper distinguere predicati che esprimono la caratteristica di un soggetto e predicati che mettono in relazione il soggetto con altri elementi
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ conoscere le parti del discorso, modi e tempi verbali
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ a partire dall'osservazione di testi scritti, essere in grado di riconoscere la funzione dei principali segni di punteggiatura
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ saper utilizzare il dizionario come fonte di informazioni (anche grammaticali, oltre che ortografiche e semantiche) sulle parole

	6° - 7° anno
	Obiettivi di apprendimento
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ conoscere e valutare gli elementi fondamentali della comunicazione
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ riconoscere la funzione e gli scopi di un testo (che informa, esorta o comanda, descrive o rappresenta la realtà, crea mondi immaginari)
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ saper individuare nei testi parlati gli elementi che rinviano alla situazione comunicativa (in particolare al momento e al luogo in cui il testo è stato prodotto)
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ragionando sui testi, essere in grado di individuare le diverse parole (sinonimi, pronomi, ripetizioni, parole dal significato più generale) che si riferiscono allo stesso elemento (persona, luogo, cosa, concetto, ecc.)
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ riconoscere in un testo i principali connettivi e la loro funzione
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ diventare consapevoli dell'importanza dell'ordine delle parole nella frase (ad esempio attraverso manipolazioni di frasi e riformulazioni che ne mantengano le medesime informazioni essenziali e/o attraverso il confronto con altre lingue studiate a scuola o comunque note)
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ riconoscere gli elementi fondamentali della struttura del periodo (distinguere la principale dalle subordinate) e riconoscere i principali tipi di subordinate)
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ riconoscere le principali relazioni tra i significati (sinonimia, contrarietà, polisemia, gradazione, inclusione)
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ essere consapevoli delle principali peculiarità (fonetiche, lessicali, sintattiche) dell'italiano parlato nella propria regione
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ avere conoscenze semplici ma non casuali sull'evoluzione della lingua, con particolare riferimento all'origine e alla storia di alcune parole
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ riconoscere la presenza e il significato di tracce linguistiche, tematiche, figurative di altre culture, sia passate che contemporanee, nelle più comuni forme di comunicazione o comunque presenti sul territorio in cui vive.

COMPETENZE E OBIETTIVI TRASVERSALI

1. Le competenze trasversali

Tutte le aree disciplinari, in modo diversi, coerenti con i differenti modi di elaborare e organizzare la conoscenza e di esercitare abilità, concorrono all'acquisizione di competenze trasversali finalizzate a sviluppare il pensiero e le capacità cognitive e metacognitive, a realizzare rapporti interpersonali anche come modalità di uso delle conoscenze acquisite, a comprendere e produrre messaggi, ad acquisire e rielaborare informazioni e conoscenze, a svolgere prestazioni, a controllare semplici strategie per realizzare prodotti.

In ciascun ambito e in ciascun campo disciplinare queste finalità trovano modalità diverse di attuazione e si concretizzano in specifici obiettivi di apprendimento, che garantiscono anche la dimensione formativa delle singole discipline. L'osservazione degli atteggiamenti, dei comportamenti e delle prestazioni che corrispondono a questi obiettivi costituiscono una base comune a tutte le occasioni di apprendimento e contribuiscono a determinare l'unitarietà dei processi di apprendimento.

Questi stessi obiettivi sono inoltre la condizione affinché i diversi processi di apprendimento contribuiscano a sollecitare e rinforzare la disponibilità ad apprendere sia nel proseguimento delle attività formative che lungo l'arco della vita. Infine, la consapevolezza di questi obiettivi e dei personali modi di confrontarsi con il loro raggiungimento è anche alla base della capacità di ciascun allievo di orientarsi all'interno dei processi di insegnamento/apprendimento e quindi di compiere scelte adeguate alle proprie potenzialità e ai propri livelli di apprendimento.

Si fornisce un elenco esemplificativo delle finalità e degli obiettivi relativi a diverse aree di competenze, che trovano applicazione e riscontro negli obiettivi specifici di ciascuna disciplina. (Vedi tabella 1)

2. L'uso della lingua e dei linguaggi nelle discipline e le abilità di studio

Tutte le discipline usano la lingua verbale, le immagini e le rappresentazioni grafiche per elaborare, conservare e trasmettere conoscenze e modelli di descrizione e interpretazione della realtà. Il controllo progressivo dei linguaggi in ambito disciplinare è quindi condizione essenziale dell'acquisizione e rielaborazione della conoscenza nei vari campi di sapere e di esperienza conoscitiva e si rinforza gradualmente e contestualmente all'acquisizione delle conoscenze in ciascun approccio disciplinare.

Gli obiettivi di apprendimento relativi all'uso della lingua e delle immagini nei diversi percorsi di apprendimento sono obiettivi trasversali alla cui acquisizione concorrono tutte discipline e che possono trovare nell'area linguistica occasioni di rinforzo e di ulteriore consapevolezza. È quindi compito delle singole discipline affrontare in modo concreto e operativo l'incremento lessicale e i processi di concettualizzazione, i rapporti e gli eventuali conflitti linguistici e cognitivi fra il linguaggio disciplinare e la lingua comune, le modalità di verbalizzazione tipiche della disciplina (modelli narrativi, descrittivi, espositivi, regolativi, argomentativi; uso delle definizioni, di affermazioni ed esempi), l'uso delle immagini e le modalità di rappresentazione grafica, schematica o concettuale.

Un settore particolare della competenza linguistica nei vari contesti disciplinari è rappresentato dall'uso della lingua per apprendere dai testi e per rielaborare informazioni e conoscenze, che trova applicazione anche in un adeguato metodo di studio. Al raggiungimento di questi obiettivi concorrono i singoli approcci disciplinari, le discipline dell'area linguistica e specifiche attività realizzate sulla base di progettazioni condivise (Vedi tabella 2).

Tabella 1

FINALITÀ E OBIETTIVI RELATIVI ALLE COMPETENZE TRASVERSALI	
COMPETENZE PERSONALI E SOCIALI	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ sviluppo del pensiero e della identità personale, anche nella prospettiva della progettazione consapevole del proprio progetto di vita; ▪ incremento delle capacità di relazioni interpersonali e di collaborazione con altri; 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ affrontare situazioni impreviste ▪ ascoltare gli altri, accettare l'opinione di altri ▪ modificare il proprio atteggiamento in rapporto alle situazioni ▪ modificare il proprio punto di vista ▪ conoscere le proprie risorse e capacità ▪ accrescere capacità di autogoverno in situazioni diverse ▪ mettere in atto relazioni interpersonali in modo adeguato alle situazioni ▪ rinforzare la capacità di adattamento a contesti diversi ▪ lavorare con gli altri
COMPETENZE COMUNICATIVE	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ controllo dei linguaggi e delle modalità di comunicazione in contesti diversi, con particolare attenzione all'esercizio di una cittadinanza piena e consapevole; 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ esprimersi in modo chiaro ▪ ricavare informazioni da una pluralità di fonti orali e scritte ▪ comunicare le proprie idee ▪ confrontare testi e messaggi ▪ sviluppare la propria creatività ▪ sviluppare il senso estetico
COMPETENZE CONOSCITIVE	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ uso dei linguaggi nei processi di costruzione delle conoscenze e quindi nei diversi contesti disciplinari; ▪ incremento e gestione consapevole delle proprie risorse intellettive nella prospettiva dell'apprendimento lungo l'intero arco della vita 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ mantenere la concentrazione ▪ rinforzare le capacità di memoria ▪ ricercare, acquisire e rielaborare dati e informazioni, ▪ scoprire somiglianze e differenze ▪ collocare nello spazio e nel tempo ▪ riconoscere e confrontare situazioni, oggetti, eventi ▪ acquisire capacità di pensiero astratto, ragionamento logico ▪ delimitare i campi di indagine, scegliere dati pertinenti ▪ spiegare fenomeni ▪ impostare e risolvere problemi ▪ formulare ipotesi ▪ immaginare soluzioni nuove ▪ elaborare nuove conoscenze ▪ accrescere motivazione e disponibilità ad apprendere
COMPETENZE PROCEDURALI O METODOLOGICHE	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ utilizzo di strumenti, alla pianificazione di processi, alla progettazione e realizzazione di prodotti. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ eseguire un compito ▪ darsi degli obiettivi precisi ▪ tenere in ordine i materiali ▪ organizzare il proprio lavoro ▪ fare scelte per raggiungere uno scopo ▪ prendere decisioni ▪ pianificare l'esecuzione di una prestazione

- | | |
|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none">▪ impiegare in modo adeguato strumenti▪ applicare semplici strategie per ottenere risultati |
|--|--|

Tabella 2

APPRENDERE DAI TESTI E RIELABORARE INFORMAZIONI E CONOSCENZE

PROFILO DI USCITA

L'allievo è in grado di utilizzare testi espositivi di tipo disciplinare e testi divulgativi per ricercare, acquisire e rielaborare informazioni, dati, concetti con lo scopo di utilizzarli nelle proprie attività di studio o di produrre semplici testi, orali o scritti, su argomenti noti e sulla base di precise indicazioni delle procedure da seguire. È in grado di seguire brevi esposizioni orali di carattere disciplinare, riconoscendone l'argomento e le informazioni essenziali.

Riconosce e usa il lessico disciplinare in modo adeguato alle sue conoscenze. Sa produrre brevi testi di carattere disciplinare su argomenti noti.

Sa valutare le difficoltà che gli pone un testo di carattere disciplinare, confrontando l'argomento e l'insieme delle informazioni fornite con le conoscenze in suo possesso e sa adottare e pianificare autonomamente adeguate strategie di studio.

1° - 2° anno	
Obiettivi di apprendimento	
• -----	• -----
3° - 4° - 5° anno	
Obiettivi di apprendimento	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ comprendere testi disciplinari, cogliendone l'argomento e le informazioni centrali, anche di singole parti e paragrafi ▪ ricavare informazioni da semplici grafici, schemi, tavole e utilizzare in modo opportuno gli apparati iconografici ▪ richiamare alla mente conoscenze in suo possesso sulla base di una prima lettura esplorativa del testo, prima di affrontare letture più analitiche ▪ usare informazioni e conoscenze ricavate dai testi in semplici testi propri, per facilitare lo studio e la memorizzazione ▪ relazionare oralmente su un argomento studiato, un'esperienza, un'attività 	
Testi utilizzati	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ testi disciplinari scritti, gradualmente adatti alle conoscenze possedute ▪ testi informativi e divulgativi su tematiche disciplinari oggetto di studio ▪ testi orali ben strutturati 	
6° - 7° anno	
Obiettivi di apprendimento	

- usare in modo adeguato le varie parti di un testo disciplinare complesso: indice, capitoli, titoli, sommari, testi, riquadri, immagini, didascalie, apparati grafici
- riconoscere, attraverso letture attente, le componenti essenziali di un testo disciplinare: frasi che sintetizzano porzioni di testo, definizioni, esempi, approfondimenti
- confrontare, su uno stesso argomento, informazioni provenienti da testi diversi
- accrescere gradualmente il proprio bagaglio lessicale disciplinare, anche attraverso semplici esplorazioni sul diverso significato che assumono alcuni concetti in contesti disciplinari diversi;
- realizzare, sulla base di istruzioni precise, sintesi diverse dei testi disciplinari oggetto di studio: riassunti schematici, liste di argomenti, semplici schemi concettuali, linee del tempo, tabelle, ecc.
- raccogliere e rielaborare informazioni e conoscenze ricavate da testi di carattere disciplinare in brevi testi adeguati alle proprie conoscenze

Testi utilizzati

- testi disciplinari scritti, adatti alle conoscenze possedute
- informativi e divulgativi su tematiche disciplinari oggetto di studio
- testi orali ben strutturati
- testi divulgativi, enciclopedie di livello adeguato
- navigazioni e prodotti multimediali

LINGUE EUROPEE MODERNE

Premessa

Le lingue moderne fanno parte del corredo culturale essenziale del cittadino europeo. La scuola di base garantisce agli allievi l'opportunità di imparare due lingue oltre la lingua materna con un'articolazione degli interventi che tiene conto sia del loro sviluppo sia dell'esigenza di costruire un curriculum continuo e progressivo per i nove anni dell'obbligo scolastico e oltre.

L'insegnamento delle lingue mira a fornire a tutti gli alunni gli strumenti essenziali per comunicare in ambito europeo e per porre le basi del dialogo interculturale. **Comunicazione ed educazione interculturale** sono quindi i fondamenti del curriculum plurilingue.

Le finalità dell'educazione plurilingue nella scuola di base sono in particolare le seguenti:

- a) promuovere la consapevolezza della comune cittadinanza europea attraverso il contatto precoce con due lingue europee moderne;
- b) sviluppare la competenza comunicativa in un rapporto di complementarità e di reciproco rinforzo tra le due lingue e tra queste e la lingua materna;
- c) potenziare la flessibilità cognitiva e la capacità di continuare a imparare le lingue in un'ottica di apprendimento lungo tutto l'arco della vita.

L'apprendimento linguistico implica rapporto, intreccio stretto fra lingua e cultura e contribuisce, in questa dimensione, ad ampliare ed arricchire gli orizzonti mentali e culturali degli alunni.

L'interagire con lingue e culture altre per tutto l'arco dell'obbligo

- rende gli alunni coscienti dell'esistenza di modi diversi di esprimersi e comunicare;
- li sollecita a riconoscere la propria identità culturale attraverso un'esperienza multipla dell'alterità;
- arricchisce lo sviluppo cognitivo individuale potenziando la capacità di decentrarsi e di assumere punti di vista diversi;

L'introduzione di due lingue comunitarie facilita lo sviluppo di un "saper fare culturale" e di una competenza di ordine relazionale intesa sia come capacità di interpretare in maniera corretta e razionale altre realtà, sia come capacità di acquisire una condotta di vita responsabile e partecipativa. L'apprendimento di due lingue comunitarie riveste, quindi, un ruolo essenziale e strategico nella realtà della scuola italiana ormai connotata dalla presenza di culture che si basano su regole, modelli, comportamenti differenti.

Una attenzione particolare va posta nell'individuazione di alcune competenze trasversali, da raggiungere nelle varie fasi, che devono costituire obiettivi da condividere e costruire con le altre discipline a partire dalla lingua madre. Tali competenze possono coprire sia l'area dello sviluppo della personalità in termini di coraggio ad esprimersi, senso di sé, consapevolezza del mondo circostante, curiosità, apertura al nuovo e al diverso, sia lo sviluppo della capacità di apprendere e della coscienza dei propri stili cognitivi, nella prospettiva del potenziamento e utilizzo delle strategie migliori per ottimizzare la propria risorsa tempo e per continuare ad imparare.

Tenendo conto del Quadro comune di riferimento europeo per le lingue moderne del Consiglio d'Europa, delle esperienze maturate nelle scuole, dei risultati della ricerca glottodidattica, il curriculum plurilingue privilegia, in ciascuna delle due lingue, lo sviluppo delle competenze di comunicazione orale, in quanto l'oralità è la forma primaria della vitalità e dell'uso sociale delle lingue.

La prima lingua si sviluppa sull'intero percorso della scuola di base (con un monte ore complessivo di **420 ore**). Nel primo biennio essa viene introdotta nell'ambito linguistico-espressivo con un monte ore 'leggero' e si sviluppa successivamente come disciplina autonoma attraverso un percorso articolato in un triennio e in un biennio conclusivo. I profili di uscita vengono distinti per attività linguistico-comunicative (ascolto, produzione/interazione orale, lettura, scrittura, riflessione su lingua e cultura) e obiettivi specifici espressi in termini di competenze parziali. Tale lingua è destinata ad ampliamenti, approfondimenti e/o ad attività di mantenimento nella scuola secondaria.

Nei primi due anni della scuola di base la prima lingua sviluppa 'la consapevolezza linguistica', mira cioè a sensibilizzare i bambini e le bambine alla pluralità di lingue e culture, al rapporto con la lingua madre e all'intreccio tra i linguaggi; l'attenzione è quindi su obiettivi parziali legati alle competenze generali dell'individuo (scoperta e riconoscimento da parte della scuola di una pluralità di lingue e culture, preparazione al distacco dall'etnocentrismo, relativizzazione, ma anche conferma della propria identità linguistica e culturale, attenzione al linguaggio del corpo e della mimica, agli aspetti del suono, della musica e del ritmo, all'esperienza della dimensione estetica....) e alla loro relazione con la competenza comunicativa, ma senza che vi sia un tentativo strutturato ed esplicito di sviluppare questa specifica competenza.

A partire dal terzo anno della scuola di base, la prima lingua enfatizza la comunicazione orale elementare e verte su un contenuto linguistico chiaramente determinato (finalizzato all'acquisizione linguistica di base, in particolare riguardo alle dimensioni fonetiche e sintattiche).

La seconda lingua viene introdotta negli ultimi due anni della scuola di base con lo stesso impianto della prima lingua e con profili di uscita e obiettivi specifici correlati al minor tempo di insegnamento/apprendimento (**120 ore**), nella prospettiva di uno sviluppo delle competenze in continuità nell'obbligo scolastico e oltre. Si coordina con le attività previste in lingua materna, recuperando altresì apporti di quanto appreso nella prima lingua in un rapporto di mutuo rinforzo e arricchimento.

In particolare gli obiettivi sono prevalentemente caratterizzati da scelte di tipo pragmatico-comunicativo e tendono a favorire lo sviluppo di competenze trasversali sia sul versante delle abilità di studio, sia sul versante della comunicazione interculturale. Alcuni obiettivi, più in particolare, possono essere perseguiti attraverso attività di interazione tra lingue e forme espressive non verbali (laboratori) in modo da avviare gradatamente gli allievi ad un uso veicolare delle lingue.

Le singole scuole, nella loro autonoma attività di progettazione, potranno 'modulare' i percorsi in tappe intermedie, tenendo presente l'esigenza di garantire uno sviluppo integrato, continuo e progressivo delle competenze parziali e dei profili di uscita.

Rispetto al Quadro comune di riferimento europeo del Consiglio d'Europa, al termine del ciclo della scuola di base, si prevedono i seguenti traguardi complessivi:

per la prima lingua: competenze audio-orali e di lettura corrispondenti al livello A2; competenze in scrittura corrispondenti al livello A1

per la seconda lingua: competenze corrispondenti al livello A1 sia in lingua orale sia in lingua scritta.

Obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni conclusive del ciclo

Prima lingua

Al termine dei sette anni, gli allievi e le allieve saranno in grado di:

- comprendere semplici messaggi orali con riferimento a esperienze quotidiane proprie e dei parlanti la lingua oggetto di studio; cogliere il rapporto tra le varie situazioni comunicative e semplici variazioni di registro (colloquiale vs. formale) nelle relazioni familiari e sociali;
- seguire il discorso di un parlante ‘nativo’ su temi e attività familiari cogliendone gli aspetti essenziali;
- partecipare a brevi scambi sociali, ad una semplice conversazione;
- descrivere persone, oggetti, attività svolte; raccontare semplici esperienze.

- ritrovare in un testo scritto le informazioni pertinenti rispetto ad uno scopo; individuare gli elementi costitutivi essenziali di un messaggio iconico-grafico, di un breve articolo di giornale, di un messaggio in rete;

- comporre brevi testi scritti per ricordare, per comunicare a distanza in maniera essenziale, per informare, per esprimere gusti personali o sentimenti ed emozioni;

- raggruppare parole in base a criteri formali o semantici; cogliere regolarità e semplici variazioni nel funzionamento della lingua; formulare ipotesi su significati e su ‘comportamenti’ utilizzando sia gli elementi linguistici sia il contesto extralinguistico; correggere i propri errori in base alle regole linguistiche e alle convenzioni comunicative interiorizzate.

- mettere in atto semplici strategie quali:
 - identificare indizi linguistici e extralinguistici in testi o enunciati per inferire il significato di parole sconosciute;
 - usare tecniche per attirare l’attenzione, iniziare/sostenere/concludere una breve conversazione, riformulare quanto detto, chiedere chiarimenti o chiedere di ripetere quando non si è capito;
 - fare domande su quanto ascoltato, su un testo da leggere o durante la lettura;
 - scusarsi per non conoscere elementi dei codici di comportamento stranieri;
 - usare fattori paralinguistici ed extralinguistici per esprimere sentimenti, indicare oggetti non noti, ecc.

Seconda lingua

Al termine dei due anni, gli allievi e le allieve saranno in grado di:

- comprendere il senso globale di semplici messaggi orali, con riferimento a situazioni quotidiane proprie e dei parlanti la lingua oggetto di studio;

- rispondere a domande e fare domande su argomenti familiari e su aspetti personali;
- descrivere persone, oggetti, ambienti usando frasi molto brevi, anche stereotipate;

- ritrovare in un testo scritto le informazioni pertinenti rispetto ad uno scopo;
- elaborare semplici didascalie, ordinare/coordinare frasi su sequenze di azioni; compilare moduli e questionari;
- mettere in atto semplici strategie quali:
 - identificare indizi linguistici e extralinguistici in testi o enunciati per inferire il significato di parole sconosciute;
 - fare domande su quanto ascoltato, su un testo da leggere o durante la lettura.

Obiettivi/competenze relativi alle scansioni interne del ciclo settennale

PRIMA LINGUA

Scansione interna 1°-2° anno

Obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni	<u>Contenuti essenziali</u>
<p>Attribuire un senso globale a unità fonico-acustiche.</p> <p>Comprendere semplici istruzioni per eseguire movimenti, per disegnare, per giocare, per cantare.</p> <p>Comprendere il senso globale di canzoncine, conte, filastrocche, storielle reali o immaginarie.</p> <p>Collegare espressioni e parole con persone, animali, oggetti, luoghi, eventi (reali o immaginari).</p> <p>Riprodurre con pronuncia chiara e articolata canzoncine, conte, filastrocche, storielle, ecc.</p>	<p>Ascolto/riproduzione di:</p> <p>unità fonico-acustiche, gruppi ritmici, intonazioni in semplici contesti espressivo-creativi, semplici istruzioni, canzoncine, conte, filastrocche,</p>
<p>Riutilizzare in modo creativo schemi intonativi, gruppi ritmici assimilati associandoli a linguaggi non verbali.</p>	<p>storielle reali o immaginarie</p>

Scansione interna 3°-4° - 5° anno

Obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni	<u>Contenuti essenziali</u>
<p>Identificare in base a variabili come ritmi, accenti e semplici curve prosodiche la principale funzione comunicativa ed espressiva di un enunciato.</p>	<p><u>Ascoltare e comprendere:</u></p> <p><i>messaggi orali brevi</i> (appello, asserzione, domanda, risposta, ordine, richiesta ecc.) propri di contesti comunicativi familiari e</p>
<p>Comprendere messaggi orali brevi, semplici, articolati in modo</p>	

chiaro.	quotidiani
	<i>Campi di esperienza</i> relativi a: identità propria e altrui, famiglia, casa, scuola, eventi quotidiani
Intervenire nel corso delle attività con i compagni e con l'insegnante per segnalare che non si è capito, per chiedere di ripetere, chiedere come si dice una cosa, chiedere e dare qualcosa, eseguire indicazioni o dare indicazioni semplici, confermare, parafrasare ecc.	<u>Parlare-interagire</u> Interazione tra pari, con l'insegnante
Porre domande semplici e rispondere a domande riguardanti bisogni immediati o argomenti molto familiari.	<u>Funzioni comunicative:</u> salutare
Rispondere a domande semplici e dirette su aspetti personali, espresse lentamente e chiaramente (semplice intervista).	<u>presentarsi/presentare</u> chiedere alle persone come stanno e reagire appropriatamente alle informazioni che vengono date
Mettere in relazione il sistema grafematico della lingua straniera con i relativi fonemi tramite l'esempio di parole e frasi semplici.	ringraziare, <u>accettare/rifiutare qualcosa</u> esprimere gusti e preferenze
Riconoscere nomi, parole e frasi familiari su cartelli nelle più comuni situazioni quotidiane.	<u>Leggere e comprendere:</u> parole-testo cartelli, etichette didascalie descrizioni essenziali (persone, luoghi, oggetti reali e immaginari)
Comprendere testi iconico-grafici, brevi messaggi personali, descrizioni e indicazioni per andare da un posto all'altro (itinerari).	cartolina
Copiare parole familiari e brevi frasi.	<u>Scrivere:</u> istruzioni, indicazioni, brevi appunti numeri e date didascalie elenchi (funzionali e non)
Produrre un breve testo scritto costituito da parole che fanno parte del proprio repertorio orale.	<u>Riflettere su:</u> forma delle parole funzioni e intenzioni comunicative strutture grammaticali elementari
Scrivere cifre e date, nomi di persone, di località, didascalie, elenchi, ecc.	abitudini e comportamenti propri e altrui.
Confrontare parole o brevi frasi per coglierne elementi di somiglianza/differenza sia sul piano formale, sia a livello di significati.	
Applicare consapevolmente regole esplicite.	
Riconoscere i propri errori e correggerli in base alle regole linguistiche e alle convenzioni comunicative interiorizzate.	

Scansione interna 6°-7° anno

Obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni	<u>Contenuti essenziali</u>
<p>Comprendere messaggi orali brevi attinenti a bisogni di tipo concreto della vita quotidiana.</p> <p>Comprendere semplici differenze di registro (colloquiale vs. formale) nelle relazioni familiari e sociali.</p> <p>Comprendere ed estrarre le informazioni essenziali da un breve testo registrato.</p> <p>Individuare il punto principale in una sequenza audio-visiva.</p> <p>Comprendere semplici istruzioni per collaborare con i compagni e con l'insegnante, per utilizzare i sussidi didattici, per seguire un percorso di autoapprendimento.</p>	<p><u>Ascoltare e comprendere:</u> <i>messaggi orali</i> brevi, propri di contesti comunicati inerenti la vita sociale</p> <p><i>Campi di esperienza</i> relativi a: tempo libero servizi mezzi di comunicazione: radio, televisione, messaggi in rete eventi quotidiani</p>
<p>Mettere in atto semplici strategie quali, ad esempio, attirare l'attenzione, iniziare/terminare una breve conversazione, chiedere di ripetere, ecc.</p> <p>Partecipare ad una semplice conversazione.</p> <p>Gestire brevi dialoghi di tipo sociale.</p> <p>Rispondere a domande e fare domande sul tempo libero, su abitudini e attività giornaliere.</p> <p>Descrivere se stesso o un compagno di scuola o il proprio corrispondente/ospite straniero unendo le parole o le espressioni con connettivi semplici.</p> <p>Raccontare, anche con frasi isolate, un evento reale o immaginario, situando persone e fatti nel tempo e nello spazio in maniera essenziale.</p> <p>Fare domande (su quanto ascoltato, su un testo da leggere o durante la lettura, ecc.).</p> <p>Scusarsi per non conoscere elementi dei codici di comportamento stranieri (anche facendo riferimento ai propri e chiedendo consiglio).</p>	<p>Parlare e interagire</p> <p>Interazione tra pari, semplici interviste, brevi conversazioni con l'insegnante e con 'nativi' su argomenti familiari e in situazioni di comunicazione strutturate</p>
<p>Usare fattori paralinguistici (accento, ritmo intonazione) ed extralinguistici (linguaggi non verbali: es. gesti, espressioni del viso, disegni) per esprimere sentimenti, indicare oggetti non noti e</p>	<p>Funzioni comunicative:</p> <p>invitare qualcuno fare proposte esprimere un'opinione, l'accordo e il disaccordo chiedere e dare informazioni su percorsi, su persone, su eventi familiari descrivere raccontare</p>

chiedere chiarimenti in situazioni di interazione con 'nativi'.	
<p>Identificare informazioni specifiche in documenti scritti semplici. Utilizzare indizi linguistici ed extralinguistici per capire il significato di parole sconosciute.</p> <p>Prevedere l'inizio, la continuazione, la fine di un testo a partire da indizi extralinguistici, da elementi paratestuali, dal titolo, da parole-chiave.</p> <p>Saper ritrovare in un semplice testo scritto le informazioni pertinenti rispetto ad uno scopo di azione o a un interesse personale (es. istruzioni per montare un modellino, pubblicità per la ricerca di corrispondenti).</p> <p>Saper usare il dizionario per controllare i significati, la grafia delle parole ecc.</p>	<p><u>Leggere e comprendere:</u></p> <p>brevi lettere personali, e-mail brevi articoli di giornale brevi descrizioni di persone, luoghi, oggetti reali e immaginari</p> <p>brevi racconti di esperienze personali istruzioni e semplici regolamenti (es. per usare un telefono pubblico, per la sicurezza, ecc.) annunci messaggi pubblicitari brevi sequenze audio-visive messaggi in rete un lemma del dizionario (bilingue e monolingue)</p>
<p>Produrre brevi testi descrittivi e narrativi a partire da supporti iconico-grafici. Prendere nota di una informazione.</p>	<p><u>Scrivere:</u></p> <p>appunti relativi a bisogni immediati messaggi brevi e semplici ad amici, insegnanti o persone note (es. cartolina)</p>
<p>Redigere un biglietto di auguri, una cartolina, una e-mail, una breve lettera personale.</p>	<p>brevi lettere personali (per informare/chiedere un'informazione, ringraziare, accettare/rifiutare un invito, fare una proposta) brevi descrizioni-narrazioni di eventi, di esperienze personali, di attività svolte, di ambienti familiari semplici biografie (reali e immaginarie) e semplici poesie</p>
<p>Analizzare esempi, fatti, situazioni specifiche per ipotizzare e verificare 'regole' linguistiche o 'modelli' di comportamento.</p>	<p><u>Riflettere su:</u></p> <p>regole e modelli (a livello linguistico e culturale)</p>
<p>Spiegare fenomeni propri della lingua/cultura straniera anche utilizzando schemi e concetti appresi in lingua materna</p>	<p>fenomeni ricorrenti e comportamenti socio-culturali</p>
<p></p>	<p></p>

SECONDA LINGUA

Scansione interna 6° e 7° anno

Obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni	<u>Contenuti essenziali</u>
Identificare in base a variabili come ritmi, accenti e semplici curve prosodiche la principale funzione comunicativa ed espressiva di un enunciato.	<u>Ascoltare e comprendere:</u> <i>messaggi orari brevi</i> (appello, asserzione, domanda, risposta, ordine, richiesta ecc.) propri di contesti comunicativi familiari e quotidiani
Comprendere messaggi orali brevi, semplici, articolati in modo chiaro.	<i>Campi di esperienza</i> relativi a: identità propria e altrui famiglia casa scuola eventi quotidiani.
Intervenire nel corso delle attività con i compagni e con l'insegnante per segnalare che non si è capito, per chiedere di ripetere, chiedere come si dice una cosa, chiedere e dare qualcosa, eseguire indicazioni o dare indicazioni semplici, confermare, parafrasare ecc.	<u>Parlare-interagire</u> Interazione tra pari, con l'insegnante
Porre domande semplici e rispondere a domande riguardanti bisogni immediati o argomenti molto familiari.	<u>Funzioni comunicative:</u>
Rispondere a domande semplici e dirette su aspetti personali, espresse lentamente e chiaramente (semplice intervista).	salutare presentarsi/presentare chiedere alle persone come stanno e reagire appropriatamente alle informazioni che vengono date ringraziare,
Mettere in relazione il sistema grafematico della lingua straniera con i relativi fonemi tramite l'esempio di parole e frasi semplici.	accettare/rifiutare qualcosa
Riconoscere nomi, parole e frasi familiari su cartelli nelle più	esprimere gusti e preferenze
	<u>Leggere e comprendere:</u> parole-testo cartelli, etichette didascalie descrizioni essenziali (persone, luoghi,

comuni situazioni quotidiane. Comprendere testi iconico-grafici, brevi messaggi personali, descrizioni e indicazioni per andare da un posto all'altro (itinerari).	oggetti reali e immaginari) cartolina
Copiare parole familiari e brevi frasi. Produrre un breve testo scritto costituito da parole che fanno parte del proprio repertorio orale. Scrivere cifre e date, nomi di persone, di località, didascalie, elenchi, ecc.	<u>Scrivere:</u> istruzioni, indicazioni, brevi appunti numeri e date didascalie elenchi (funzionali e non)
Confrontare parole o brevi frasi per coglierne elementi di somiglianza/differenza sia sul piano formale, sia a livello di significati. Applicare consapevolmente regole esplicite. Riconoscere i propri errori e correggerli in base alle regole linguistiche e alle convenzioni comunicative interiorizzate.	<u>Riflettere su:</u> forma delle parole funzioni e intenzioni comunicative strutture grammaticali elementari abitudini e comportamenti propri e altrui.

Tipi di attività che possono dar vita a 'laboratori' tra lingua materna, lingue moderne e linguaggi non verbali.

Esempi:

- Riutilizzazione creativa di schemi intonativi e prosodici, gruppi ritmici delle lingue in associazione con linguaggi non verbali.
- Produzione di un fumetto o di una breve storia illustrata da immagini e disegni.
- Produzione di una sequenza audiovisiva su esperienze di vita scolastica e o sociale.
- Confronto tra messaggi pubblicitari (anche in rete) prodotti in lingue diverse per cogliere somiglianze e differenze.
- Scambio culturale con classi europee dei paesi di cui si studiano le lingue.
- Itinerari di scoperta dentro i dizionari (bilingue e monolingue).

N.B. Tali attività sono tra quelle che permettono più facilmente di perseguire alcuni degli obiettivi indicati nel curriculum sia della prima lingua sia della seconda.

Modalità di verifica e criteri di valutazione (Esame di Stato)

Al termine del settennio del ciclo di base, gli allievi sosterranno prove orali e scritte differenziate nelle due lingue comunitarie studiate.

Prima lingua:

1. Le competenze audio-orali saranno verificate con una prova che richieda sia comportamenti sia reazioni verbali: l'allievo/a sarà messo/a in condizione di eseguire azioni e di interagire in uno scambio comunicativo con uno-due compagni, con l'insegnante o in presenza di un 'nativo' a partire da una traccia (canovaccio in lingua) che indichi gli interlocutori, l'argomento, lo scopo, le azioni, le circostanze. Nella valutazione dell'orale si terrà conto della coerenza rispetto ai significati e al contesto, della pronuncia, dell'intonazione, della fluenza della produzione orale, dell'ampiezza del lessico **rispetto ai parametri quantitativi di massima fissati nel curriculum. (eventualmente da quantificare)**

2. Le competenze di comprensione e di produzione scritta saranno verificate con due prove distinte: a) risposte ad un questionario a partire da un breve testo scritto accompagnato da elementi visivo-situazionali (scelta multipla);

b) redazione, con uso del dizionario, di un testo di circa 100 parole in forma di:

- breve lettera personale a partire da una traccia (data in lingua) che espliciti il destinatario, l'intenzione o lo scopo dello scrivente, l'argomento, i possibili sotto-temi;
- breve descrizione a partire da un supporto iconico o grafico (trascodifica);
- breve racconto di evento reale o immaginario a partire da un titolo, da parole-chiave, da un *input* visivo.

Nella valutazione della prova di comprensione scritta si terrà conto non solo della coerenza delle risposte rispetto ai significati del testo e al contesto, ma anche del grado di complessità cognitiva delle operazioni di comprensione richieste. Nella valutazione della prova di produzione scritta si terrà conto della aderenza alla forma di testo richiesta, della ricchezza tematica, della varietà del lessico, del grado di controllo ortografico e grammaticale.

Seconda lingua:

1. Le competenze audio-orali saranno verificate con una prova che richieda semplici reazioni verbali: l'allievo/a sarà messo/a in condizione di interagire in uno scambio comunicativo con uno-due compagni o con l'insegnante a partire da una traccia (canovaccio in lingua) che indichi gli interlocutori, l'argomento, lo scopo. Nella valutazione dell'orale si terrà conto della coerenza rispetto allo scopo della comunicazione, della pronuncia e dell'intonazione.

2. La competenza di comprensione scritta sarà verificata attraverso le risposte ad un questionario a partire da un breve testo scritto accompagnato da elementi visivo-situazionali (scelta multipla). nella valutazione della prova di comprensione scritta si terrà conto non solo della coerenza delle risposte rispetto ai significati del testo e al contesto ma anche del grado di complessità cognitiva delle operazioni di comprensione richieste.

Gruppo di lavoro
Aggregazione disciplinare matematica
Documento conclusivo

Coordinatori: C. Sbordone, M.Palma
Moderatore: L.Ciarrapico.

La matematica nella scuola di base

1. L'educazione matematica deve contribuire a una formazione culturale del cittadino, in modo da consentirgli di partecipare alla vita sociale con consapevolezza e capacità critica. Le competenze del cittadino, al cui raggiungimento concorre l'educazione matematica, sono per esempio: esprimere adeguatamente informazioni, intuire e immaginare, risolvere e porsi problemi, progettare e costruire modelli di situazioni reali, operare scelte in condizioni di incertezza. Infatti, la conoscenza dei linguaggi scientifici, e tra essi in primo luogo di quello matematico, si rivela sempre più essenziale per l'acquisizione di una corretta capacità di giudizio. Per questo la matematica concorre, insieme con le scienze sperimentali, alla formazione di una dimensione culturale scientifica. In particolare, l'insegnamento della matematica deve avviare gradualmente a partire da campi di esperienza ricchi per l'allievo, all'uso del linguaggio e del ragionamento matematico, come strumenti per l'interpretazione del reale, non unicamente come bagaglio astratto di nozioni. La formazione del curriculum scolastico non può prescindere dal considerare sia la funzione strumentale, sia quella culturale della matematica: strumento essenziale per una comprensione quantitativa della realtà da un lato, e dall'altro sapere logicamente coerente e sistematico, caratterizzato da una forte unità culturale. Entrambe sono essenziali per una formazione equilibrata degli studenti: priva del suo carattere strumentale, la matematica sarebbe un puro gioco di segni senza significato; senza una visione globale, essa diventerebbe una serie di ricette prive di metodo e di giustificazione. I due aspetti si intrecciano ed è necessario che l'insegnante li introduca entrambi in modo equilibrato fin dai primi anni. Dentro a competenze strumentali come contare, eseguire semplici operazioni aritmetiche sia mentalmente che per iscritto, saper leggere dati rappresentati con una tabella, un istogramma, un diagramma a torta, o un grafico, misurare una grandezza, calcolare una probabilità è infatti sempre presente un aspetto culturale, che collega tali competenze alla storia della nostra civiltà e alla complessa realtà in cui viviamo. D'altra parte l'aspetto culturale che fa riferimento a una serie di conoscenze teoriche, storiche ed epistemologiche, quali la padronanza delle idee fondamentali di una teoria, la capacità di situarle in un processo evolutivo, di riflettere sui principi e sui metodi impiegati, non ha senso senza i riferimenti ai calcoli, al gioco delle ipotesi, ai tentativi ed errori per validarle, ecc che costituiscono il terreno concreto e vivo da cui le conoscenze teoriche della matematica traggono alimento. Per questo entrambi i tipi di competenze costituiscono obiettivi di lungo termine, alcuni dei quali potranno essere conseguiti compiutamente nella scuola secondaria; la loro costruzione si deve però iniziare già nella scuola di base, realizzando una didattica di tipo elicoidale, che riprende gli argomenti approfondendoli di volta in volta. Il nesso profondo tra aspetti strumentali e culturali potrà in particolare essere colto dagli alunni proponendo loro opportune riflessioni storiche, introdotte gradualmente, senza forzature e anticipazioni. Essendo per sua natura di carattere critico, la riflessione storica dovrà infatti attendere che i concetti relativi si siano consolidati, in modo da non generare confusione e quindi incertezza negli scolari. D'altra parte, è importante che non si operino delle forzature, o peggio si inventi una storia inesistente, per adattare le problematiche storiche alle conoscenze degli alunni: la narrazione storica potrà e dovrà essere semplificata, ma non falsata.

Con riferimento alla doppia modalità introdotta sopra, si individuano alcuni nuclei essenziali su cui costruire le competenze matematiche dell'allievo; quattro sono nuclei tematici e caratterizzano i contenuti dell'educazione matematica nella scuola di base: *il numero, lo spazio e le figure, le relazioni, i dati e le previsioni*. L'insegnante dovrà cercare di svilupparli in modo coordinato, cogliendo ogni occasione di collegamenti interni e con altre discipline. Vi sono poi tre nuclei trasversali, centrati sui processi degli allievi: *misurare, argomentare e congetturare, risolvere e porsi problemi*. Il primo consente un approccio corporeo ed esperienziale ai concetti di numero e spazio, in collegamento con le scienze. Il secondo caratterizza le attività che favoriscono il passaggio dalle nozioni intuitive e dai livelli operativi a forme di pensiero più avanzate che, nella scuola superiore, saranno coinvolte nella dimostrazione matematica, nel

calcolo algebrico, nell'uso di modelli matematici in contesti vari. Il terzo offre occasioni importanti agli allievi per costruire nuovi concetti e abilità, per arricchire di significati concetti già appresi e per verificare l'operatività degli apprendimenti realizzati in precedenza.

2. Nella Scuola di base la costruzione di competenze matematiche va perseguita in contesti culturalmente ricchi e motivanti, che permettano agli allievi esperienze cognitive significative e consonanti con quelle condotte in altri ambiti: scientifici, linguistici, motori, figurativi, ecc. Occorre comunque avere ben presente che il percorso per il raggiungimento dei concetti matematici e della loro formalizzazione non è lineare, ma passa necessariamente per momenti cruciali che costituiscono salti cognitivi in quanto affrontano concetti che possono costituire ostacoli per l'apprendimento o essere fonte di fraintendimenti e misconcetti. Un tipico esempio è l'introduzione dei decimali o delle frazioni. Ad es., nell'introdurre le moltiplicazioni con i numeri decimali gli allievi si scontrano con l'ostacolo, indotto dal modello dei naturali, che non sempre il prodotto fra due numeri decimali è maggiore dei due fattori; analogamente, nel confronto fra numeri decimali, è bene evidenziare, per esempio, che 0,45 è minore di 0,6 (e non viceversa come alcuni allievi credono sulla base che 6 è minore di 45). Per le frazioni, il modello forte dei naturali anche qui può essere fonte di ostacoli; occorrono interventi didattici opportuni per porvi rimedio; ad es., si sconsiglia di introdurre la procedura di addizione di due numeri razionali rappresentati sotto forma di frazione che fa uso della scomposizione in fattori dei denominatori: è invece opportuno insistere sul concetto di frazioni equivalenti, e far notare che, per addizionare due numeri razionali rappresentati sotto forma di frazioni, è sufficiente trasformare le due frazioni date in frazioni equivalenti, ma aventi lo stesso denominatore.

In tutti questi casi, è comunque fondamentale l'attivazione di esperienze cognitivamente ricche in campi di esperienza significativi per l'allievo, in sinergia con esperienze parallele condotte nei vari ambiti disciplinari; in tali attività sarà essenziale la mediazione del linguaggio naturale, sia parlato che scritto. La trasposizione didattica della matematica va infatti effettuata dall'insegnante nel concreto della sua classe, tenendo conto che la matematica deve essere strutturata opportunamente in *campi di problemi*, che hanno sia uno statuto epistemologico che cognitivo (ad es., i problemi moltiplicativi fanno riferimento, da un lato, a un complesso di situazioni concrete in cui gli allievi compiono esperienze cognitive varie; dall'altro, corrispondono a concetti matematicamente rilevanti che gli allievi appunto costruiscono imparando a sintetizzare quanto esperito col linguaggio aritmetico). Gli aspetti ludici possono parimenti favorire situazioni di apprendimento significative per gli allievi e contribuire all'immagine di una matematica dal volto umano.

L'esperienza e la verbalizzazione col linguaggio naturale dovranno precedere la formalizzazione e la riflessione sui sistemi di notazione simbolica propria della matematica. Per esempio prima di imparare a formalizzare una strategia risolutiva per mezzo dei segni dell'aritmetica i bambini dovranno esplorare e operare in campi di esperienza in cui attuare attività di quantificazione utilizzando strumenti e sistemi di rappresentazione che sono caratteristici del campo stesso (il calendario lineare per risolvere problemi legati al tempo; monete o loro rappresentazioni per risolvere problemi di compravendita di beni...). Analogamente per le conoscenze legate allo spazio e alle figure sarà essenziale l'esplorazione dinamica in contesti vari, supportata eventualmente da opportuni software di geometria dinamica, e l'uso del linguaggio naturale su cui fondare la transizione dalle esperienze alle notazioni matematiche. In alcuni contesti, l'esposizione al linguaggio simbolico potrà anche precedere l'attività di verbalizzazione, purché essa sia funzionale alla possibilità di provocare negli alunni processi interpretativi fruttuosi in relazione alle problematiche del contesto.

In entrambi i casi l'acquisizione di un linguaggio rigoroso deve essere un obiettivo da raggiungere nel lungo periodo e una conquista cui gli allievi giungono, col supporto dell'insegnante, a partire dalle loro concrete produzioni verbali, messe a confronto e opportunamente discusse nella classe.

E' quindi necessario che l'insegnante progetti e realizzi ambienti di apprendimento adeguati nei vari campi di esperienza: in tali ambienti saranno privilegiate l'attività di costruzione e di soluzione di problemi nonché

quella di matematizzazione e modellizzazione. In questo contesto è opportuno distinguere tra esercizi, problemi, situazioni da modellizzare. I primi richiedono solo l'applicazione di regole e procedure note e codificate; nei problemi la scelta delle strategie risolutive è lasciata al solutore ed esige un pizzico di fantasia e di inventiva; nella situazione da modellizzare non è nemmeno esplicitata la formulazione delle domande per le quali si intenderebbe cercare una risposta (si parla in questo caso anche di problema aperto). La distinzione è naturalmente relativa al bagaglio di conoscenze degli allievi: ciò che è problema a una data età può diventare esercizio in età successiva. Proporre problemi e situazioni da modellizzare è un'attività che va proposta dai primi anni di scolarità; naturalmente si dovranno alternare momenti di posizione e di risoluzione di problemi con fasi di sistemazione e consolidamento delle conoscenze, dove anche gli esercizi hanno un importante ruolo per l'acquisizione e il consolidamento dei principali automatismi di calcolo e di ragionamento. E' comunque cruciale che l'insegnante utilizzi problemi e situazioni da modellizzare al fine di mobilitare le risorse intellettuali degli allievi anche al di fuori delle competenze strettamente matematiche, contribuendo in tal modo alla loro formazione generale.

Grande importanza come mediatori nei processi di acquisizione di conoscenza e nel supporto alla comprensione del nesso tra idee matematiche e cultura assumono i contesti ludici e gli strumenti, dai più semplici, come i materiali manipolabili, il compasso, il righello, fino agli strumenti tecnologici più complessi (tipicamente il computer o le calcolatrici numeriche e simboliche, ma anche le 'macchine', nel senso più ampio del termine, dagli orologi al distributore di bibite, ecc). Varie ricerche suggeriscono l'importanza di software che, nella loro interfaccia, rendono disponibili oggetti computazionali con i quali l'alunno può interagire per esplorare un dominio di conoscenza matematico o la matematica che caratterizza un campo di conoscenza extramatematico.

3. Il conseguimento delle competenze e conoscenze sopra elencate richiede tempo e partecipazione attiva degli allievi al progetto formativo. I ritmi dell'azione di insegnamento-apprendimento devono essere adeguati alle reali esigenze degli allievi e non possono essere dettati da programmi caratterizzati da un'eccessiva segmentazione dei contenuti che presuppongano improbabili percorsi quasi indipendenti fra loro. In altri termini, la progettazione dell'insegnante va condotta secondo una logica di una didattica lunga, attenta a garantire agli allievi possibilità di costruzioni di significato per gli oggetti di insegnamento-apprendimento.

I tempi lunghi necessari per l'acquisizione delle competenze matematiche e la loro rilevanza nel quadro formativo della scuola di base richiedono un numero sufficiente di ore dedicate continuativamente a tale ambito e una sua definizione precoce quale disciplina specifica: nella parte terminale del settennio sarà necessario altresì un docente 'dedicato'.

4. L'ambito matematico-scientifico-tecnologico

La matematica, nei primi due anni della scuola di base, costituisce un ambito con le scienze e la tecnologia. L'insegnamento in tale ambito ha lo scopo di sviluppare la capacità di conoscere e rappresentare in modo via via più consapevole la realtà umana, naturale e del mondo tecnologico.

Il percorso di alfabetizzazione matematico-scientifico-tecnologico non inizia, tuttavia, nella scuola di base, poiché il bambino ha già fatto una serie di esperienze - nella scuola dell'infanzia, in contesti di gioco e di vita familiare e sociale - ed ha già consolidato alcune fondamentali competenze. Verso i sei anni, infatti, egli ha maturato esperienze relativamente a:

- confrontare, ordinare, classificare, porre in relazione oggetti in rapporto a diverse proprietà (estensione, lunghezza, altezza, forma, colore,...), ricorrendo a modi più o meno sistematici;
- utilizzare concretamente semplici strumenti di misura:
- usare simboli per la registrazione:

- risolvere semplici problemi tratti dalla vita quotidiana e di interesse immediato;
- orientarsi nello spazio (sopra/sotto; avanti/indietro:::9 e nel tempo (prima/dopo);
- localizzare persone e oggetti nello spazio;
- rappresentare percorsi ed eseguirli anche dietro semplici indicazioni verbali.

Infine il bambino comincia a formulare semplici ipotesi in ordine e fatti di vita quotidiana.

La scuola di base, nei primi due anni, in piena continuità con le precedenti esperienze del bambino, consolida e sviluppa ulteriormente i traguardi promossi dalla scuola dell'infanzia perseguendo specifici obiettivi di apprendimento nella matematica e nelle scienze, con una forte interconnessione tra loro e con le tecnologie.

L'ambito si configura attraverso il parallelo e integrato svolgimento di percorsico-scientifico-tecnologici che rispondono alla imprescindibile esigenza cognitiva del bambino, in modo da intrecciare competenze propriamente scientifiche e di applicazione delle scienze con competenze specificamente formali. Nel capitolo delle attività suggerite, sono presentate esperienze che realizzano la stretta connessione tra i vari "saperi" dell'ambito.

5. La struttura del documento

Il presente documento é suddiviso in 5 parti.

La presente premessa individua alcune linee guida per l'insegnamento della matematica nella scuola di base. Il secondo punto definisce alcune competenze trasversali per tale ciclo, da raccordare con le analoghe competenze individuate negli altri ambiti.

La terza parte descrive sia i quattro Nuclei fondanti, evidenziando le competenze disciplinari e i relativi contenuti (articolati secondo la scansione 2+3+2, suggerita dal legislatore quale articolazione nel ciclo di base) sia i tre Nuclei di processo in termini di competenze; i nuclei trasversali non hanno contenuti specifici ma si riferiscono a quelli propri dei quattro nuclei fondanti. Da notare i suggerimenti per l'inserimento di specifiche riflessioni storiche in varie sezioni dei Nuclei, *indicate in carattere corsivo*.

Conclude il documento una serie di allegati che comprende:

1. una riflessione sui contesti di apprendimento per la matematica;
2. alcune sintetiche considerazioni sulla valutazione specifica in matematica;
3. alcuni orientamenti per l'insegnante;
4. alcune considerazione sull'uso delle tecnologie in matematica
5. una raccolta di esempi di attività didattiche e di laboratorio di matematica corrispondenti alle competenze individuate per i vari nuclei; tali esempi hanno un valore puramente esemplificativo ed esplicativo: leggendoli si comprenderà meglio il significato dei contenuti e delle competenze elencate nei vari nuclei.

LE COMPETENZE TRASVERSALI

Collocare nel tempo e nello spazio

Avere consapevolezza della dimensione storica e della collocazione spaziale di eventi considerati.

Comunicare, comprendere e interpretare informazioni

Individuare forme e strumenti di espressione orali, scritta, grafica o iconica per trasmettere un messaggio.

Cogliere i significati di un messaggio ricevuto.

Costruire ragionamenti

Organizzare il proprio pensiero in modo logico e consequenziale. Esplicitare il proprio pensiero attraverso esemplificazioni e argomentazioni.

Formulare ipotesi e congetture

Intuire gli sviluppi di processi analizzati e di azioni intraprese.

Generalizzare

Individuare regolarità e proprietà in contesti diversi. Astrarre caratteristiche generali e trasferirle in contesti nuovi.

Inventare

Costruire 'oggetti' anche simbolici rispondenti a determinate proprietà

Porre in relazione

Stabilire legami tra fatti, dati, termini.

Porre problemi e progettare possibili soluzioni

Riconoscere situazioni problematiche e individuare al loro interno dati, noti e non noti, e le relazioni esistenti tra essi. Verificarne la risolubilità. Stabilire le strategie e le risorse necessarie per la loro soluzione. Validare gli esiti delle scelte operate.

Rappresentare

Scegliere forme di presentazione simbolica per rendere evidenti relazioni esistenti tra fatti, dati, termini. Utilizzare forme diverse di rappresentazione, acquisendo capacità di mobilità dall'una all'altra. Operare in situazioni rappresentate.

OBIETTIVI SPECIFICI DI APPRENDIMENTO RELATIVI ALLE CPMPTENZE DEGLI ALUNNI ALLA CONCLUSIONE DEL CICLO

IL NUMERO

In situazioni varie, significative e problematiche, relative alla vita di tutti i giorni, alla matematica e agli altri ambiti disciplinari:

- comprendere il significato dei numeri, i modi per rappresentarli, il valore posizionale delle cifre nei numeri naturali e decimali
- comprendere il significato delle operazioni
- operare tra numeri mentalmente, per iscritto e con strumenti di calcolo
- usare il ragionamento aritmetico e la modellizzazione numerica per risolvere semplici problemi tratti dal mondo reale o interni alla matematica

LE FIGURE E LO SPAZIO

In contesti diversi di indagine e di osservazione:

- esplorare, descrivere e rappresentare lo spazio
- riconoscere e descrivere le principali figure piane e solide
- utilizzare le trasformazioni geometriche per operare su figure
- determinare lunghezze, aree volumi
- usare la visualizzazione, il ragionamento spaziale e la modellizzazione geometrica per risolvere problemi del mondo reale o interni alla matematica
- sviluppare argomenti e semplici concatenazioni di proposizioni in ambiente geometrico

LE RELAZIONI

In vari contesti matematici e sperimentali:

- Individuare relazioni tra elementi e rappresentarle
- mettere in relazione
- utilizzare forme diverse di rappresentazione
- classificare e ordinare in base a determinate proprietà e relazioni
- utilizzare lettere e formule per generalizzare o per astrarre
- individuare funzioni
- usare coordinate cartesiane, diagrammi e tabelle per rappresentare relazioni e funzioni
- rappresentare ed interpretare legami di proporzionalità diretta, inversa e dipendenza quadratica

I DATI E LE PREVISIONI

In situazioni varie, relative alla vita di tutti i giorni e agli altri ambiti disciplinari:

- organizzare una ricerca: formulare domande, raccogliere informazioni quantitative, reperire, organizzare e rappresentare i dati
- interpretare i dati usando i metodi statistici
- sviluppare e valutare inferenze, previsioni ed argomentazioni basate sui dati.
- effettuare valutazioni di probabilità di eventi mediante conteggio dei casi favorevoli e di quelli possibili o rilevando di frequenze relative.

ARGOMENTARE E CONGETTURARE

In contesti diversi, sperimentali, linguistici e matematici:

- osservare individuare e descrivere regolarità
- produrre congetture
- verificare le congetture prodotte testandole su casi particolari
- validare le congetture prodotte, sia empiricamente, sia mediante argomentazioni, sia ricorrendo a eventuali controesempi
- caratterizzare oggetti matematici mediante le proprietà di cui godono e confrontare tali caratterizzazioni con le loro definizioni
- giustificare le proprie idee durante una discussione matematica anche con semplici concatenazioni di proposizioni

RISOLVERE E PORSI PROBLEMI

In diversi contesti sperimentali, linguistici e matematici, in situazioni varie, relative a campi di esperienza scolastici ed extrascolastici:

- riconoscere e rappresentare situazioni problematiche
- avviare, discutere e comunicare strategie risolutive
- risolvere problemi posti da altri
- porsi e risolvere problemi

Il numero

Competenze

In situazioni varie, significative e problematiche, relative alla vita di tutti i giorni, alla matematica e agli altri ambiti disciplinari:

- comprendere il significato dei numeri, i modi per rappresentarli, il valore posizionale delle cifre nei numeri naturali e decimali
- comprendere il significato delle operazioni
- operare tra numeri mentalmente, per iscritto e con strumenti di calcolo
- usare il ragionamento aritmetico e la modellizzazione numerica per risolvere semplici problemi tratti dal mondo reale o interni alla matematica

1° - 2° anno

Obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni	Contenuti essenziali
<ul style="list-style-type: none">• Contare sia in senso progressivo che regressivo• Contare oggetti e confrontare raggruppamenti di oggetti• Confrontare e ordinare numeri, sviluppandone il senso della grandezza; collocare numeri sulla retta• Leggere e scrivere numeri in base dieci• Usare consapevolmente i numeri nelle situazioni quotidiane in cui sono coinvolte grandezze e misure (lunghezze, pesi, costi ecc.) • Esplorare e risolvere situazioni problematiche che richiedono addizioni e sottrazioni, individuando le operazioni adatte a risolvere il problema; comprendere il significato delle operazioni• Verbalizzare le strategie risolutive e usare i simboli dell'aritmetica per rappresentarle• Collegare le operazioni (addizione / sottrazione) tra numeri ad operazioni tra grandezze (lunghezze, pesi, costi ecc.) • Calcolare il risultato di semplici addizioni e sottrazioni, usando metodi e strumenti diversi in situazioni concrete• Eseguire semplici calcoli mentali con addizioni e sottrazioni• Eseguire semplici operazioni del tipo :doppio/metà; triplo/un terzo	<ul style="list-style-type: none">• Numeri naturali• Rappresentazione dei numeri naturali in base dieci• Addizione e sottrazione tra numeri naturali

Si suggerisce di non introdurre i numeri e le loro operazioni ricorrendo alla teoria degli insiemi, ma partendo dalla realtà concreta degli allievi. Il linguaggio degli insiemi può essere un comodo strumento per esprimere in modo sintetico certi concetti.

Obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni	Contenuti essenziali
<ul style="list-style-type: none"> ? Esplorare situazioni problematiche che richiedono moltiplicazioni e divisioni tra numeri naturali ? Verbalizzare le strategie risolutive scelte per la risoluzione dei problemi e usare i simboli dell'aritmetica per rappresentarle ? Calcolare il risultato di semplici moltiplicazioni e divisioni ? Eseguire semplici calcoli mentali con moltiplicazioni e divisioni, utilizzando le tabelline e la proprietà distributiva ? Riconoscere e costruire relazioni tra numeri naturali (multipli, divisori) ? Comprendere i significati delle frazioni (parti di un tutto, parti di una collezione) ? Riconoscere scritture diverse (frazione decimale, numero decimale) dello stesso numero, dando particolare rilievo alla notazione decimale ? Comprendere il significato e l'uso dello zero e della virgola ? Comprendere il significato del valore posizionale delle cifre nel numero naturale e nel numero decimale (1) ? Confrontare e ordinare numeri decimali ? Comprendere il significato dei numeri interi relativi attraverso applicazioni in contesti conosciuti ? Rappresentare i numeri naturali, i decimali e gli interi relativi sulla retta ? Riconoscere le differenze tra diversi sistemi di numerazione (es. additivo, posizionale); utilizzare i sistemi numerici necessari per esprimere misure di tempo e di angoli ? Eseguire addizioni, sottrazioni, moltiplicazioni, divisioni con padronanza degli algoritmi, usando metodi e strumenti diversi (calcolo mentale, carta e matita, abaco, calcolatrici, ...); controllare la correttezza del calcolo, stimando l'ordine di grandezza). ? Modellizzare e risolvere situazioni problematiche in campi diversi di esperienza con il ricorso a numeri e operazioni in notazioni diverse (es. percentuali) ? Costruire e rappresentare semplici sequenze di operazioni tra interi 	<ul style="list-style-type: none"> ? Moltiplicazione e divisione tra numeri naturali ? Proprietà dei numeri. Il numero zero e il numero uno ? Numeri decimali, frazioni ? Scrittura posizionale dei numeri naturali e decimali ? Operazioni tra numeri decimali ? Numeri interi relativi ? Addizione e sottrazione tra numeri interi relativi ? Proprietà delle operazioni ? Composizione di operazioni e significato delle parentesi.

- (1) Aspetti storici connessi (ad es. origine e diffusione dei numeri indo-arabi; evoluzione della forma delle cifre, dalle cifre arabe a quelle attuali; sistemi di scrittura non posizionali: le notazioni egizie e i numeri romani)

Si sconsiglia di affrontare in questi tre anni della scuola di base le operazioni e le espressioni con le frazioni. E' bene, infatti, che i bambini imparino a comprenderne il significato dalla loro scrittura, la quantità che rappresentano, il numero decimale corrispondente e l'uso in situazioni concrete.

6° - 7° anno

Obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni	Contenuti essenziali
<ul style="list-style-type: none"> ? Comprendere il significato di elevamento a potenza e le proprietà di tale operazione: elevare a potenza numeri naturali e interi ? Leggere e scrivere numeri (naturali e decimali) in base dieci usando la notazione polinomiale ? Scomporre in fattori primi un numero naturale, anche con l'ausilio della calcolatrice ? Determinare il massimo comune divisore ed il minimo comune multiplo di due numeri naturali ? Comprendere i significati delle frazioni come rapporto e come quoziente di numeri interi ? Modellizzare e risolvere situazioni problematiche in campi diversi di esperienza, anche con il ricorso alle proporzioni ? Riconoscere frazioni equivalenti ? Confrontare numeri razionali e rappresentarli sulla retta ? Eseguire semplici calcoli con numeri razionali usando metodi e strumenti diversi (calcolo mentale, carta e matita, calcolatrici) ? Comprendere il significato di radice quadrata, come operazione inversa dell'elevamento al quadrato ? Effettuare semplici sequenze di calcoli approssimati 	<ul style="list-style-type: none"> ? Potenze di numeri naturali e interi ? Numeri primi ? Massimo comune divisore e minimo comune multiplo ? Rapporti e proporzioni ? Frazioni equivalenti ? Numeri razionali ? Confronto tra numeri razionali ? Operazioni tra numeri razionali

Lo spazio e le figure

Competenze

In contesti diversi di indagine e di osservazione:

- esplorare, descrivere e rappresentare lo spazio
- riconoscere e descrivere le principali figure piane e solide
- utilizzare le trasformazioni geometriche per operare su figure
- determinare lunghezze, aree volumi
- usare la visualizzazione, il ragionamento spaziale e la modellizzazione geometrica per risolvere problemi del mondo reale o interni alla matematica
- sviluppare argomenti e semplici concatenazioni di proposizioni in ambiente geometrico

1° - 2° anno

Obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni	Contenuti essenziali
<ul style="list-style-type: none">• Riconoscere e descrivere alcune delle principali relazioni spaziali (sopra/sotto, davanti/dietro, dentro/fuori, ...)• Eseguire un semplice percorso partendo dalla descrizione verbale o dal disegno e viceversa.• Riconoscere, nel mondo circostante e nel disegno, alcune delle principali forme geometriche del piano e dello spazio, riflettendo sulle relazioni tra forma e uso• Progettare e costruire oggetti con forme semplici	<ul style="list-style-type: none">• Collocazione di oggetti in un ambiente.• Mappe, piantine e orientamento.• Le prime figure del piano e dello spazio (triangolo, quadrato, cubo...)

Si consiglia di evitare le definizioni a priori delle figure geometriche

3° - 4° - 5° anno

Obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni	Contenuti essenziali
<ul style="list-style-type: none"> • Costruire e disegnare con strumenti vari le principali figure geometriche • Individuare gli elementi significativi di una figura (lato, angolo, altezza...) • Individuare simmetrie in oggetti e figure date; realizzarle e rappresentarle col disegno • Effettuare traslazioni e rotazioni (movimenti rigidi) di oggetti e figure • Usare in maniera operativa, in contesti diversi, il concetto di angolo (anche mediante rotazioni) • Conoscere le principali proprietà delle figure geometriche • Riconoscere figure equiscomponibili e usare il concetto di equiscomponibilità per la determinazione di aree e di volumi in casi semplici, senza ricavare formule • Calcolare perimetri, aree e volumi delle più semplici figure geometriche • Utilizzare il piano cartesiano per localizzare punti e figure • Utilizzare, in vari contesti, software di geometria dinamica 	<ul style="list-style-type: none"> • Le principali figure del piano e dello spazio • I principali enti geometrici • Simmetrie, traslazioni, rotazioni • Gli angoli e la loro ampiezza • Rette incidenti, parallele, perpendicolari • Uguaglianza tra figure • Scomposizione e ricomposizione di poligoni • Semplici scomposizioni di figure spaziali • Equivalenza di figure • Unità di misura di lunghezze, aree e volumi • Perimetro di poligoni • Area di semplici poligoni • Volume di semplici solidi • Sistema di riferimento cartesiano

Si eviterà di fare ricorso a formule di aree di poligoni più complessi attraverso l'uso dei numeri fissi.

6° - 7° anno

Obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni	Contenuti essenziali
<ul style="list-style-type: none"> • Visualizzare oggetti tridimensionali a partire da una rappresentazione bidimensionale e, viceversa, rappresentare su un piano una figura solida • Riconoscere grandezze proporzionali e figure simili in vari contesti (1) • Risolvere problemi, usando con proprietà geometriche delle figure ed , eventualmente, software di geometria dinamica • Riconoscere figure uguali e descrivere le isometrie necessarie per portarle a coincidere • Riprodurre in scala 	<ul style="list-style-type: none"> • Rappresentazione piana di figure solide • Rapporto tra grandezze • Somma degli angoli di un triangolo e di un poligono • Teorema di Pitagora • Traslazioni, rotazioni, simmetrie • Lunghezza della circonferenza e area del cerchio • Descrizione di alcuni numeri irrazionali

<ul style="list-style-type: none">• Misurare da lontano (ad esempio l'altezza di una torre) (2)• Calcolare perimetri, aree e volumi delle principali figure• Calcolare lunghezze di circonferenze e aree di cerchi (3)	
--	--

- (1) **Aspetti storici connessi:** il metodo di Eratostene per la misura del raggio della terra
- (2) La misura a distanza nella geometria medioevale
- (3) Determinazione di alcuni valori di δ

Le relazioni

Competenze

In vari contesti matematici e sperimentali:

- Individuare relazioni tra elementi e rappresentarle
- mettere in relazione
- utilizzare forme diverse di rappresentazione
- classificare e ordinare in base a determinate proprietà e relazioni
- utilizzare lettere e formule per generalizzare o per astrarre
- individuare funzioni
- usare coordinate cartesiane, diagrammi e tabelle per rappresentare relazioni e funzioni
- rappresentare ed interpretare legami di proporzionalità diretta, inversa e dipendenza quadratica

1° - 2° anno

Obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni	Contenuti essenziali
• In situazioni concrete, classificare oggetti, figure, numeri in base a una data proprietà e, viceversa; indicare una proprietà che spieghi una data classificazione	• Relazioni (equivalenze, ordinamenti) e prime loro rappresentazioni • Semplici relazioni tra numeri naturali
• In situazioni concrete, ordinare elementi in base a una determinata grandezza e riconoscere ordinamenti dati	
• Scoprire semplici relazioni tra numeri a partire da esperienze concrete	

3° - 4° - 5° anno

Obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni	Contenuti essenziali
<ul style="list-style-type: none"> • Rappresentare dati numerici • Classificare oggetti, figure, numeri in base a due o più proprietà e realizzare adeguate rappresentazioni delle stesse classificazioni • Sapere passare da una rappresentazione all'altra Utilizzare simboli adeguati per indicare relazioni d'ordine tra numeri ($>$, $<$) 	<ul style="list-style-type: none"> • Relazioni e loro rappresentazioni (tabelle, frecce, piano cartesiano) • Rappresentazioni di insiemi e relazioni con diagrammi di vario tipo • Equivalenze, ordinamenti

6° - 7° anno

Obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni	Contenuti essenziale
<ul style="list-style-type: none"> • In contesti vari, individuare, descrivere e costruire relazioni significative: riconoscere analogie e differenze • Combinare in vario modo elementi di un insieme • Utilizzare le lettere per esprimere in forma generale semplici proprietà e regolarità numeriche • Costruire, leggere e interpretare formule • Riconoscere in fatti e fenomeni relazioni tra grandezze • Usare coordinate cartesiane, diagrammi, tabelle per rappresentare relazioni e funzioni • Usare modelli dati o costruire semplici modelli per descrivere fenomeni ed effettuare previsioni 	<ul style="list-style-type: none"> • Alcune relazioni significative (essere uguale a, essere multiplo di, essere maggiore di, essere parallelo o perpendicolare a, ...) • Semplici questioni di tipo combinatorio • Grandezze direttamente e inversamente proporzionali • Funzioni: tabulazioni e grafici • Funzioni del tipo $y=ax$, $y=a/x$, $y=ax^2$ e loro rappresentazione grafica • Semplici modelli di fatti sperimentali e di leggi matematiche.

Si limiterà la memorizzazione di formule, abituando i ragazzi a ricavare formule inverse

I dati e le previsioni

Competenze

In situazioni varie, relative alla vita di tutti i giorni e agli altri ambiti disciplinari:

- organizzare una ricerca: formulare domande, raccogliere informazioni quantitative, reperire, organizzare e rappresentare i dati
- interpretare i dati usando i metodi statistici
- sviluppare e valutare inferenze, previsioni ed argomentazioni basate sui dati.
- effettuare valutazioni di probabilità di eventi mediante conteggio dei casi favorevoli e di quelli possibili o rilevando di frequenze relative.

1° - 2° anno

Obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni	Contenuti essenziali
<ul style="list-style-type: none"> • Raccogliere dati su se stessi e sul mondo circostante e organizzarli in base alle loro caratteristiche • Classificare dati e oggetti • Rappresentare i dati raccolti • Descrivere un insieme di dati • Identificare la modalità più frequente 	<ul style="list-style-type: none"> - Il collettivo statistico e suoi elementi. • Semplici tabelle di frequenze • Semplici rappresentazioni grafiche • Confronti di frequenze

3° - 4° - 5° anno

Obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni	Contenuti essenziali
<ul style="list-style-type: none"> • Raccogliere dati mediante osservazioni e questionari • Classificare i dati • Rappresentare i dati con tabelle e grafici • Osservare e descrivere un grafico, usando: moda, mediana e media aritmetica • Confrontare fra loro modi diversi di rappresentare gli stessi dati • (1) • Riconoscere gli eventi certi, possibili, impossibili, equiprobabili, più probabili, meno probabili (2) 	<ul style="list-style-type: none"> • Caratteri qualitativi e caratteri quantitativi • Diagrammi di vario tipo • Moda, mediana, media aritmetica • Evento certo, possibile, impossibile • Valutazione di probabilità in casi elementari

- (1) **Aspetti storici connessi:** Le prime tavole statistiche sulla natalità e mortalità, battesimi ed epidemie, nell'Inghilterra del 1600
 Gli eventi incerti e le predizioni al tempo dei Greci e di popoli antichi

Obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni	Contenuti essenziali
<p>Classificare dati ottenuti da misurazioni Rappresentare e interpretare dati, anche utilizzando un foglio elettronico</p> <p>Usare ed interpretare misure di centralità e dispersione Confrontare due distribuzioni rispetto allo stesso carattere Scegliere, in modo casuale, un elemento da un collettivo</p> <p>Riconoscere eventi complementari e eventi incompatibili Prevedere, in semplici contesti, i possibili risultati di un esperimento e le loro probabilità (1)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Caratteri derivanti da misurazioni • Classificazione di dati con intervalli di ampiezza uguale o diversa • L'istogramma di frequenze • Calcolo di frequenze relative e percentuali, e loro confronti • Campione estratto da una popolazione: esempi di campioni rappresentativi e non • Probabilità di un evento; valutazione della probabilità di semplici eventi

(1) **Aspetti storici connessi:** Questioni probabilistiche nel passato (ad es. I primi giochi con i dadi nella Francia del 1600)

Argomentare e congetturare

Competenze

In contesti diversi, sperimentali, linguistici e matematici:

- osservare individuare e descrivere regolarità
- produrre congetture
- verificare le congetture prodotte testandole su casi particolari
- validare le congetture prodotte, sia empiricamente, sia mediante argomentazioni, sia ricorrendo a eventuali controesempi
- caratterizzare oggetti matematici mediante le proprietà di cui godono e confrontare tali caratterizzazioni con le loro definizioni
- giustificare le proprie idee durante una discussione matematica anche con semplici concatenazioni di proposizioni

Obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni

1° - 3° anno

- Individuare e descrivere regolarità in in semplici contesti concreti
- Produrre semplici congetture
- Verificare le congetture prodotte testandole su casi particolari

3° - 4° -5° anno

- Individuare e descrivere regolarità in contesti matematici e non, tratti dalla propria esperienza o proposti per l'osservazione
- Produrre semplici congetture
- Verificare le congetture prodotte testandole su casi particolari
- Validare le congetture prodotte, sia empiricamente, sia mediante argomentazioni, sia ricorrendo a eventuali controesempi
- Attribuire denominazioni a "oggetti e stabilire definizioni, anche carenti o sovrabbondanti, con riferimento alle caratteristiche ed alle proprietà osservate
- Giustificare le proprie idee durante una discussione matematica con semplici argomentazioni

6° - 7° anno

- Descrivere proprietà di figure con termini appropriati
- Individuare regolarità in fenomeni osservati
- Produrre congetture
- Verificare le congetture prodotte testandole su casi particolari
- Validare le congetture prodotte, sia empiricamente, sia mediante argomentazioni, sia ricorrendo a eventuali controesempi, sia producendo euristici e semplici ragionamenti matematici
- Comprendere il ruolo delle definizioni in matematica. Giustificare affermazioni durante una discussione matematica anche con semplici ragionamenti concatenati

Misurare

Competenze

In contesti interni ed esterni alla matematica, con particolare riferimento alle scienze sperimentali:

- Misurare, leggere e scrivere misure di grandezze con incertezze di misura
- Rappresentare misure utilizzando grafici, tabelle e strumenti tecnologici
- Stimare misure
- Effettuare scelte di grandezze misurabili, di unità di misura in contesti problematici
- Risolvere problemi in cui sono coinvolte misure di grandezze
- Individuare relazioni a partire da dati di misura
- Modellizzare situazioni e fenomeni tratti dal mondo reale o interni alla matematica

Obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni

1° - 2° anno

- Osservare oggetti e fenomeni individuando in essi alcune grandezze misurabili; compiere confronti diretti e indiretti in relazione alle grandezze individuate, ordinare grandezze
- Effettuare misure per conteggio (ad es. passi, monete, quadretti), , con oggetti e strumenti elementari
- Effettuare misure con oggetti e strumenti elementari (ad es. il metro, la bilancia, l'orologio la tazza...); esprimere le misure effettuate con numeri utilizzando le unità di misura scelte (ad esempio passi) e rappresentazioni grafiche
-
-

3° - 4° - 5° anno

- Analizzare oggetti e fenomeni individuando in essi le grandezze misurabili
- Effettuare misure dirette e indirette di grandezze (ad.es lunghezze tempi, masse..) ed esprimerle secondo unità di misure convenzionali
- Cambiare misure utilizzando multipli e sottomultipli delle unità di misure
- Stimare misure in semplici casi, anche attraverso strategie di calcolo mentale e col calcolo approssimato
- Rappresentare graficamente le misure di grandezze
- Risolvere problemi di calcolo con le misure (scelta delle grandezze da misurare, unità di misura, strategie operative)
- Mettere un relazione misure di due grandezze (ad es. statura e lunghezza dei piedi)
-

Si eviterà di fare apprendere le relazioni tra le unità campione nei sistemi di misura utilizzati in modo meccanico e ripetitivo, sganciato da processi operativi concreti in contesti significativi

6° - 7° anno

- Analizzare oggetti e fenomeni, scegliendo le grandezze da misurare e gli strumenti di misura, eventualmente anche tecnologici
- Esprimere le misure in unità di misura del Sistema Internazionale
- Effettuare e stimare misure in modo diretto e indiretto; esprimere, rappresentare e interpretare i risultati di misure, con particolare riferimento agli ordini di grandezza e alla significatività delle cifre
- Risolvere situazioni problematiche a partire da dati di misure con la costruzione di semplici modelli (ad es. lineare o quadratico)

Risolvere e porsi problemi

Competenze

In diversi contesti sperimentali, linguistici e matematici, in situazioni varie, relative a campi di esperienza scolastici ed extrascolastici:

- riconoscere e rappresentare situazioni problematiche
- avviare, discutere e comunicare strategie risolutive
- risolvere problemi posti da altri
- porsi e risolvere problemi

Obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni

Gli obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni, soprattutto per quanto riguarda i problemi, difficilmente possono essere conseguiti in tempi medio-brevi. Per tale motivo, tutti gli obiettivi elencati in un determinato ciclo della scuola di base, devono essere considerati caratterizzanti anche per il ciclo successivo. Ciò deve essere tenuto presente nella lettura delle tabelle che seguono, anche se in esse, per semplificare la lettura, si è evitato di ripetere, per ogni ciclo, gli obiettivi elencati nel precedente

1° - 2° anno

- Individuare l'obiettivo da raggiungere nel caso di problemi proposti dall'insegnante
- Porsi con chiarezza un problema da risolvere e individuare l'obiettivo da raggiungere in una situazione problematica
- Rappresentare in modi diversi (verbali, iconici, infine anche simbolici) una situazione problematica, al fine di creare un ambiente di lavoro favorevole per la risoluzione del problema.
- Collegare le informazioni utili (ricavate dal testo o dal contesto della situazione problematica) all'obiettivo da raggiungere scegliendo e concatenando le azioni necessarie (azioni concrete, o disegni, o calcoli).
- Esporre con parole, disegni, schemi grafici, un procedimento risolutivo seguito
- Individuare eventuali carenze di un procedimento risolutivo seguito, attraverso il confronto con altre risoluzioni.

3° - 4° - 5° anno

- Individuare le risorse necessarie per raggiungere un obiettivo (selezionando i dati forniti dal testo e le informazioni ricavabili dal contesto) e gli strumenti che possono risultare utili durante la risoluzione.
- Individuare eventuali dati mancanti in un problema.

- Collegare le risorse all'obiettivo da raggiungere scegliendo opportunamente le azioni da compiere e concatenandole in modo efficace.
- Tenere sotto controllo il processo risolutivo con riferimento alla situazione problematica e all'obiettivo da raggiungere, con particolare attenzione per la validità delle soluzioni prodotte.

6° - 7° anno

- Valutare la qualità dei procedimenti esaminati con riferimento alla possibilità di applicarli in altre situazioni.
- Realizzare formalizzazioni e possibili generalizzazioni di un procedimento risolutivo seguito, valutandone la portata e i limiti eventuali

A ogni livello scolastico il risolvere problemi offre occasioni importanti agli allievi per costruire nuovi concetti e abilità, per arricchire di significati concetti già appresi e per verificare l'operatività degli apprendimenti realizzati in precedenza. Affinché il porre e risolvere problemi sia effettivamente utile a mobilitare risorse intellettuali anche al di fuori delle competenze strettamente matematiche, contribuendo in tal modo alla formazione generale degli allievi, è necessario che quelli proposti siano autentici problemi per gli allievi e non semplici esercizi a carattere ripetitivo.

Gruppo di lavoro
Aggregazione disciplinare scientifica
Documento conclusivo

Coordinatori: V.Cogliati Dezza, R.Habel, C. Todaro
Moderatore: F. Rigola

1. PREMESSA

L'educazione scientifica, entrata di diritto anche nella scuola elementare con i Programmi Nazionali del 1985, diviene ora una delle aree fondamentali dell'intero ciclo settennale.

Il curriculum di scienze, secondo quanto indicato dal documento "I saperi essenziali" del 1998, si svolge lungo tutto il ciclo settennale, esplorando diversi argomenti con tempi lunghi e sempre con stretto riferimento ad attività concrete. Nella scuola di base, l'area scientifica costruisce le capacità di indagine e di astrazione dei bambini e dei ragazzi, essenziali per raggiungere gli obiettivi formativi necessari sia per la formazione comune del cittadino, sia per l'avvio al successivo ciclo di studi.

In quest'area della scuola di base è evidente la continuità con le attività manipolative e cognitive sviluppate nella scuola dell'infanzia, che mettono i bambini in rapporto diretto con realtà concrete sviluppando in parallelo la capacità di parlarne, di spiegarle e di rappresentarle in modi diversi. Nella scuola dell'infanzia le esperienze scientifiche si pongono come campo dell'esplorazione, scoperta e prima sistematizzazione delle conoscenze sul mondo della realtà naturale e artificiale.

2. CONDIZIONI E CRITERI PER LA COSTRUZIONE DEL CURRICOLO DI SCIENZE

Il *valore sociale delle scienze* si dispiega oggi con rilevanza ed incisività ben più significative che nel recente passato sia in riferimento agli scenari di sviluppo della nostra società, sia in riferimento alla "intrusione" delle scienze e dei suoi risultati nella vita di tutti i giorni. Ogni cittadino si trova infatti quotidianamente di fronte a fenomeni e problemi in cui ha bisogno di dipanare il complesso e ricorrente intreccio tra ricerca scientifica, innovazione tecnologica, etica, processi economici ed atteggiamenti sociali, che richiedono scelte personali consapevoli e motivate, sapendo che la scienza non dà soluzioni certe e definitive.

Sapersi orientare nella complessa dimensione sociale delle scienze rappresenta oggi un fondamentale diritto di cittadinanza.

Si costata, tuttavia, sia nella popolazione adulta che tra i giovani, un sempre più diffuso *analfabetismo scientifico*, rinforzato da una profonda *demotivazione* all'approfondimento e alla partecipazione. Non si tratta solo di preoccupanti carenze logico – linguistiche, ma anche di un'evidente incapacità di orientamento culturale di base in ambito scientifico, che spesso degrada in atteggiamenti superficiali ed ingenui.

Per rimuovere tali carenze la scuola deve giocare un ruolo decisivo. Cultura scientifica, oggi, significa essenzialmente capacità di orientamento ed interpretazione in un ambito del sapere in sempre più rapida e continua evoluzione. La persona colta, per partecipare con consapevolezza ai processi sociali e culturali, non ha bisogno di un voluminoso bagaglio di informazioni, ma deve saper dominare fenomenologie complesse, che richiedono complesse modalità di comprensione e controllo e deve saper utilizzare in modo consapevole le sue informazioni per orientarsi nel mondo e continuare a farlo per tutto l'arco della vita.

La costruzione di tali competenze, a partire da contesti semplici ma significativi, e la capacità di trasferirle e utilizzarle in situazioni via via più complesse, rappresenta *l'obiettivo formativo* del ciclo dell'obbligo.

Il contributo, che l'insegnamento scientifico può e deve dare al perseguimento di questo obiettivo, consiste nella costruzione di percorsi didattici la cui efficacia (successo formativo) dipende in modo decisivo dalle *modalità di lavoro* a scuola. Si tratta cioè di passare dalla dimensione informativa (trasmissione di nozioni e conoscenze) a quella formativa e costruttiva. Il processo di apprendimento, infatti, procede attraverso un lento e ricorrente percorso di esperienze, riflessioni e formalizzazioni, a partire da quelle linguistiche e rappresentative, che portano a strutturare il pensiero spontaneo verso forme sempre più coerenti ed organizzate. I bambini ed i ragazzi, lentamente, si appropriano così delle basi dei saperi disciplinari, fino ad arrivare alla padronanza delle discipline scientifiche quali si presenteranno nella scuola secondaria nel biennio di conclusione dell'obbligo.

Tale processo di costruzione e cambiamento si può realizzare impostando la pratica didattica non più sui contenuti delle discipline ma sulla *centralità ed autonomia del soggetto che apprende*, ovvero sulle strategie di mediazione messe in atto dall'insegnante per collegare le modalità del conoscere spontaneo e i nuclei fondanti del sapere scientifico. Si tratta dunque di porre attenzione ai saperi generativi, a quei saperi cioè che sono in grado promuovere continuamente la ricerca di altri saperi, alimentando la motivazione a continuare ad imparare.

Pertanto il presupposto di un *efficace insegnamento* delle scienze è il contatto diretto dei bambini e dei ragazzi con gli oggetti di osservazione e di studio, il saper fare su cui costruire esperienza e sviluppare riflessione, ponendo sempre attenzione a rendere consapevoli i bambini e i ragazzi della dimensione sia concettuale, sia sperimentale delle scienze. D'altra parte l'acquisizione e lo sviluppo di abilità cognitive relative all'area scientifica è possibile quando le informazioni in ingresso si integrano con conoscenze già consolidate. Le osservazioni concrete devono perciò stimolare e sostenere le interpretazioni che divengono via via più articolate e formalizzate, seguendo la strategia di ogni corretto procedimento scientifico. Il coinvolgimento diretto costruisce infatti motivazione, attiva il lavoro mentale, prospetta soluzioni ai problemi e guida il desiderio di continuare a capire.

Il curriculum di scienze si sviluppa attraverso *percorsi didattici*, progettati dalle scuole, che introducono i bambini e i ragazzi a:

→ la *dimensione disciplinare*, che riguarda l'emergere e la progressiva padronanza di saperi scientificamente impostati, intesi come diversi modi di guardare la realtà naturale, che necessitano sia di analisi e distinzione di diversi aspetti, sia di correlazione e ricomposizione per interpretare in modo significativo fenomeni e fatti,

→ la *dimensione cognitiva*, che riguarda l'uso consapevole di strategie di pensiero cruciali, presenti già nell'attività conoscitiva spontanea, che permettono la costruzione di pensiero scientifico organizzato intorno ai nuclei fondanti che caratterizzano i diversi saperi disciplinari (ad es. relazione, sistema, trasformazione, evoluzione, limite, incertezza, interazione, tempo / spazio, equilibrio, ecc).

In questi percorsi trovano spazio:

dimensioni *monodisciplinari*, quando si lavora intorno a modi di guardare, agire, pensare, interni ad una singola disciplina;

dimensioni *pluridisciplinari*, quando si arriva a spiegare un fatto o un fenomeno attraverso punti di vista e schemi disciplinari diversi;

dimensioni relative a *problemi complessi* e controversi (che presentano cioè molteplici soluzioni possibili), che sono da scandagliare per trovare e realizzare soluzioni possibili e che devono sempre essere adatti all'età degli alunni.

Tutte queste dimensioni offrono la possibilità di ragionamento ed intervento cooperativo.

In questa prospettiva particolare attenzione va dedicata all'attività *metacognitiva* in modo che i bambini ed i ragazzi possano dedicare il tempo necessario alla riflessione sul percorso compiuto, sulle competenze acquisite, sulle strategie poste in atto, sulle scelte effettuate e su quelle da compiere.

Inoltre, nello sviluppo del processo di apprendimento nell'area scientifica, saper descrivere, argomentare e convincere, usando linguaggio appropriato e rappresentazioni efficaci, è una *competenza linguistica* che i bambini possono acquistare dando forma al pensiero scientifico che nasce dalla loro stessa esperienza. Compito della scuola è quindi anche quello di aiutare i bambini e i ragazzi a rintracciare nelle parole la molteplicità dei loro significati e la loro relazione problematica con i concetti, per facilitare la formazione delle capacità di astrazione e generalizzazione.

Un curriculum di scienze infine deve presentare *correlazioni trasversali* tra l'area scientifica e le altre aree disciplinari, in particolare con lingua italiana, matematica, tecnologia, per quanto riguarda i processi di formalizzazione e attualizzazione delle conoscenze, e con le altre aree (geo – storico – sociale, artistica, motoria, musicale) per mettere in rilievo le differenze e le analogie nelle strategie di conoscenza e negli approcci alla complessità del mondo reale.

L'area scientifica, come generale ambito formativo, sia per il forte carattere trasversale, sia per la necessità di una forte e diffusa innovazione metodologica, rende opportuno indicare un insieme di suggerimenti che possono favorire la qualità degli itinerari educativi.

- Fin dal primo anno della scuola di base i percorsi didattici prendono l'avvio da fatti interessanti, da oggetti da guardare, da situazioni problematiche. Nelle fasi iniziali del lavoro è importante prevedere e selezionare alcune domande-stimolo che si considerano utili per mobilitare dinamiche cognitive interessanti.
 - All'inizio le esperienze devono partire da osservazioni reali ed essere quindi complesse e non pre-schematizzate. Una delle componenti fondamentali del lavoro sarà proprio l'individuazione di modi per semplificarle e schematizzarle, mettendone in evidenza i caratteri significativi.
 - Gli itinerari di lavoro sono caratterizzati da una sistematica produzione, discussione e documentazione di modelli sempre più complessi elaborati dai bambini e dai ragazzi, sotto lo stimolo della mediazione adulta.
 - La progressività consiste essenzialmente nella capacità dei bambini e dei ragazzi di utilizzare schemi di spiegazione/interpretazione e modelli via, via più generali e potenti, riuscendo a correlare sempre meglio informazioni ricavate da contesti diversi di esperienza, da libri o da altre fonti.
 - La capacità di elaborare modelli personali e di sostenerli con argomentazioni adeguate permette di sviluppare sia il sapere individuale che quello socialmente condiviso nella classe o in altri contesti (discussioni di gruppo e di classe, seminari, forum, gruppi di discussione, chatline, ecc.).

3. FINALITÀ FORMATIVE DELL'AREA SCIENTIFICA

Dalla scienza i bambini ed i ragazzi dovranno attingere la fiducia che i fatti del mondo, per quanto complessi, possono essere interpretati con metodi attendibili e che, pur consapevoli dei propri limiti, i ragazzi stessi possono prospettare e realizzare soluzioni.

Per questo il possesso di una cultura scientifica contribuisce a formare i ragazzi come cittadini:

- vigili nei confronti di qualsiasi forma di affermazione aprioristica non documentata;

- curiosi ed aperti verso il mondo nella sua molteplicità
- disposti ad assumersi responsabilità interpretative ed operative, individuali e socializzate;
- disposti a lavorare e collaborare con gli altri, capaci di esprimere le proprie opinioni, di ascoltare quelle degli altri e di gestire i conflitti, non su basi personalistiche ma con riferimenti intersoggettivi.

La finalità più specifiche della formazione scientifica sono quelle di fornire al bambino e al ragazzo la capacità di:

- ragionare collegando in reti di interpretazione significative sia gli indizi raccolti dall'esperienza, sia quanto ha già imparato;
- interpretare e progettare lo svolgersi di fenomeni più o meno semplici fondando le sue argomentazioni e le sue azioni su ampi repertori di dati di fatto e di spiegazioni convincenti;
- sviluppare schematizzazioni, modellizzazioni, formalizzazioni di fatti e fenomeni, applicandoli anche ad aspetti della realtà quotidiana;
- “pensare per relazioni”, individuando i modi, le strategie ed i comportamenti più adatti a padroneggiare la complessità dei sistemi e delle loro interazioni;
- sviluppare un atteggiamento esplorativo a partire dalle proprie conoscenze per affrontare e risolvere problemi di ambito anche non scolastico;
- avviare riflessioni sulle relazioni tra comprensione dei fenomeni, valori e scelte personali.

4. GLI OBIETTIVI SPECIFICI DI APPRENDIMENTO IN RELAZIONE ALLE COMPETENZE FINALI DELL'AREA SCIENTIFICA

La sostanziale unitarietà del curricolo può essere scandita in un primo biennio di ambito matematico – scientifico – tecnologico, in cui si avviano pratiche ed atteggiamenti scientifici di base e in un quinquennio in cui si realizza un graduale passaggio dall'ambito scientifico a percorsi che pongano le basi per lo sviluppo successivo delle discipline nel biennio finale dell'obbligo.

Tale unitarietà viene costruita fin dall'inizio attraverso la collaborazione degli insegnanti che si occupano di scienze, lungo tutto il settennio, i quali dedicano un tempo specifico alla progettazione dei percorsi, costituiti dall'intreccio tra aspetti disciplinari, esperienze di vita e attività operative, partendo dai temi che verranno sviluppati, ed individuando attività, materiali ed ambienti di lavoro idonei (laboratori, ecc.).

Comune alle varie competenze è il graduale e progressivo approfondimento di ciascuna di esse, che può realizzarsi a livelli molto elementari nei primi anni e articolarsi ed arricchirsi di complessità negli anni successivi, con un andamento processuale che induca gli insegnanti a correlare ogni nuova proposta didattica a quelle precedenti.

L'allievo, al termine del ciclo di base, dovrà avere conseguito i seguenti obiettivi/competenze e, pertanto, per ogni tipologia di competenza, essere in grado di mettere in atto processi di:

OSSERVAZIONE E DESCRIZIONE

- Esplorare la realtà naturale e riconoscere segni che gli consentano di interpretarla.

- Osservare fenomeni e coglierne gli aspetti caratterizzanti: differenze, somiglianze, regolarità, fluttuazioni, andamento temporale.

MISURAZIONE

- Individuare grandezze significative relative ai singoli fenomeni e processi, ed identificare le unità di misura opportune.
- Eseguire misure di alcune grandezze fondamentali (volume, peso, temperatura, tempo).
- Comprendere significato ed uso di variabili composte (prezzo, velocità, peso specifico, ecc.).
- Orientarsi in sistemi di misura a scala diversa.

RAPPRESENTAZIONE E MODELLIZZAZIONE

- Rappresentare la complessità dei fenomeni in molteplici modi: disegno, descrizione orale e scritta, simboli, tabelle, diagrammi, grafici, semplici simulazioni; elementari formalizzazioni dei dati raccolti.
- Rappresentare e costruire modelli interpretativi di fatti e fenomeni, anche provvisori e parziali, utilizzando sistematicamente il linguaggio simbolico e il formalismo disponibile.

CORRELAZIONE

- Confrontare fenomeni e fatti, cogliere relazioni tra proprietà e grandezze che descrivono uno stato o un fenomeno, partendo soprattutto dalla realtà quotidiana.
- Collegare cause ed effetti, quando è possibile, di diverso tipo e livello (tenendo anche conto del rapporto tra locale e globale).
- Cogliere relazioni tra spazio, tempo e rapidità dei cambiamenti.

ARGOMENTAZIONE

- Discutere su fatti, fenomeni, dati, risultati di un'esperienza e sulla interpretazione dei vari aspetti coinvolti.
- Argomentare le proprie opinioni con esempi ed analogie.
- Utilizzare metafore per interpretare fenomeni nuovi facendo riferimento a situazioni più conosciute.
- Riconoscere incoerenze ed errori nel ragionamento proprio e degli altri servendosi per migliorare le spiegazioni e guardare i fatti da più punti di vista.

INDAGINE, RICERCA,

- Raccogliere e selezionare informazioni e dati.
- Fare esperienza per trovare segni, indizi, prove utili alla formulazione di ipotesi sullo svolgersi di un evento e per la soluzione di problemi semplici.
- Agire sperimentalmente sui fatti per comprenderne le regole ed intervenire sul loro svolgersi.
- Passare gradualmente dall'analisi dell'esperienza all'esperimento controllabile;
- Avviare semplici processi per integrare, adattare e trasferire ad altri contesti le strategie e le informazioni apprese.
- Integrare nel campo di indagine prescelto idee e metodi provenienti da diversi settori disciplinari già esplorati.
- Usare il computer come strumento per l'elaborazione e la rappresentazione dei dati.

REALIZZAZIONE DI INTERVENTI

- Costruire e utilizzare semplici strumenti ed apparecchiature.
- Organizzare un percorso esplorativo o sperimentale, tenendo conto delle proprie esperienze e conoscenze, e confrontandosi con la fattibilità dell'intervento.

- Affrontare problemi aperti, che spesso pongono di fronte a soluzioni incerte o controverse, per progettare e realizzare soluzioni possibili.

COMUNICAZIONE E DOCUMENTAZIONE

- Ricavare informazioni da un testo scientifico di livello adeguato.
- Produrre testi orali e scritti: relazioni di lavoro, presentazioni schematiche su temi scientifici, documentazioni di un'esperienza.
- Scoprire gradualmente, attraverso le svariate esperienze di utilizzo, le molteplici possibilità di supporto alla comunicazione offerte dal computer, sviluppando progressivamente le competenze relative alla ricerca di informazioni e alla organizzazione e visualizzazione di dati per documentare in forma multimediale i percorsi svolti.

COMPORAMENTO

- Integrare, adattare, generalizzare e trasferire ad altri contesti le conoscenze apprese e saper riportare informazioni extra-scolastiche sul fenomeno in esame.
- Sviluppare atteggiamenti di curiosità, attenzione e rispetto della realtà naturale, di riflessione sulle proprie esperienze, di interesse per l'indagine scientifica, di collaborazione sulla base di valori e criteri condivisi.
- Essere consapevole della non – neutralità di chi compie qualunque osservazione e saper adeguare il proprio comportamento a quello che si desidera osservare.
- Individuare relazioni elementari tra la comprensione di fenomeni, i valori etici, i processi sociali e le conseguenti scelte personali.
- Adottare comportamenti per la salvaguardia della sicurezza propria, degli altri e dell'ambiente in cui si vive.
- Aver cura degli organismi e degli ambienti di cui si è responsabili.

5. COMPETENZE RELATIVE ALLE SCANSIONI INTERNE

Primo Biennio

All'Interno della sostanziale unitarietà del curricolo settennale, il primo biennio dell' insegnamento delle scienze concorre in modo determinante a dare senso e significato ai processi di apprendimento del bambino. Nel ciclo dell'infanzia il bambino ha trovato un ambiente educativo e situazioni esperenziali che gli hanno offerto l'opportunità di esplorare, manipolare, giocare con i materiali, scoprire, osservare, ragionare, per alimentare e soddisfare le curiosità e le esigenze di conoscenza e, al tempo stesso, per stimolarlo a coordinare e collegare, senza vincoli troppo rigidi, le scoperte fatte di giorno in giorno.

Le scienze, con il loro stretto riferimento alla realtà concreta, costituiscono un campo privilegiato per le proposte didattiche iniziali di qualsiasi area e consentono, in continuità con la scuola dell'infanzia, di sviluppare nei bambini abilità e competenze complesse che si riferiscono alla capacità di:

- rappresentare con il disegno oggetti, piante, animali;
- mettere in ordine, in relazione, in corrispondenza, oggetti e fatti;
- confrontare oggetti diversi, formare raggruppamenti sulla base di varie proprietà;
- riconoscere somiglianze e differenze tra le proprietà degli oggetti;
- percepire e collocare gli eventi nel tempo;
- sperimentare e scoprire dimensioni di tipo temporale come la simultaneità, la successione, la durata;

- usare misure non convenzionali sui dati dell'esperienza;
- utilizzare semplici apparecchiature;
- elaborare e verificare previsioni, anticipazioni, ipotesi;
- formulare piani di azioni tenendo conto dei risultati;
- usare un lessico specifico come strumento per descrivere, riflettere, argomentare, spiegare eventi;
- usare i primi livelli di formalizzazione numerica, spaziale e logica (già posseduti o sviluppati in parallelo) per sostenere il passaggio da un'organizzazione dell'esperienza strettamente legata al contesto ai primi schemi di astrazione.

Tali competenze si costruiscono a partire da esperienze concrete, che consentano al bambino di definire, esprimere e confrontare con altri le sue idee, mentre sarà compito dell'insegnante dar spazio alle domande, evitare risposte premature, attivare costantemente l'osservazione, la sperimentazione, la discussione, valorizzare il pensare con la propria testa, l'incertezza, l'errore.

Quinquennio successivo

Le competenze da acquisire nel corso del quinquennio successivo sono quelle già indicate come finali per l'intero ciclo di base. Questa seconda fascia dell'insegnamento scientifico si presenta quindi come prosecuzione di un processo evolutivo, già strategicamente impostato, eventualmente articolabile in segmenti diversi secondo le progettualità delle singole scuole.

6. CRITERI GENERALI PER LA VALUTAZIONE DELLE COMPETENZE

Una formazione scientifica che pone l'elaborazione delle conoscenze al centro dell'azione educativa e le organizza intorno al saper fare, richiede sistemi di verifica e valutazione adeguati all'impostazione della progettazione curricolare nella scuola di base. Le schede usuali, con domande a scelta multipla o con parole più o meno corrette da scegliere, con frasi o schemi da completare, non sono sufficienti né affidabili. La valutazione delle competenze scientifiche richiede invece una pluralità di mezzi, alcuni si presentano come sistemi di *documentazione di processo* (quaderni di lavoro degli allievi, diario dell'insegnante, sbobinate, registrazioni video, ecc.), altri come rilevamenti della capacità di utilizzare in modo significativo specifici *concetti e modelli più o meno formalizzati* (disegni, grafici e tabelle, rapporti su esperimenti compiuti, racconti, resoconti e verbali, brevi questionari a domande aperte, saggi brevi, ecc.), altri, infine, come vere e proprie *variazioni sul tema*, in cui all'allievo viene proposta la gestione completa di una situazione già analizzata, in forma più o meno variata.

A partire dalle diverse tipologie di materiale che documenteranno il complesso lavoro didattico realizzato dalla classe, e le procedure messe in atto dai singoli alunni e alunne, è opportuno costruire con la collaborazione di ciascun allievo un adeguato *"portfolio"*. Tale strumento, sulla base di criteri esplicitati e condivisi, può da un lato sintetizzare e memorizzare lo sviluppo delle diverse acquisizioni concettuali e operative, dall'altro può documentare le tappe più emblematiche del lavoro svolto e il grado di approfondimento e stabilità delle competenze sviluppate.

7. TEMI, NUCLEI FONDANTI, PROPOSTE DI LAVORO

La progettazione curricolare di scienze, elaborata collegialmente dagli insegnanti, deve essere adattata sia al contesto in cui opera la scuola, sia all'insieme di esperienze, conoscenze, motivazioni dei bambini e dei ragazzi. La vasta rete di concetti e conoscenze relative agli aspetti naturali della realtà, che la scuola di base deve costruire, attraversa quattro grandi temi:

1. Viventi
2. Materia - proprietà, stati, trasformazioni
3. Terra e universo
4. Ambiente naturale ed umano: strutture e cambiamenti.

Ognuno dei temi è a sua volta articolato in:

- Nuclei fondanti
- Proposte di lavoro.

I *temi*, che rappresentano solo una possibile scansione di una visione "scientifica" del mondo, devono essere attraversati dai vari modi di guardare e modellizzare, propri delle diverse discipline. D'altra parte, come già detto, la formazione scientifica è caratterizzata principalmente dai processi posti in atto, ed effettivamente acquisiti come strategie complessive. Per questo nel caso delle scienze è cruciale che la progettazione sia rivolta in primo luogo a definire percorsi coerenti e significativi sia correlati trasversalmente, attraverso le competenze, sia curati nel loro sviluppo longitudinale, attraverso gli anni. Questa progettazione deve essere elaborata dagli insegnanti, collegialmente ed individualmente, nell'ambito della loro programmazione iniziale e periodica, tenendo conto dei tempi e delle risorse di cui dispone la scuola, perché è compito specifico delle scuole autonome la scelta di quali attività privilegiare, in quale misura e a quale livello di approfondimento.

Le *proposte di lavoro* che accompagnano i temi non sono prescrittive. Piuttosto sono un repertorio di esemplificazioni a cui l'insegnante potrà attingere per costruire il curricolo di scuola. Per operare in questa direzione è auspicabile che le scuole, insieme alle istituzioni interessate alla ricerca didattica, possano rendere fin da subito disponibili (per esempio con archivi di esperienze in rete) i loro patrimoni di linee di lavoro ricche ed efficaci.

Le *proposte di lavoro*, inoltre, non possono essere interpretate come sequenze lineari, piuttosto l'insegnante potrà utilizzarle per organizzare propri percorsi specifici (per esempio proponendo attività raccolte da temi diversi per costruire un percorso sulla "relazione"). Così facendo l'insegnante potrà arricchire il repertorio proposto con nuove soluzioni didattiche, approfondendolo in varie direzioni secondo le competenze disponibili o proponendo altri argomenti ritenuti appropriati alla formazione dei ragazzi.

I percorsi di insegnamento, infine, dovranno portare alla consapevole padronanza dei nuclei fondanti, cioè di quei concetti fondamentali intorno ai quali ogni disciplina organizza il suo sapere specifico e che hanno valore in quanto mettono in relazione differenti conoscenze e ne generano di nuove.

TEMA	<u>PROPOSTE DI LAVORO</u>
<p>VIVENTI</p> <p><i>Nuclei fondanti:</i> relazioni, sistema, evoluzione, trasformazioni, varietà, diversità, energia,</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Curare l'allevamento di piccoli animali e la coltivazione di piante. Semina e germinazione.</i> • <i>Analizzare parti di animali e piante. Dissezione di organi di piante e di animali di uso alimentare (pesci, pollo, organi interni).</i> • <i>Inviare e ricevere messaggi con il corpo utilizzando canali diversi. Costruire semplici modelli e strumenti di comunicazione, interazione, retroazione.</i> • <i>Osservazione del proprio corpo – Star bene/star male. Modelli del corpo come sistema (tipo “cosa esce, cosa entra”). I movimenti e lo spazio occupato dal corpo.</i> • <i>Modelli bidimensionali del corpo (tipo "sagoma da riempire"), modelli tridimensionali.</i> • <i>Correlare le funzioni principali del vivente (alimentazione, respirazione, escrezione, trasporto, percezione...). Modelli di funzionamento complessivo</i> • <i>Attività ed informazioni sul mantenimento della salute</i> • <i>Ricerca delle somiglianze ereditarie. Impollinare fiori; seguire la trasformazione di un uovo e la nascita di un pulcino costruendo una piccola incubatrice. Primi modelli di trasmissione genetica.</i> • <i>Modelli sistemici della relazione organismo-ambiente</i>

TEMA	<u>PROPOSTE DI LAVORO</u>
<p>MATERIA - PROPRIETA', STATO, TRASFORMAZIONI -</p> <p><u>Nuclei fondanti:</u> tempo / spazio, interazioni, relazioni, trasformazioni</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Individuare le qualità di oggetti e materiali trovando modi per misurarle.</i> • <i>Provocare trasformazioni e costruire modelli per darsene conto: cosa succede se... cosa succede quando...</i> • <i>Fare miscugli e soluzioni, studiare i comportamenti delle sostanze in acqua. Le proprietà dell'acqua: bagnare, sciogliere, legarsi con , scorrere... Riscaldare l'acqua: passaggi di stato</i> • <i>Oggetti che vanno a galla, oggetti che vanno a fondo: modelli di peso specifico</i> • <i>Calore e temperatura: le trasformazioni provocate dal calore. Scaldare, cuocere e bruciare: primi modelli di trasformazioni chimiche.</i> • <i>Riconoscere sostanze acide e sostanze basiche; semplici reazioni</i> • <i>Fare forza e deformare. Osservare gli effetti del peso (e della gravità) – Trovare situazioni di equilibrio – Usare e costruire semplici bilance</i> • <i>Gare di velocità - Rappresentazioni grafiche temporali – Rappresentazioni di andamenti . Interpretazioni delle</i>

	<p>pendenze nei grafici</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Percezione, produzione e rappresentazione dei suoni (sorgenti/mezzi/recettori) – Modelli di trasmissione e analogie con le onde meccaniche su una corda</i> • <i>Produrre e disegnare ombre con diverse sorgenti di luce – Attività con lenti e specchi. Modelli di trasmissione e assorbimento della luce. Modelli di visione.</i> • <i>Costruire semplici circuiti elettrici – modelli di conduzione elettrica.</i> • <i>Uso dell'energia in situazioni controllabili (piano inclinato, riscaldamento...)</i>
--	---

TEMA	PROPOSTE DI LAVORO
<p>TERRA E UNIVERSO</p> <p><i>Nuclei fondanti:</i> dinamiche, cicli, trasformazioni, interazioni</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Descrivere il paesaggio da una foto o direttamente sul campo, con uscita sul territorio;</i> • <i>Ricercare e collezionare sassi , rocce, minerali e fossili;</i> • <i>Osservare e descrivere campioni di rocce e trovare indizi per ricostruirne la storia;</i> • <i>Riconoscere differenze nelle caratteristiche dei suoli. Far crescere la stessa piantina in suoli diversi;</i> • <i>Cercare tracce dei cambiamenti avvenuti nel tempo, nello spazio e in differenti condizioni;</i> • <i>Raccolta di dati sul tempo meteorologico della propria regione e relativa elaborazione grafica..;</i> • <i>Costruzione di semplici strumenti di misura (barometro, igrometro);</i> • <i>Costruzione di una meridiana;</i> • <i>Indizi e osservazioni sulla Terra come sistema geologico;</i> • <i>Raccogliere dati sul rischio idrogeologico, vulcanico, e sismico della propria regione;</i> • <i>Costruzione di semplici modelli relativi ai movimenti della terra e alla durata del dì e della notte nel corso dell'anno.</i> • <i>Indizi e osservazioni sulla Terra come pianeta. Modelli del sistema solare. Osservazione del cielo di giorno – esperienze con le ombre prodotte dalla luce del sole - percorso del sole nel cielo – modelli notte/giorno – modelli estate/inverno.</i> • <i>Osservazione del cielo notturno .</i>

TEMA	PROPOSTE DI LAVORO
<p>AMBIENTE NATURALE ED UMANO: STRUTTURE CAMBIAMENTI</p> <p><i>Nuclei fondanti:</i> sistema, energia, interazione, equilibrio, limite, incertezza, cicli e flussi, processi.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Costruire un terrario, cambiare le condizioni fisiche (controllando costanti e variabili) e scoprire le trasformazioni individuando risorse e fattori limitanti</i> • <i>Esplorare un ambiente nel tempo per individuarne elementi e connessioni significative – Orientare la propria esplorazione secondo uno scopo – Individuare nell’ambiente i fattori costitutivi e gli aspetti che possono essere modificati.</i> • <i>Analisi della scuola come eco – socio – sistema,</i> • <i>Individuare un problema ambientale adeguato all’età dei bambini e dei ragazzi, acquisire le conoscenze necessarie per proporre una soluzione, individuare diverse ipotesi di soluzione, progettare secondo criteri di fattibilità e realizzare l’intervento, cercando le collaborazioni opportune. Discutere l’efficacia del cambiamento proposto controllandone i risultati.</i> • <i>Confronti tra il lavoro svolto dall'uomo, dagli animali, dalle macchine</i> • <i>Individuazione degli elementi tipici di un ambiente urbano inteso come sistema ecologico.</i> • <i>Ricostruzione di processi di recupero differenziato e di riciclaggio.</i> • <i>La storia di un prodotto, le sue trasformazioni, l’uso, il recupero</i>

Gruppo di lavoro
Aggregazione disciplinare tecnologica
Documento conclusivo

Coordinatori: V. Marchis, D. Chiesa
Moderatore: M. Genoviè de Vita.

1 - PREMESSA

a) La cultura della tecnica nel curriculum progressivo

I sostanziali cambiamenti che connotano la società contemporanea, particolarmente dovuti alle tecnologie dell'informazione e della comunicazione, dimostrano quanto la tecnica sia in grado di cambiare le forme e i ritmi della vita quotidiana e come stiano cambiando le stesse mappe della conoscenza. La tecnica, da quando ha fatto la comparsa nel processo evolutivo dell'uomo, ne ha condizionato non solo lo sviluppo cognitivo e culturale, ma anche biologico. La nostra struttura del pensiero non può fare a meno della dimensione materiale e la stessa memoria sarebbe ben poca cosa se non esistessero supporti fisici capaci di renderla meno labile. D'altro lato, i mutamenti prodotti dalla tecnica in tutti i campi (economia, scienze, letteratura, arte, sport) determinano un tale intreccio fra conoscenze e azioni che non consente ormai di relegarla sul piano della semplice operatività.

Pertanto, la presenza nel curriculum verticale 3-18 anni di attività e insegnamenti connessi alla cultura tecnologica si motiva perché ha lo scopo di:

- rendere consapevoli i giovani su come si struttura una parte importante della società in cui vivono, società che sempre più diffusamente sviluppa i suoi processi in stretta correlazione con sistemi produttivi nei quali si pongono in essere "oggetti" artificiali, virtuali, digitali;
- far acquisire saperi relativi al mondo degli artefatti che sono oggi diventati fondamentali nei processi cognitivi relativi a una consistente parte della esperienza giovanile;
- dotare i giovani di competenze indispensabili per potersi efficacemente inserire nella società come cittadini e lavoratori;
- inquadrare storicamente la tecnica sia nei rapporti con la scienza che con lo sviluppo economico.

b) Lo sviluppo curricolare

Nel definire come il mondo della tecnica e i saperi che l'accompagnano devono essere presenti nel percorso scolastico, si può a buona ragione affermare che il loro studio richiede sia momenti di insegnamento specifico sia momenti di attività trasversale, strettamente correlati con altre discipline e da svolgere in copresenza con altri insegnanti.

Un aspetto a cui dedicare particolare attenzione riguarda la ricerca di un adeguato spazio per le tecnologie dell'informazione e della comunicazione perché solo così si potrà assicurare agli allievi il raggiungimento di quelle competenze che la società contemporanea considera indispensabili.

In tale contesto, si propone uno sviluppo del curriculum verticale che, con un approccio sempre caratterizzato da forte valenza esperienziale e laboratoriale, preveda:

- attività interna ai campi di esperienza, soprattutto per le manipolazioni e l'uso di materiali, così come sono indicati negli attuali orientamenti, *per quanto attiene la scuola dell'infanzia*;
- attività modulare integrata nei diversi ambiti disciplinari, *per quanto attiene i primi anni del ciclo di base*;
- insegnamento disciplinare con moduli organicamente inseriti nell'impianto del percorso curricolare collegialmente definito, *per quanto attiene gli ultimi anni del ciclo di base* ;
- insegnamento disciplinare, comune a tutti gli indirizzi, riferito alle Tecnologie dell'informazione e della comunicazione, *per quanto attiene i primi due anni del ciclo secondario*;

- insegnamenti disciplinari, anche approfonditi, per quegli indirizzi con terminalità che espressamente li richiedono, *per quanto attiene l'intero ciclo secondario*;
- insegnamenti disciplinari di indirizzo coerenti con i rispettivi percorsi curricolari, *per quanto attiene l'intero ciclo secondario*
- attenzione particolare al mondo dell'artificiale e ai suoi effetti sull'ambiente naturale e sociale da sviluppare all'interno degli altri grandi temi con i quali formare il cittadino di domani, *per quanto attiene l'intero percorso scolastico*.

Tutta l'attività formativa e didattica dovrà accertare e valorizzare le capacità possedute dal bambino e dal ragazzo, derivanti dalla sua spontanea curiosità e dal contesto in cui vive, oggi sempre più caratterizzato da stimoli con forti componenti tecnologiche. Un aiuto in questo senso potrà essere assicurato dalla ricerca di un dinamico equilibrio fra operatività e concettualizzazione che si svilupperà adeguandosi all'età degli allievi.

Gli aspetti organizzativi connessi alla gestione di questa attività richiedono una particolare attenzione e la definizione di modalità che devono trovare un reale riscontro nella normativa, nella mirata formazione dei docenti e nel loro specifico impiego.

c) Finalità formative

Le attività e gli insegnamenti tecnologici consentono un'efficace interazione fra conoscenze dichiarative e procedurali poiché si fondano su azioni di tipo esperienziale che sono improntate alla manualità e alla manipolazione di oggetti materiali o digitali, ma anche connesse a processi di astrazione, concettualizzazione e modellizzazione. Il sapere tecnologico è infatti finalizzato a dare strumenti operativi e concettuali che consentono di interagire con il mondo materiale e virtuale costruito dall'uomo. Operare sugli artefatti significa sviluppare competenze reticolari, provenienti da diversi ambiti e riferiti a differenti tipi di conoscenza, utilizzando le strutture, le procedure e i linguaggi tipici di tali saperi.

Oltre a ciò, va sottolineato che proiettare l'azione formativa verso la dimensione progettuale significa utilizzare forme e metodologie dell'apprendere prevalentemente proprie di contesti esterni alla scuola, con una ricaduta positiva anche sull'orientamento.

Questo insegnamento ha quindi l'intento sia di aiutare a comprendere come le tecnologie costituiscano potenti strumenti di estensione delle prestazioni umane sia di sviluppare la dimensione etica nei confronti del loro utilizzo. In altri termini, lo studio delle tecnologie deve sviluppare capacità di progettazione autonoma e di autoregolazione delle azioni, ma contribuire anche al ripensamento critico della società e dei suoi valori.

d) Paradigmi e azioni didattiche

Le attività della tecnica - che includono sia la produzione di oggetti materiali e, oggi sempre più, di oggetti informatici sia la pratica del loro uso - si dispiegano lungo l'asse della creatività, dell'invenzione, della progettazione e della organizzazione.

L'insegnamento della tecnica, come ogni altro, deve poi tener conto del reticolo concettuale e dei processi formativi che connotano il proprio specifico disciplinare per cui, onde consentirne una generale identificazione, si indicano i nodi fondanti di tale reticolo (paradigmi di base) e un repertorio di possibili azioni didattiche particolarmente idonee a stimolare apprendimento.

. Paradigmi

- materiali e materialità
 - struttura e forma
 - funzioni e funzionalità
 - scenari e contesti
 - evoluzione e trasformazione
 - prodotti e processi produttivi
 - informazioni e comunicazioni
 - costi e benefici
 - sostenibilità e rinnovabilità
- Azioni (in ordine alfabetico)
- | | |
|--------------------|-----------------|
| - controllare | - progettare |
| - costruire | - rapportare |
| - descrivere | - rappresentare |
| - documentare | - ricercare |
| - esplorare | - scegliere |
| - manipolare | - simulare |
| - memorizzare | - sperimentare |
| - modellizzare | - trasformare |
| - montare/smontare | - trasmettere |
| - organizzare | - usare |
| - produrre | - valutare |

La cultura della tecnica, per essere completa, deve anche includere la riflessione sull'interazione con altri saperi e altri contesti di cui , a puro titolo orientativo, si riportano alcuni esempi:

- **rapporto tra uomo e natura,**
- **rapporto tra naturale e artificiale,**
- **valutazione dei rapporti tra sviluppo tecnologico e evoluzione del linguaggio,**
- **analisi delle ricadute sociali delle innovazioni tecnologiche,**
- **individuazione dei processi che legano l'invenzione, alla innovazione di prodotto, alla sua diffusione sociale,**
- **identificazione delle interrelazioni tra un sistema tecnico (o anche più semplicemente una "cosa") e le procedure che ne gestiscono la produzione e l'impiego,**
- **sperimentazione della complessità che una "misura" comporta in relazione all'ambiente in cui si svolge,**
- **dimensione antropologica degli oggetti tecnici,**
- **correlazione tra dimensione tecnologica e dimensione economica.**

e) Organizzazione didattica

Le modalità che caratterizzano la didattica di questo insegnamento sono volte a sollecitare sia comportamenti operativi da ricondurre poi a organica conoscenza sia riflessioni sulle interconnessioni fra artefatti e processi tecnologici con altri soggetti ed elementi del contesto.

L'approccio didattico, quindi, dovrà essere in primo luogo sistemico e teso anche a far cogliere l'irreversibilità dell'azione realizzata nella sfera del reale contrapponendola alla ripetibilità della sfera virtuale o della simulazione.

Lo sviluppo del pensiero tecnologico deve prendere l'avvio fin dai primi anni della scuola di base e proseguire secondo una progressione che potrebbe così articolarsi: partire da semplici attività (quali lo smontaggio e il rimontaggio di oggetti di uso comune a scopo interrogativo e conoscitivo) per cominciare a cogliere il legame funzione-struttura fino alla osservazione, analisi e rappresentazione di processi artificiali per imparare a riorganizzare il sapere con il ricorso a strumenti (grafi, tabelle, mappe ecc.) e modelli logici (formule, regole, algoritmi, strutture di dati ecc.).

L'azione didattica assumerà valenze formative diverse a seconda dei metodi a cui farà ricorso e, pertanto, si suggerisce di utilizzarli in modo alternato e ciclico. A titolo di esempio, si citano:

- il semplice uso di oggetti legati al vivere quotidiano, la loro denominazione, la ricerca di regole che ne facilitino l'identificazione e la classificazione;
- l'analisi tecnica che, attraverso le azioni di ricerca sulla natura delle componenti di un oggetto/processo (strutturale, comportamentale, funzionale, teleologica), sulle procedure e sul controllo, permette all'alunno di selezionare le conoscenze secondo ottiche differenti;
- la progettualità che, passando da una situazione problematica alla ricerca di soluzioni e alla loro realizzazione (fisica, grafica, virtuale), consente di potenziare il pensiero divergente, le capacità operative e di verifica/revisione;
- l'identificazione di modelli a scatola nera che, attraverso la strategia prova/errore applicata a un sistema funzionante di cui sono noti solo l'input e l'output, permette di ipotizzare sequenze ordinate e logiche di una procedura;
- la costruzione di modelli tridimensionali di tipo analogico che, attraverso l'uso di materiali di facile consumo e di attrezzature adeguate associate alle azioni di strutturare, far funzionare, controllare, descrivere, consente di far comprendere i limiti di risorse e strumenti e di rapportare l'idea alla sua realizzazione;
- la simulazione reale o virtuale che, attraverso l'analisi degli effetti prodotti da interventi su variabili in contesti non direttamente controllabili, educa a cogliere le relazioni, a cercare regole di comportamento, a leggere le situazioni in termini sistemici, a confrontare esiti;
- le prove sperimentali che, attraverso attività laboratoriali opportunamente organizzate, consentono di scoprire o di verificare principi, regole, processi.

L'applicazione di questi approcci cognitivi implica lo svolgimento di attività di cui costituiscono casi tipici:

- manipolazione percettiva e sensoriale di semplici materiali o oggetti rapportandoli alle loro funzioni d'uso;
- utilizzo di oggetti per memorizzarne e descriverne gli elementi significativi nella forma e nella funzionalità;
- montaggio e smontaggio di semplici oggetti (reali o virtuali) per rilevarne le caratteristiche strutturali e funzionali;
- organizzazione e realizzazione di prove e saggi su materiali/oggetti per rilevarne e documentarne i risultati;
- messa a punto e collaudo di semplici apparecchiature;
- controllo degli effetti positivi e negativi provocati dall'uso di prodotti tecnologici;
- rappresentazione di oggetti e processi;
- costruzione di oggetti tridimensionali;

- programmazione e attuazione di visite guidate;
- partecipazione diretta ad azioni sul campo e ad iniziative esterne, meglio se socialmente utili e legate all'ambiente;
- svolgimento di operazioni svolte in ambienti simulati (reali o virtuali);
- ricerca, raccolta e selezione di informazioni con l'uso di strumenti informatici e telematici;
- organizzazione, rappresentazione, memorizzazione ed elaborazione di informazioni in forma digitale;
- riconoscimento e descrizione delle componenti e delle funzioni di un esecutore automatico;
- utilizzo di diverse forme di presentazione delle informazioni;
- impiego di strumenti informatici per presentare elaborati, documenti e prodotti;
- uso di forme elementari di comunicazione interattiva con supporti telematici.

2 - COMPETENZE TRASVERSALI

Lo studio della tecnica sviluppa formazione non solo specialistica, ma a più ampio spettro perché incide sulla struttura cognitiva e comportamentale del giovane. Ciò fa sì che questo insegnamento possa, alla pari di altri, concorrere a far acquisire primarie competenze trasversali che, in particolare, attengono al saper:

- **attivare processi di analisi e di analogia**
- **correlare dati**
- **formulare ipotesi e verificarle**
- **commisurare i mezzi ai fini**
- **valutare e validare prodotti e processi in base a indicatori predefiniti**
- **sequenzializzare azioni rispetto a un obiettivo dato**
- **costruire e rappresentare modelli logici e analogici**
- **progettare, organizzare e realizzare un oggetto/processo reale o virtuale**
- **raccogliere, elaborare, organizzare informazioni.**

3 - OBIETTIVI DI APPRENDIMENTO RELATIVI ALLE COMPETENZE DEGLI ALUNNI

Premesso che:

- la tecnica, come insegnamento, deve essere considerata una forma di conoscenza tendente a rapportare lo studente a mondo esterno sul piano del saper fare,
- il saper fare non significa saper costruire, bensì avere consapevolezza dei processi con cui le cose si realizzano ordinando materia disordinata,
- il saper fare non va confuso con la conoscenza manualistica di sequenze di operazioni che ridurrebbero a puro agire meccanicistico ciò che invece deve stimolare processi creativi e inferenziali di conoscenza, si è proceduto alla definizione degli obiettivi di apprendimento partendo dalla individuazione di alcune metacompetenze ricorrenti in tutte le fasi del ciclo di base per giungere a generare competenze diversificate a seconda del progresso verticale del curriculum. Si è così costruita una struttura a spirale in cui le competenze variano al variare del contesto di riferimento e dello sviluppo anagrafico e culturale del soggetto che apprende.

Ciclo di base – I e II anno

<u>METACOMPETENZA</u>	<u>COMPETENZE degli ALUNNI</u>
<ul style="list-style-type: none"> - Interpretare il mondo fatto dall'uomo - Produrre e organizzare - Contestualizzare la tecnica e la sua evoluzione nell'ambiente e nella società 	<ul style="list-style-type: none"> - Descrivere e rappresentare elementi del mondo artificiale cogliendone le differenze per forma materiali e funzioni - Distinguere gli oggetti naturali da quelli artificiali - Usare oggetti coerentemente con le funzioni e i principi di sicurezza - Seguire procedure e processi finalizzati - Manipolare materiali di vario tipo in modo finalizzato - Comporre e scomporre oggetti nei loro elementi - Raccontare storie di oggetti/processi

Ciclo di base – III, IV, e V anno

<u>METACOMPETENZA</u>	<u>COMPETENZE degli ALUNNI</u>
<ul style="list-style-type: none"> - Interpretare il mondo fatto dall'uomo - Produrre e organizzare - Contestualizzare la tecnica e la sua evoluzione nell'ambiente e nella società 	<ul style="list-style-type: none"> - Descrivere le operazioni compiute nel rappresentare artefatti - Individuare le funzioni di un oggetto (costruito o naturale) e distinguere fra funzioni e funzionalità anche in rapporto alla forma - Valutare il tipo di materiali in funzione dell'impiego - Rapportare un prodotto al suo processo di produzione a partire dalle risorse - Esaminare le trasformazioni di utensili o semplici dispositivi e inquadrarle nelle tappe evolutive della storia dell'uomo

Ciclo di base – VI e VII anno

<u>METACOMPETENZA</u>	<u>COMPETENZE degli ALUNNI</u>
<ul style="list-style-type: none"> - Interpretare il mondo fatto dall'uomo 	<ul style="list-style-type: none"> - Rappresentare oggetti/processi con forme, materiali e modelli logici diversi da scegliere anche in funzione del destinatario - Riconoscere e descrivere le caratteristiche e le funzioni di dispositivi automatici (dal

<ul style="list-style-type: none"> - Produrre e organizzare - Contestualizzare la tecnica e la sua evoluzione nell'ambiente e nella società 	<p>distributore di caramelle al computer)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Esaminare oggetti/processi rispetto all'impatto con l'ambiente o il contesto sociale - Ideare, progettare e realizzare oggetti (fisici o virtuali) seguendo una definita metodologia progettuale - Rapportare dispositivi e sistemi tecnici alle vicende storiche che ne hanno connotato il divenire e che da essi sono state influenzate
---	---

Gruppo di lavoro
Aggregazione disciplinare storico-geografico-
sociale

Documento conclusivo

Coordinatori: D. Antiseri, L. Cajani, G. Mori,
G. Timpanaro

Moderatore: C. Croce.

Premessa

L'ambito storico-geografico-sociale è uno degli assi portanti del percorso formativo dai tre ai diciotto anni. Esso concorre, insieme agli altri ambiti, a far acquisire agli studenti competenze civiche e culturali, che permettano loro di svolgere, consapevolmente e con riferimento ai valori personali e sociali sanciti dalla Costituzione italiana e dalla Dichiarazione universale dei diritti umani, un ruolo attivo nella società, nonché di continuare ad imparare per tutto l'arco della vita.

L'ambito ha una funzione fondamentale nella costruzione dell'identità personale e sociale; a questo fine uno spazio adeguato sarà riservato alle tematiche che toccano più da vicino bambini e ragazzi nella loro soggettività nei diversi momenti del loro sviluppo, trattandoli, anche attraverso lavori di gruppo ed attività sociali, da sviluppare attraverso la collaborazione di più docenti e di più saperi.

L'ambito comprende la storia, la geografia e l'area degli studi sociali, che sono fra loro strettamente collegate, avendo in comune lo studio della convivenza umana in tutte le sue dimensioni. Nei primi due anni del percorso formativo esse costituiscono un campo di lavoro unitario. Nei due anni successivi, sempre in una logica unitaria, si avvia la progressiva e graduale caratterizzazione dei saperi. In quinta classe la storia, la geografia e l'area degli studi sociali diventano autonome avendo ciascuna di esse, pur in un contesto fortemente integrato, obiettivi formativi specifici.

Obiettivo formativo specifico della storia è far acquisire agli studenti una visione di insieme della storia dell'umanità, attraverso la conoscenza di fenomeni storici su scala mondiale, da esplorare e interpretare utilizzando il linguaggio proprio della disciplina (lessico, concetti, e metodologie).

Per la sua natura epistemologica, la storia ha una valenza educativa trasversale a tutti gli ambiti, in quanto le categorie storiche sono una delle chiavi fondamentali di lettura di tutta la realtà. Al tempo stesso essa svolge un ruolo fondamentale nella strutturazione della memoria e coscienza storica.

Per queste ragioni la storia si colloca nell'area di equivalenza e il suo curriculum è unico per tutti gli studenti fino alla conclusione dell'obbligo.

Obiettivo formativo specifico della geografia è far acquisire agli studenti una visione su una pluralità di scale spaziali, mondiale, europea, nazionale e locale, delle complesse relazioni esistenti sulla superficie terrestre tra fenomeni fisici e antropici, ispirata ai valori della tutela ambientale, dell'integrazione e cooperazione tra i popoli nel processo di sviluppo umano, sociale, economico.

Obiettivo formativo specifico degli studi sociali è sviluppare l'educazione alla cittadinanza democratica, promuovendo negli studenti sia l'acquisizione di conoscenze relative alla struttura e all'organizzazione sociale sia la maturazione di atteggiamenti e comportamenti critici e responsabili ispirati ai valori della libertà e della solidarietà a tutti i livelli della vita organizzata (locale, nazionale, europea e mondiale).

Obiettivi specifici di apprendimento dell'ambito storico-geografico-sociale relativi alle competenze degli alunni alla fine della scuola di base

1. Competenze di ambito

Riconoscere e utilizzare i linguaggi specifici delle discipline (lessico, categorie interpretative e procedure fondamentali)

Leggere e comprendere un contesto sociale e territoriale dal punto di vista storico, artistico, urbanistico, economico, naturalistico.

Individuare problemi, formulare e controllare ipotesi esplicative

Esporre in forma argomentativa temi specifici delle discipline

2. Competenze disciplinari

Storia

Esporre in forma narrativa e argomentativa eventi storici

Comprendere testi storiografici

Collocare eventi nel tempo storico

Collocare e connettere eventi storici su diverse scale spaziali: mondiale, europea, nazionale, locale

Individuare relazioni causali fra eventi storici

Riconoscere, leggere e interrogare fonti storiche

Avere consapevolezza della dimensione storica della realtà

Geografia

Analizzare e descrivere il paesaggio come sistema antropofisico, nella dimensione mondiale, europea, nazionale, locale

Individuare le trasformazioni subite dai paesaggi nel tempo e ipotizzare possibili evoluzioni future.

Orientarsi sul terreno e sulle carte geografiche

Interpretare tabelle e carte geografiche a diverse scale e possedere carte mentali per collocare spazialmente fatti e fenomeni fisici e antropici.

Costruire tabelle e grafici, schizzi e carte tematiche relativi a problemi geografici, utilizzando la simbologia convenzionale appropriata

Individuare relazioni causali fra fenomeni geografici

Studi sociali

Riconoscere e descrivere le differenze culturali

Essere disponibili a confrontarsi e a dialogare con altri soggetti, anche di culture diverse

Saper gestire i conflitti

Identificare nelle diverse culture gli orientamenti etici e religiosi

Riconoscere e contestualizzare i diritti umani

Riconoscere valori e norme della convivenza democratica e rispettarli nei propri comportamenti

Articolazione del curricolo

Il curricolo dell'ambito storico-geografico-sociale della scuola di base, nella logica della continuità fra i tre momenti del percorso formativo dai tre ai diciotto anni, si articola secondo la seguente scansione:

- nei primi due anni che si raccordano, soprattutto dal punto di vista metodologico, con la scuola dell'infanzia, l'ambito presenta un carattere di forte unitarietà;
- nei due anni successivi, sempre in una visione unitaria, si avvia la progressiva e graduale differenziazione dei saperi;
- negli ultimi tre anni la storia, la geografia e l'area degli studi sociali assumono caratteristiche disciplinari specifiche, ma sempre in un rapporto di forte interazione reciproca. Questi anni si raccordano sul piano curricolare ai primi due anni della scuola secondaria, conclusivi dell'obbligo.

**Obiettivi, competenze e conoscenze
della scuola di base nella sua articolazione**

Primo e secondo anno

Lo scopo principale di questa fase del curriculum è condurre i bambini all'acquisizione del lessico fondamentale specifico di questo ambito e all'elaborazione di alcuni concetti di uso quotidiano, in modo che su queste basi si fondi il successivo processo di formazione delle conoscenze storiche, geografiche e sociali. Il bambino sarà guidato a ricavare dai contesti di relazione in cui è immerso (io - famiglia, io-gruppo dei pari, io-ambiente sociale, io-ambiente naturale), le parole e i concetti sui quali operare per cominciare ad avere una prima consapevolezza della complessità della realtà. Il processo di insegnamento/apprendimento si svolgerà integrando anche saperi appartenenti ad altri ambiti, intorno a *nodi problematici* che scaturiscono dai contesti di relazione della vita quotidiana.

Entrando nella scuola di base il bambino, che ha già fatto l'esperienza educativa della scuola dell'infanzia, dovrebbe avere già esplorato parole e concetti relativi ai seguenti temi:

famiglia: sentimenti/legami e ruoli parentali

gruppo: regola/autorità/collaborazione

natura-società vivente/non vivente; animali e vegetali, ambienti di vita

tempo: durata, ripetizione, sviluppo

spazio: percezione/punto di vista/direzione.

Da essi si partirà perché, attraverso attività esplorative, manipolative, di comunicazione linguistica, grafica e motoria, si costruiscano il lessico e i concetti relativi alle seguenti dimensioni:

sociale: famiglia, gruppo, ruolo; regola/norma/legge; potere, collaborazione, cooperazione, tradizione, festa;

economica: lavoro, mestiere, denaro, guadagno, commercio;

quotidiana: alimentazione, abbigliamento, abitazione, abitudini e usi sociali;

culturale e spirituale: comunicazione (oralità e scrittura, musica, immagine, multimedialità); arti figurative (architettura, pittura, scultura); religioni, miti; fonti (documento scritto, fossile, rudere); tecnologia (utensile, macchina);

temporale: durata, prima, dopo, calendario, cronologia (giorno, mese, anno, secolo), orologio;

spaziale: luogo (vicino-lontano, sopra-sotto, destra-sinistra), ambiente (fisico, antropico), direzione, mappa.

Obiettivi specifici di apprendimento dell'ambito storico-geografico-sociale relativi alle competenze degli alunni alla fine dei primi due anni

Orientarsi nel tempo a partire dalla storia e dalla esperienza personale

Orientarsi nello spazio a partire dai luoghi dell'esperienza personale

Collegare e distinguere diverse storie personali nei gruppi di riferimento (famiglia, gruppo dei pari, ambiente sociale), collocandole nelle dimensioni spaziale e temporale

Riconoscere i simboli più comuni per muoversi nello spazio urbano

Orientarsi nello spazio secondo punti di riferimento dati

Compiere azioni in base ad indicazioni di direzione e di distanza

Leggere e costruire semplici rappresentazioni degli spazi

Riconoscere e utilizzare il lessico di base dell'ambito

Descrivere verbalmente e rappresentare graficamente oggetti in uno spazio

Raccontare fatti ed esperienze

Condividere compiti e responsabilità con i coetanei

Stabilire rapporti con gli altri basati sull'autonomia personale e sul riconoscimento della diversità

Riconoscere ed accettare le regole delle relazioni sociali

Terzo e quarto anno

Nel corso del terzo e del quarto anno il bambino sarà guidato da una parte a completare il processo di costruzione dei linguaggi e delle categorie indispensabili per la comprensione dei fenomeni storici, geografici e sociali, dall'altra a operare un decentramento cognitivo-affettivo riconoscendo, attraverso la sistematizzazione delle acquisizioni fatte nel biennio precedente, la funzione dei diritti e dei doveri nei rapporti sociali.

Quanto elaborato nella fase precedente verrà organizzato nel *concetto di società*. Lavorando empiricamente su un numero limitato di esempi, il bambino imparerà a riconoscere e distinguere le caratteristiche dei fondamentali modelli di società, per quanto riguarda in particolare il rapporto fra uomo e ambiente, l'organizzazione socio-politica e le espressioni culturali. L'insegnante sceglierà i quadri di società in modo da presentare casi esemplari relativi alla società di caccia-raccolta, alla società agro-pastorale, alla società industriale equilibratamente ripartiti nel tempo e nello spazio. Terrà così presente tutto l'arco temporale dalla comparsa dell'*homo sapiens* fino ai giorni nostri, e farà in modo che questi esempi coprano varie parti del mondo, in modo da introdurre il bambino alla consapevolezza della mondialità, nel presente come nel passato. Nell'esplorazione delle società attuali si dedicherà particolare attenzione a quella italiana. Nell'esame dei quadri di società il bambino verrà guidato ad acquisire:

- il senso della profondità del tempo storico, cogliendo la differenza tra presente e passato (prossimo, remoto e remotissimo) specialmente attraverso l'osservazione dei prodotti e funzioni della cultura materiale e degli ambienti di vita (naturali e sociali);
- la consapevolezza dell'importanza delle fonti (materiali, orali, scritte, ideografiche) nella formazione delle conoscenze;
- un metodo indiziario di ricostruzione orientato all'acquisizione, negli anni successivi, di modelli di spiegazione e interpretazione degli eventi storici.

Il bambino verrà, altresì, avviato al linguaggio della *geo-graficità*, passando dallo spazio vissuto allo spazio rappresentato. Sarà così guidato a riconoscere e descrivere le caratteristiche dello spazio geografico nelle sue componenti fisiche e antropiche muovendosi in parallelo tra scala mondiale, scala nazionale (con particolare riferimento ai principali paesaggi italiani), scala locale e a ricavare informazioni geografiche da una pluralità di fonti (scritte, cartografiche, pittoriche, materiali).

In relazione allo studio dei quadri di società e nella prospettiva dell'educazione alla salute e all'ambiente, il bambino sarà guidato a riflettere sui diversi modi in cui l'uomo ha soddisfatto in passato e soddisfa oggi i suoi bisogni fondamentali.

Si danno qui di seguito indicazioni sui tipi di società da esplorare, che l'insegnante tratterà, sempre in un contesto di riferimento mondiale, selezionando un congruo numero di esempi del passato e del presente.

a. Società di cacciatori e raccoglitori:

- quadri sociali del Paleolitico (anche con riferimento ad esempi locali)
- quadri sociali relativi a società di cacciatori e raccoglitori attuali (europee, africane, americane, asiatiche, australiane)

b. Società agricolo-pastorali:

- società agrarie neolitiche (con particolare riferimento all'area del Mediterraneo) e attuali
- società nomadiche dal Neolitico a oggi

c. Società industriali

- La prima rivoluzione industriale
- La seconda rivoluzione industriale
- Società ad alta industrializzazione

Obiettivi specifici di apprendimento dell'ambito storico-geografico-sociale relativi alle competenze degli alunni alla fine del quarto anno:

Riconoscere e descrivere quadri di società sulla base di indicatori: rapporto uomo-ambiente, rapporti sociali, rapporti economici, potere e istituzioni, religione, cultura materiale

Conoscere e utilizzare categorie temporali: evento, durata, mutamento, permanenza

Individuare e leggere le tracce storiche nel paesaggio

Riconoscere forme diverse di relazione uomo-ambiente

Riconoscere e utilizzare fonti storiche

Ricavare informazioni da mappe, tabelle e strumenti cartografici

Riconoscere e utilizzare il lessico fondamentale delle discipline dell'ambito

Conoscere il valore dell'ambiente e agire consapevolmente per la sua salvaguardia

Agire responsabilmente nella comunità scolastica

Costruire rapporti con gli altri basati sull'autonomia critica, sul riconoscimento delle diversità, sulla cooperazione solidale

Quinto, sesto e settimo anno

Storia

Col quinto anno si inizia lo studio sistematico e cronologico della storia dell'umanità. Lo studente verrà guidato all'individuazione dei principali fenomeni che l'hanno scandita e dei fili conduttori che consentono di interpretarla: il rapporto fra l'uomo e l'ambiente, l'organizzazione politico-sociale, il sistema degli scambi, le dinamiche di occupazione dei territori, le espressioni culturali. I contenuti essenziali qui indicati rappresentano i punti di riferimento che consentono di costruire uno scenario mondiale in cui si colloca la storia, senza soluzione di continuità temporale. All'interno di questo scenario comune si collocano gli approfondimenti tematici, eventualmente suggeriti dalle peculiarità del contesto scolastico e culturale in cui si opera. In particolare saranno oggetto di studio le civiltà classiche di Grecia e Roma, la formazione del sistema degli Stati europei, quali temi essenziali per la costruzione del patrimonio culturale del cittadino italiano ed europeo. Il completamento del curriculum di storia dalla rivoluzione industriale ai giorni nostri si realizzerà nelle prime due classi della scuola secondaria.

Contenuti essenziali

Quinto anno

Il processo di ominazione e il popolamento della Terra

Le società di caccia e raccolta nel Paleolitico

La rivoluzione neolitica nel mondo: nomadi e sedentari

Le prime società urbane (Mesopotamia, Egitto, valle dell'Indo, Cina, America)

Sesto anno

La civiltà greca

La civiltà romana

Il cristianesimo

Migrazioni di nomadi, crisi e ristrutturazione degli imperi eurasiatici

L'espansione araba

L'Europa medievale

L'Impero mongolo

Africa subsahariana: la migrazione bantu; lo sviluppo degli stati

I Maya. L'Impero azteco. L'Impero inca

La colonizzazione dell'Oceania

Settimo anno

Lo stato moderno in Europa

La formazione degli stati regionali italiani

Umanesimo e Rinascimento

Riforma e Controriforma in Europa

L'espansione europea nel mondo: l'avvio del processo di globalizzazione
L'Impero ottomano
India, Cina e Giappone tra XVI e XVIII secolo

Geografia

Nel quinto, sesto e settimo anno lo studio della geografia è dedicato all'analisi di quadri ambientali e di sistemi territoriali, che vengono esaminati su varie scale spaziali (mondiale, europea, nazionale, locale) e con i metodi propri della disciplina geografica (osservazione diretta e indiretta, analogie e differenze).

Contenuti essenziali

Quinto anno

L'evoluzione della morfologia terrestre.
Elementi e fattori del clima sulla Terra
Paesaggi naturali e popolamento della Terra
L'ambiente delle prime società urbane mondiali
Trasformazioni del paesaggio con la rivoluzione agricola
Gli spazi agrari su scala mondiale, europea, nazionale, locale
Produzione e commercio agricolo

Sesto anno

Componenti e determinanti del paesaggio
I rischi ambientali
Problematiche relative alla salvaguardia del patrimonio ambientale e culturale
Interrelazioni tra aspetti fisici del paesaggio, insediamenti umani e attività economiche
Processi di urbanizzazione: dalla città antica alla città industriale

Settimo anno

Trasformazioni del paesaggio conseguenti alla rivoluzione industriale, su scala nazionale, europea, mondiale
Lo spazio come "sistema territoriale"
I principali indicatori demografici, sociali, economici e le loro correlazioni
Produttività e benessere: la diversa distribuzione del reddito nel mondo; debiti e aiuti internazionali
I flussi migratori
Temi e problemi legati allo sviluppo sostenibile e ai processi di globalizzazione
La situazione politica internazionale

c) Studi Sociali

Nel quinto, sesto e settimo anno attraverso gli studi sociali, in collegamento con le altre discipline dell'area, si effettuerà una riflessione sulla realtà sociale, sottolineando le dimensioni istituzionale, economica, sociale, interculturale. Si perverrà, altresì, alla formalizzazione di concetti specifici sui quali si innesterà, nel ciclo secondario, lo studio dell'economia e del diritto.

Contenuti essenziali

Quinto anno

La dinamica delle popolazioni umane: popolazioni in crescita, stazionarie, in declino

Il rapporto tra popolazioni e risorse in diversi contesti

L'influenza dei fenomeni migratori sull'organizzazione della società

L'individuo e la società dimensione interpersonale, regole e istituzioni

La famiglia e le sue trasformazioni

Genere e società

Sesto anno

Rapporti tra culture:

- i linguaggi e la comunicazione
- i modi di vita
- le credenze e le pratiche religiose
- i rapporti tra culture diverse: cooperazione e conflitto
- società multietniche e multiculturali

Produzione, mercato, sfruttamento e salvaguardia dell'ambiente

Settimo anno

Il cittadino e le istituzioni

- lo stato diritto
- diritti e doveri del cittadino

La Costituzione italiana

La carta dei diritti dell'UE

La Dichiarazione universale dei diritti umani

Le forme di partecipazione sociale e politica

Le norme e le leggi

La condizione dell'infanzia nel mondo: la Carta dei diritti del fanciullo

La storia della scuola in Italia. Lo Statuto delle studentesse e degli studenti nel contesto della riforma attuale.

Indicazioni metodologiche per l'ambito storico-geografico-sociale

Nella scelta delle strategie didattiche più opportune (che ovviamente non può che essere libera, ma, nel contempo, giustificata e condivisibile attraverso la programmazione educativo-didattica e controllabile nelle sue modalità e nei suoi effetti) è necessario che l'insegnante consideri preliminarmente il quadro di riferimento generale (quali soggetti, quali contenuti formativi, quali modalità generali d'interazione) rispetto a cui collocare i suoi interventi

Nella proposta che qui viene fatta è stato adottato come quadro di riferimento per l'organizzazione del curriculum un approccio che vede nell'istruzione il punto d'incontro tra i linguaggi propri dei diversi saperi (concetti/teorie/metodologie/linguaggi specifici) e le operazioni cognitive che attivamente il soggetto va costruendo appropriandosi di tali strutture nei modi adeguati al suo sviluppo mentale, attraverso l'operatività e il dialogo con gli adulti e con i coetanei.

La realizzazione delle finalità formative delle discipline dell'ambito storico-geografico-sociale, comporta una chiara esplicitazione degli obiettivi di apprendimento che vengono articolati nel curriculum in funzione delle modalità cognitive e socio-relazionali proprie del bambino, del fanciullo, del preadolescente con un'ampia variabilità dei modi di insegnamento apprendimento ad essi correlati.

Per il bambino ludico esplorativo dell'età di 6-8 anni (in continuità con le esperienze già realizzate nella scuola dell'infanzia), si tratterà di andare alla scoperta del passato attraverso la costruzione delle nozioni di tempo e di spazio. Partendo dalla realtà dell'ambiente familiare e locale, il bambino collocherà nel tempo fenomeni che siano riconducibili a problemi presenti nella sua vita quotidiana, sviluppando in questa ricostruzione abilità diverse, quali narrare, drammatizzare, investigare, interrogare, quantificare

Successivamente, a 8-10 anni, il bambino apprenderà, lavorando sull'esperienza diretta, apprenderà ad elaborare quadri di società secondo precise coordinate spazio temporali. Imparerà così a descrivere, illustrare, classificare, analizzare, mettere in relazione, narrare, immaginare sviluppi possibili di situazioni, attraverso le attività del laboratorio, da svolgere con materiali di diversa tipologia, da lui reperiti, fruiti o riprodotti (cfr. connessione con il disegno). Accanto al manuale, da integrare sempre con attività di laboratorio, vanno utilizzate anche altre fonti di informazione esterne alla scuola (televisione, visite a musei e monumenti, cinema, fumetti). Nella didattica è opportuno non assolutizzare alcuno strumento, ma saper scegliere in funzione degli obiettivi.

Primo e secondo anno

L'area storico-geografico-sociale prevede per il primo biennio la realizzazione della didattica di ambito, con una struttura marcatamente predisciplinare. È favorito il raggiungimento dei "prerequisiti" cronospaziali e sociali, in continuità con quanto già realizzato nella scuola dell'infanzia.

Nei "moduli" strutturati intorno al concetto di spazio le attività degli alunni si concentrano inizialmente sull'organizzazione spaziale dello schema corporeo e della collocazione dell'io nello spazio, anche in rapporto ad altre persone o oggetti. La situazione spaziale statica e dinamica, sperimentata dai bambini prevalentemente in forma ludica, viene poi rappresentata graficamente indicando le posizioni o tracciando i percorsi su un foglio, sul quale l'insegnante avrà precedentemente disegnato il perimetro dell'aula o della palestra e la posizione di alcuni punti di riferimento, quali possono essere gli arredi. In questa fase è basilare il raccordo con le attività di educazione motoria, effettuate in palestra, in aula e all'aperto. Per l'acquisizione dei concetti topologici e dei relativi indicatori (sopra/sotto, vicino/lontano, destra/sinistra...) un metodo efficace, mutuato dalla psicomotricità, è il metodo dei contrasti: consiste nel far vivere al bambino due situazioni successive similari, ma nelle quali un elemento (es.: vicino) è sostituito dal suo contrario (es.:

lontano): attraverso la percezione del contrasto egli scopre più agevolmente il significato implicito nei due termini del binomio. Proprio il contrasto vicino/lontano si presta anche ad accezioni temporali (valutazione delle distanze in termini temporali: è vicino ciò che è raggiungibile in poco tempo) e socio-affettive (le persone più care sono quelle che si percepiscono “vicine”, anche quando sono spazialmente lontane).

L’approccio alla geo-graficità e all’orientamento nello spazio in base ai concetti topologici può proseguire con la rappresentazione grafica di percorsi precedentemente eseguiti sul terreno, anche attraverso la drammatizzazione di fiabe (si potrebbe, ad esempio, far mimare il percorso di Pollicino nel bosco, lasciando sul terreno appositi segnalini colorati per delineare il tracciato).

L’azione didattica s’indirizza nei primi due anni anche all’approccio al concetto di paesaggio, attraverso la percezione sensoriale dello spazio vissuto. L’esplorazione dello spazio vicino alla scuola (meglio se si tratta di uno spazio verde o di un parco urbano) può avvenire inizialmente attraverso la raccolta di indizi sensoriali. La classificazione della grande mole di indizi visivi richiede un criterio d’ordine: è questo uno degli spunti possibili per introdurre una prima distinzione degli elementi componenti di un paesaggio in naturali e artificiali. Gli alunni vengono così avviati all’applicazione di uno dei metodi fondamentali della conoscenza geografica: l’osservazione diretta, condotta attraverso processi di ricerca e di scoperta, dapprima molto semplici e man mano più articolati, ma sempre imperniati sull’interesse che dev’essere sotteso ad ogni fase di insegnamento/apprendimento.

Terzo e quarto anno

Nelle classi terza e quarta, il bambino verrà guidato a collegare fra di loro i diversi concetti, rielaborati durante i primi due anni, e a tenerli insieme in un concetto di ordine superiore, capace di dare ai concetti stessi un senso nuovo: il concetto di società. Quest’operazione didattica, naturalmente, non va condotta in modo teorico, ragionando astrattamente sui concetti, ma – come vogliono insieme le discipline dell’ambito e la psicologia dell’apprendimento – lavorando empiricamente su società concrete.

In esse egli riconoscerà le diverse modalità di realizzarsi dei concetti imparati precedentemente (ci si alimenta o si lavora o si prega in modi diversi, a seconda delle società). Ma ciò non è sufficiente: egli deve ancora riconoscere, stabilire o ipotizzare le diverse relazioni fra i vari elementi, in modo da realizzare un’immagine unitaria di quell’insieme complesso che è una società. Questo itinerario operativo va effettuato su un “quadro sociale” da intendersi come descrizione articolata di una determinata società, colta in un suo particolare momento. Una specie di “foto”, potremmo dire, in qualche modo anticipatrice del “film della storia”, che l’allievo studierà nella fase successiva.

La scelta dei quadri sociali da inserire nel curriculum è affidata agli insegnanti, che dovranno comunque tener presenti tre esigenze: quella di una continuità temporale, per cui si dovranno scegliere esempi che coprano l’arco cronologico dal Paleolitico ad oggi; quella della mondialità, che rappresenta l’elemento caratterizzante e innovativo di questo curriculum, per cui si dovranno scegliere esempi di società che rappresentino tutte le parti del mondo, affinché nessuna di esse rimanga nella mente del bambino come una macchia bianca priva di realtà; e infine quella della completezza tipologica, per cui gli esempi dovranno essere equilibratamente distribuiti secondo questi tipi:

- società di raccoglitori e cacciatori
- società agricole e pastorali
- società industriali

L’allievo sarà guidato a compiere operazioni di confronto fra società e tipi o classi di società, in modo da formarsi un’idea dei tipi di società fondamentali della storia e in modo da saperli distinguere. L’insieme delle società studiate, inoltre, costituirà il terreno più adatto per laboratori temporali e spaziali, volti a costruire sistemi di organizzazione delle conoscenze sempre più raffinati. Infine, lo studio analitico dei diversi quadri

permetterà di mettere a fuoco i diversi concetti di tempo (lineari e circolari) che ne strutturano l'attività, e di confrontarli con quelli del nostro presente.

In tal modo l'allievo perverrà progressivamente a:

- analizzare un quadro sociale
- ricostruire un quadro sociale
- individuare i documenti in base ai quali ricostruire un dato quadro sociale
- organizzare cronologicamente (e spazialmente), in forme progressivamente più precise i quadri sociali studiati
- riconoscere organizzazioni temporali diverse
-

Prosegue inoltre lo sviluppo della geo-graficità: dalla visione della realtà tridimensionale si giunge alla sua rappresentazione bidimensionale, in altre parole alla lettura e interpretazione della carta geografica e alla costruzione di semplici schizzi cartografici. Quest'ultima potrebbe avvenire, ad esempio, mediante una prima fase di passaggio dal disegno libero di uno spazio noto (l'aula, una porzione del giardino della scuola...) alla sua rappresentazione in pianta: sovrappoendo al disegno un foglio di carta da lucido, ogni alunno può trasferire su di esso gli stessi "oggetti" contenuti nel disegno, ma rappresentati come se fossero visti dall'alto, vale a dire in prospettiva zenitale. Al contempo si inizia anche ad abituare i ragazzi alla visione interscalare: accanto all'uso delle carte a grande e grandissima scala (carte topografiche e piante del territorio "vicino") si affianca quello delle carte a piccola e piccolissima scala (carte corografiche e planisfero) per la localizzazione spaziale di temi e problemi su cui s'incentra la didattica modulare. Uno dei sussidi basilari nella didattica dell'ambito storico-geografico-sociale è, prima ancora del planisfero murale, il globo geografico, che non dovrebbe mai mancare nelle aule per consentire agli alunni di soddisfare autonomamente le loro curiosità mediante un approccio spontaneo.

Lo studio di alcuni modelli di società, scelti in varie parti del mondo, consente di cominciare ad analizzare il rapporto degli uomini e delle società con il loro ambiente di vita. Dal momento che ogni quadro sociale si realizza in un determinato ambiente, è possibile scegliere i diversi quadri sociali, in modo che diano la possibilità di studiare ambienti geografici diversi.

Così le società di cacciatori e raccoglitori offriranno la possibilità di osservare e studiare gli elementi essenziali dei paesaggi naturali (savana, foresta equatoriale, pianura alluvionale, monti, coste, colline ecc.); le società agricole e pastorali permetteranno di riflettere sugli elementi fondamentali di geografia antropica (il villaggio, la città, il paesaggio agricolo, quello pastorale, le vie di comunicazione ecc.); infine, i quadri industriali e postindustriali permetteranno di esplorare questioni e scenari di geografia economica e politica. Inoltre, di ogni società si potranno mettere in evidenza alcuni aspetti, di volta in volta particolarmente evidenti o più facilmente trattabili: per esempio, i concetti di famiglia, ruolo, genere, scambio; quelli di legge, istruzione, amministrazione; quelli di rapporti internazionali, sviluppo/sottosviluppo, materie prime e prodotti finiti.

L'applicazione dei metodi geografici dell'osservazione diretta, indiretta e delle analogie e differenze facilita la conoscenza di diversi tipi di paesaggio e dei componenti fisici e antropici che li caratterizzano. Questo studio deve essere compiuto in parallelo tra la scala mondiale, quella nazionale (con particolare riferimento ai principali paesaggi italiani) e quella locale. È opportuno che gli alunni imparino in questi anni anche a ricavare informazioni geografiche da una molteplicità di fonti diverse (cartografiche, letterarie, pittoriche, materiali...). Alla fine del quarto anno gli alunni dovrebbero possedere le competenze basilari in merito al concetto di paesaggio, le prime competenze relative alla geo-graficità ed essere in grado di applicare i principali metodi propri della disciplina geografica.

Indicazioni specifiche per l'insegnamento della storia nel quinto, sesto e settimo anno

L'allievo, al termine del percorso precedente, ha maturato alcune competenze di uso di concetti che appartengono, latamente, al mondo sociale, e ha una chiara conoscenza dei tre tipi fondamentali di società. Inoltre, avendo dimestichezza con alcuni strumenti essenziali del lavoro storico (i vari tipi di fonte) e avendo acquisito la capacità di lavorare con le coordinate spazio-temporali, è pronto per muoversi in un racconto storico organico, che si svolge su molti piani: il piano mondiale, quello europeo, quella nazionale e quello locale, tutti fra loro strettamente collegati. In questa prospettiva va interpretato il rapporto fra i contenuti essenziali indicati nel curriculum, i quali costituiscono il quadro mondiale di base, che deve essere sempre tenuto presente per evitare discontinuità, e gli approfondimenti, che riguardano le dimensioni al di sotto quella mondiale, e che potranno utilmente tener conto anche della storia locale come punto di osservazione di fenomeni globali. Si pensi ad esempio alla storia di una località italiana durante l'età longobarda, che può essere l'occasione per attività di laboratorio legate alle tracce che questo periodo ha lasciato sul posto, e al tempo stesso per affrontare un fenomeno di portata assai più vasta, come le migrazioni dei nomadi, che dà a quella specifica storia locale prende un significato non localistico.

Indicazioni specifiche per l'insegnamento della geografia nel quinto, sesto e settimo anno

La rinnovata impostazione delle linee programmatiche dell'area storico-geografico-sociale, rispondente alla varietà di quadri socioeconomici e politici mondiali in continua evoluzione, si colloca nella visione degli spazi della Terra che la geografia è in grado di offrire alle diverse scale (planetaria, nazionale, regionale, locale), utilizzando uno dei linguaggi fondamentali della comunicazione contemporanea: il linguaggio cartografico.

È ormai noto come sia oggi superata la limitante concezione della geografia, intesa etimologicamente come descrizione della Terra, legata fino al secolo scorso all'opera degli esploratori e dei cartografi, che man mano arricchivano l'"immagine" del mondo con la conoscenza di nuovi territori. L'utilizzo di tecnologie sempre più avanzate, come quelle legate al telerilevamento, consistente nell'elaborazione computerizzata delle informazioni trasmesse a terra dai satelliti in orbita, e le possibilità offerte agli uomini di spostarsi velocemente da un luogo all'altro del pianeta hanno indotto la comunità dei geografi a rivedere e arricchire i paradigmi scientifici della disciplina. La geografia, dapprima prevalentemente descrittiva, è divenuta scienza interpretativa ed esplicativa dei rapporti dell'uomo e delle società con la natura, che si traducono in assetti territoriali in continua trasformazione.

Fra i compiti dei geografi si annoverano oggi lo studio delle trasformazioni subite nel tempo dall'organizzazione dello spazio, l'elaborazione di modelli di spiegazione delle dinamiche territoriali e dei parametri per la valutazione d'impatto ambientale, la progettazione di nuovi assetti del territorio. La ricerca avanza anche in relazione al paradigma dello *sviluppo sostenibile*: i geografi offrono il loro contributo per la creazione, a livello internazionale, di un nuovo modello di sviluppo che, partendo da una gestione delle risorse oculata ed equamente condivisa fra tutti i popoli, prospetti uno sviluppo sostenibile dall'ambiente e compatibile con le esigenze e le necessità degli uomini in ogni continente.

La nuova geografia non perde di vista lo stretto legame sia con gli studi sociali, sia con le scienze naturalistiche e ambientali: ad esempio, il filone della "geografia della percezione" accoglie sempre di più, avvalendosi per la ricerca, il contributo delle "geografie" soggettive, vale a dire delle percezioni che gli individui e i gruppi sociali hanno del territorio in cui vivono. Riguardo al legame con le scienze naturalistiche e ambientali, denso di prospettive è il filone della "geografia medica" o della salute, che esamina l'ambiente nella prospettiva del benessere dell'uomo.

Alla scuola spetta il compito, ricchissimo di valenze formative, di trasferire i nuovi paradigmi della ricerca geografica in una didattica che sviluppi nei bambini e nei giovani le competenze spaziali, ma anche le irrinunciabili premesse di un atteggiamento di solidarietà, apertura mentale e disponibilità all'integrazione delle culture e alla cooperazione fra i popoli, proprio attraverso la conoscenza e il rispetto di ambienti e modi di vita "altri", la salvaguardia e la condivisione dei beni naturali e culturali.

L'impostazione di continuità e progressività dei nuovi curricula, che lasciano ai docenti e alle istituzioni scolastiche ampia libertà di articolazione progettuale, consente di mantenere nel settennio uno stretto collegamento della geografia con la storia e con gli studi sociali, analizzando le diverse forme d'interazione tra società e natura sviluppatasi nel tempo. Agli allievi è necessario fornire, fin dai primi anni, un ambiente formativo che li metta in grado di affrontare le conoscenze da una molteplicità di punti di vista, in una dimensione non soltanto locale, ma anche mondiale. La conoscenza di differenti punti di osservazione, infatti, fornisce utili chiavi di lettura, che possono agevolare il confronto aiutando a comprendere meglio atteggiamenti, comportamenti, relazioni.

La principale innovazione consiste nel definitivo superamento della scansione tradizionale ciclica dei contenuti, che per la geografia procedevano dal vicino al lontano e dal semplice al complesso). Oggi ci si trova di fronte a una realtà sempre più complessa, in cui l'uomo con le sue attività intreccia una fitta rete di scambi con l'ambiente naturale, muovendosi in una dimensione che continuamente travalica lo spazio circostante. Gli scenari di una società che va verso la globalizzazione (nell'accezione migliore del termine, riferita a una realtà mondiale omogenea e non frammentata)) sono davanti agli occhi di tutti, non solo degli adulti, transitando continuamente attraverso i moderni mezzi d'informazione e di comunicazione telematica, cui i bambini hanno un accesso sempre più facilitato.

Il compito della scuola, già dai primi anni, diventa allora anche quello di aiutare gli allievi a decifrare i messaggi e le immagini del mondo e ad avvicinarsi, seppure nel rispetto delle peculiarità e delle forme d'apprendimento legate all'età, ai grandi temi generali, insegnando loro da subito a dominare gli strumenti attraverso un uso corretto, per non correre il rischio di esserne inconsapevolmente dominati. Non va tralasciato che la società multiculturale in cui si è immersi trova uno degli ambiti d'elezione, deputati al confronto e all'integrazione, proprio nella scuola: i bambini convivono e si confrontano quotidianamente con compagni di scuola di provenienza etnica differente, dei quali devono rispettare e conoscere le "radici" geografiche e culturali, anche per aiutarli a non perderle.

Appare ovvio, in ogni modo, come nel primo biennio l'approccio alla realtà sociale, temporale e spaziale e ai metodi d'indagine debba realizzarsi nell'ambiente vicino al bambino, in continuità con il lavoro svolto nella scuola dell'infanzia. Le "esperienze" senso-percettive e di orientamento nello spazio noto, strettamente connesse con le prime "esperienze" di socializzazione e di orientamento nel tempo, non possono che attuarsi in una dimensione spaziotemporale "vissuta", per contribuire a formare i prerequisiti delle successive acquisizioni.

Con la progressione del curriculum, negli anni successivi ci si può ancora soffermare sull'indagine locale, evitando però di cadere in un localismo troppo accentuato, che potrebbe far perdere di vista l'inserimento di una qualsiasi realtà storico-socio-spaziale in un contesto più ampio: regionale, nazionale, internazionale. Dall'approccio prevalentemente regionale alle tematiche geografiche, com'era nel passato, si passa oggi a un approccio sistemico, che consente di organizzare le conoscenze e le competenze geografiche intorno a temi o problemi di rilevanza non soltanto d'ordine spaziale. In una didattica modulare l'apporto della geografia converge a enucleare ed esaminare gli elementi spaziali che caratterizzano i luoghi connessi al tema di volta in volta prescelto e che ne costituiscono lo sfondo. Occorre dunque suscitare negli allievi la consapevolezza della coabitazione in una comune "casa" mondiale, in cui gli effetti devastanti di un terremoto o di una guerra in alcune parti del mondo siano problemi che coinvolgono direttamente o indirettamente tutti gli abitanti del pianeta, in una condivisione di destini e responsabilità.

Con questa nuova impostazione metodologica, al termine del settennio i ragazzi avranno, comunque, potuto completare il grande quadro fisico-politico del mondo, con particolare puntualizzazione riferita all'Europa e all'Italia.

Nel continuo rimando di scale, dalla rappresentazione analitica a quella sintetica e viceversa, l'obiettivo focale della didattica della geografia è quello di far giungere le giovani generazioni a una visione "glocale": il neologismo sta proprio a indicare la necessità di un percorso di studio mirato ad un'ottica insieme locale e globale dei temi e dei problemi che si affrontano; l'articolato bagaglio di competenze, così accumulato consente poi ai giovani di tornare ad approfondire l'analisi locale, essendo però in grado di comprendere meglio l'organizzazione di una determinata realtà territoriale e di fornire il loro consapevole e qualificato apporto, arricchito dallo sguardo planetario.

Quinto anno

Si procede in stretta connessione con le altre due discipline dell'area, anche se d'ora in poi ognuna di esse apporta alla comune azione il suo contributo di contenuti e metodi specifici.

Oggetto di studio, che consente subito ai ragazzi di lavorare anche su scala mondiale, è la varietà e la distribuzione degli ambienti naturali della Terra (deserto di sabbia, di sassi e di roccia, savana, prateria, foresta pluviale equatoriale, foresta di latifoglie, macchia mediterranea, tundra...) e le loro particolari caratteristiche, per questo è opportuno che gli allievi conoscano gli agenti endogeni (tettonica a placche, terremoti, vulcani...) ed esogeni (corsi d'acqua, mare, ghiaccio, gelo e disgelo, vento...) che hanno contribuito e contribuiscono a plasmare e mutare nel tempo il volto della Terra. Sempre seguendo il procedimento interscalare, i ragazzi possono passare, nell'osservazione di questi fenomeni, dai paesaggi della loro regione e dell'Italia a quelli dell'Europa e del mondo. Lo studio del popolamento della Terra porta alla lettura e interpretazione di un planisfero su cui sia stata costruita una carta tematica indicante le varie migrazioni che, partendo dall'Africa, hanno raggiunto i vari continenti.

Con l'analisi delle prime società urbane mondiali (africane, asiatiche, amerinde, europee), in raccordo con la storia e gli studi sociali, gli allievi devono comprendere come l'uomo sia, fin dalla sua comparsa, il principale agente modificatore dell'ambiente, per rispondere alle proprie esigenze in continua evoluzione ed aumento. Si tratta di far conoscere e comprendere ai ragazzi come gli uomini, fin dalle prime società urbane, hanno strappato i terreni al deserto irrigandoli, ma anche come, nel corso del tempo, hanno favorito la desertificazione di interi territori (si pensi, ad esempio, al Sahel) diboscando per ricavare risorse energetiche non rinnovabili; come hanno prosciugato paludi rendendole all'agricoltura e all'insediamento (e qui l'osservazione può partire da una dimensione locale e nazionale, localizzando le molteplici zone bonificate in Italia, fino ad estendere l'osservazione a realtà europee e mondiali); come hanno coltivato i pendii terrazzandoli (si può osservare indirettamente la situazione dei terrazzamenti in Cina e poi passare a una scala spaziale nazionale per studiare, ove possibile anche in presa diretta, esempi italiani); come hanno cercato di muoversi sempre più agevolmente nello spazio, superando ostacoli naturali (con i trafori nelle montagne e i ponti sui fiumi, esaminati sempre nel confronto di scale, attraverso l'osservazione indiretta di esempi "lontani" e diretta di esempi di ogni realtà locale).

Lo studio delle fasi della rivoluzione agricola, che ha profondamente mutato le condizioni di vita e di aggregazione sociale degli uomini, offre l'occasione per analizzare le caratteristiche dei paesaggi agrari (con particolare riferimento all'Italia) in modo sincronico e diacronico, utilizzando anche dati statistici circa la produzione agricola mondiale e nazionale, da inserire nella costruzione di grafici e tabelle. Il confronto è completato con l'analisi della situazione attuale, in cui si assiste a processi di deruralizzazione molto avanzati

nel Nord del mondo, con riduzione dell'occupazione nel settore primario, mentre nel Sud del mondo la maggior parte della forza lavoro è ancora impiegata nell'agricoltura, prevalentemente di sussistenza o di piantagione.

Sesto anno

Si affronta lo studio approfondito dei componenti fisici e antropici dei paesaggi, cogliendo in particolare le relazioni tra componenti fisici, insediamenti umani e attività economiche. L'attenzione è mirata all'analisi dei rapporti dell'uomo e delle società con la natura e ai rischi ambientali da sempre riferiti alle "forze" naturali (come alluvioni e frane, vulcanismo, sismicità), ma collegati, soprattutto nell'amplificazione delle conseguenze, anche a interventi non sempre corretti dell'uomo sull'ambiente. La ricerca parte da casi particolari, esaminati come sempre alle varie scale (ad esempio, si potrebbero esaminare casi di dissesto geologico, di cui purtroppo anche il nostro Paese fornisce più di un esempio!).

Altro tema che va affrontato è quello dell'insediamento e delle problematiche ad esso connesse. Si possono sollecitare gli studenti ad indagare, sempre alle diverse scale spaziali, le cause che fanno sì che un luogo sia preferito ad un altro, cogliendo in questo modo le interrelazioni, variabili nel tempo, degli insediamenti con gli aspetti fisici ed economici. Questo conduce ad introdurre il macrotema dell'urbanizzazione, da sviluppare anche in senso diacronico, collegando la spiegazione geografica agli aspetti storici, oltre che sociali. Attraverso una molteplicità di fonti, comprese quelle archeologiche, si può seguire lo sviluppo della città dalla sua nascita, con la rivoluzione urbana del IV millennio a. C., agli ultimi sviluppi che conducono alle grandi metropoli del nostro secolo, nei diversi continenti. Le varie fasi dell'espansione urbana possono essere affrontate con riferimento all'Italia (la città romana, la città medioevale, la città industriale...), all'Europa e alle città degli altri continenti, comprese le immense città dei Paesi emergenti, che si espandono a macchia d'olio per il continuo afflusso di immigrati dalle campagne e la forte crescita demografica. Si possono analizzare e comparare le diverse qualità dell'espansione urbana, come pure la trasformazione della campagna in città attraverso il fenomeno della "urbanizzazione", diverso nelle varie realtà geografiche. Lo studente può, inoltre, esaminare le varie fasi di espansione della propria città, evidenziandole con colori diversi sulla pianta. È importante mirare alla comprensione della città in modo ecosistemico: non l'insieme caotico di edifici, ma un insieme razionale per il raggiungimento di una migliore qualità della vita.

Settimo anno

Nell'affrontare da più ottiche disciplinari il periodo che va dalla prima rivoluzione industriale agli attuali processi d'informatizzazione e globalizzazione, l'applicazione dei metodi dell'indagine geografica consente agli studenti di esaminare le trasformazioni dei paesaggi; può essere analizzata a scala mondiale, europea e nazionale la distribuzione degli apparati e delle aree industriali (ad esempio, l'area dell'Europa occidentale definita "Banana Blu"), in modo che i ragazzi possano anche dedurre le macroscopiche differenze dello sviluppo industriale nel Nord e nel Sud del mondo e, all'interno dei singoli stati, le differenze socioeconomiche.

Sempre in raccordo con gli studi sociali e con la storia, si procede all'analisi delle varie situazioni nazionali e internazionali in base alla correlazione degli indicatori demografici, economici e sociali ("Indici di Sviluppo Umano"). Ciò porta ad affrontare lo studio dei diversi sistemi territoriali. Il territorio può essere indagato come sistema aperto, pronto a ricevere impulsi di tipo economico, demografico, culturale, sociale da altri territori, ad elaborarli in base alle proprie esigenze e caratteristiche e a trasmettere i propri impulsi ad altri territori, in un continuo scambio di input e output. È possibile per gli studenti osservare quanto avviene

dalla scala locale alla globale o viceversa (fra i singoli quartieri di un centro urbano, i paesi di una provincia, le regioni, gli stati, i continenti, o seguendo un procedimento inverso). Ogni sistema va considerato all'interno di un sistema più grande, fino ad arrivare alla scala planetaria. Occorre mettere gli studenti in grado di analizzare i processi e la struttura di un sistema prescelto, perché acquistino le competenze per potersi orientare ed operare all'interno di altre realtà sistemiche. In collegamento con la storia, si può affrontare lo studio delle strutture sociali delle epoche passate in termini d'analisi dei sistemi territoriali, mettendo a frutto le potenzialità d'indagine cronospaziale della disciplina geografica. Nel settimo anno si completa l'inquadramento dell'assetto politico mondiale, con il riconoscimento delle forme politiche e delle organizzazioni internazionali e con l'orientamento puntuale sul planisfero politico, evidenziando anche le aree di maggiori attriti internazionali, che mettono in pericolo la coesistenza pacifica tra i popoli.

Quello dello sviluppo sostenibile è un paradigma che va senz'altro indagato; occorre favorire nei giovani la formazione di una coscienza seriamente ecologica, evitando l'exasperato e semplicistico ecologismo, ma anche la sottovalutazione dei rischi ambientali, umani e sociali connessi a un progresso economico e tecnologico incontrollato. È importante prevedere una riflessione sui punti essenziali emersi dalla Conferenza di Rio del 1992: l'integrità dell'ecosistema, con il rispetto della biodiversità; l'efficienza economica con l'utilizzazione preferenziale delle risorse rinnovabili rispetto a quelle non rinnovabili; l'equità sociale e il rispetto delle diversità culturali.

Indicazioni specifiche per l'insegnamento degli studi sociali nel quinto, sesto e settimo anno

Per quanto riguarda l'area degli studi sociali saranno programmati itinerari didattici interdisciplinari su tematiche trasversali inerenti a problemi di grande rilevanza sociale, d'interesse planetario (educazione alla pace, educazione ambientale, educazione interculturale, alla salute,, ed altro in connessione con l'azione delle politiche comunitarie e degli altri organismi internazionali per la tutela dei diritti dell'uomo). E' opportuno attivare dei percorsi che mirino, attraverso la specificità degli ambiti e delle discipline, a raggiungere obiettivi di conoscenze, di atteggiamenti, di comportamenti, proponendosi la finalità di sviluppare la capacità di "iniziativa civica". Si tratta di temi che richiedono un forte aggancio motivazionale col vissuto esperienziale ed un'attivazione del circuito scuola-extra scuola, in particolare nel rapporto con le famiglie. : Le "educazioni" possono costituire lo spazio privilegiato per caratterizzare il piano dell'offerta formativa della scuola in regime di autonomia, in rete con altre scuole. E' necessario che tutte le discipline collaborino per la loro realizzazione, attraverso contenuti dei programmi e adeguate curvature ,all'interno di una programmazione collegiale dei tragitti. Quanto alla educazione civica, finalizzata alla acquisizione di conoscenze e alla maturazione di atteggiamenti e comportamenti che servono a costruire i legami di appartenenza al proprio Paese (dal territorio allo stato) in virtù della coscienza delle istituzioni, essa deve essere svolta in un legame stretto con gli insegnamenti storico-geografici per tutto l'arco della scuola di base. Pertanto sarà opportuno che concetti e categorie civico politiche vengano di volta in volta, in rapporto alla loro presentazione storica e con il riferimento all'attualità, segnalati e fatti oggetto di una attività di studio volta ad acquisirli nella forma adeguata alle modalità cognitive del fanciullo e con aderenza allo studio dell'ambiente circostante.

I contesti di apprendimento

La promozione degli apprendimenti relativi all'ambito storico geografico sociale trova nelle relazioni e nell'esperienza di vita familiare, associativa e scolastica un importante punto di riferimento per le iniziative didattiche della scuola. Di qui la necessità di non perdere di vista le dinamiche di vita personale e sociale dei fanciulli e dei preadolescenti e le mete di sviluppo personale e comunitario da proporre loro, attraverso l'esplorazione delle vicende umane e attraverso la stessa avventura scolastica. Le conoscenze e le competenze dei soggetti di cui si occupa

Gruppo di lavoro
Aggregazione disciplinare artistico-musicale-
motoria

Documento conclusivo

Coordinatori: W. Moro, A. Rebaudengo, C. Serafini
Moderatore: L. Calcerano.

IMMAGINE E ARTE

1. PREMESSA

Il curriculum di *immagine e arte* trova i suoi fondamenti teorici e didattici nei programmi di educazione all'immagine della scuola elementare e di educazione artistica della scuola media.

L'impianto del curriculum si pone, da un lato, in *continuità* con gli aspetti innovativi introdotti con le educazioni all'immagine e artistica (si è voluto per questo introdurre la denominazione di "immagine e arte") e, dall'altro lato, segna una sostanziale *discontinuità* con il passato perché "immagine e arte" va considerata nell'attuale impianto culturale, una disciplina formativa fondamentale in quanto concorre a:

- fornire al cittadino che vive in una realtà dominata dalla comunicazione elettronica, competenze per *leggere e interpretare in modo critico* e attivo i linguaggi multimediali;
- sviluppare nell'alunno *la sensibilità artistica* avviandolo, sin dai primi anni di scuola alla lettura di opere d'arte antiche e moderne attraverso una metodologia operativa;
- sviluppare le capacità di *esprimersi e comunicare* usando i codici e le tecniche proprie del linguaggio visuale;
- valorizzare *l'esperienza emozionale* acquisita dal bambino nella fruizione del linguaggio multimediale riconoscendola come risorsa cognitiva per motivare alla lettura del linguaggio visuale e alfabetico;
- potenziare *l'immaginazione e la creatività* attraverso i processi di rielaborazione e di ri interpretazione di elementi visivi, codici e linguaggi;
- *educare al vedere* abituando l'alunno a guardare testi (immagini, immagini televisive, testi web, testi a stampa) applicando consapevolmente differenti strategie e modalità di lettura;
- favorire processi di *integrazione multiculturale* utilizzando le immagini e le opere d'arte (in quanto forma di rappresentazione universale) come strumento per sviluppare l'educazione interculturale, basata sulla conoscenza e la condivisione di diverse culture.

Il curriculum ha come punto irrinunciabile di riferimento l'alunno reale immerso in una società della comunicazione multimediale; dovrà partire dalla esperienza di quest'ultimo e in particolare tener conto dell'influenza che hanno i linguaggi delle immagini sui processi cognitivi, affettivi, sui modelli di comportamento e sulla cultura giovanile.

L'alunno quando entra a far parte della comunità scolastica ha già un suo bagaglio di conoscenze, di esperienze audiovisive ed espressive; egli possiede un sapere informale che la scuola non deve trascurare e disperdere, ma riconoscere e valorizzare. Peraltro, alla maggior parte dei bambini che si affacciano al ciclo primario, l'esperienza della scuola dell'infanzia ha offerto, quanto meno, l'opportunità che "i linguaggi...vengano accolti il più consapevolmente e correttamente possibile, al fine di avviarli ad una fruizione critica dei messaggi diretti ed indiretti dai quali sono costantemente investiti...". Ciò significa che, fatte salve accurate ed attente osservazioni dei comportamenti e degli atteggiamenti di cui gli alunni sono portatori anche in relazione ai diversi contesti di provenienza ed alle diverse abilità acquisite, è possibile sin dai primi anni della scuola primaria un approccio all'immagine, non solo come forma di rappresentazione, ma anche come strumento atto a potenziare i processi mentali cognitivi, socio - affettivi; e a sviluppare le capacità operative/collaborative, le conoscenze culturali ed estetiche dell'alunno.

Per questo il curriculum va organizzato secondo un impianto basato su solide conoscenze e competenze e allo stesso tempo deve essere reso flessibile, cioè capace di tener conto della diversità dei ritmi di apprendimento, e dell'eterogeneità degli stili cognitivi e affettivi degli alunni.

Il curricolo di *immagine e arte* basa i suoi fondamenti teorici su un corpo definito di saperi incentrati sulla dimensione *comunicativa e semiologica*, affermata con chiarezza nei programmi della scuola elementare del 1985 in cui veniva detto che ..“l’immagine è un messaggio organizzato su una pluralità di segni e di codici...e ” che “scopo dell’educazione all’immagine è quella di far conseguire la competenza espressiva e comunicativa”...;

essa ..“è acquisita sia quando il bambino è guidato a leggere le immagini sia quando egli si dedica a produrla.”

L’immagine considerata come *sistema di segni organizzati in regole* (da qui il concetto di messaggio) va, da un lato, decodificata e interpretata attraverso il modello comunicativo e, dall’altro, vista come forma espressiva capace di tradurre e comunicare le conoscenze e le esperienze culturali, le emozioni e le sensazioni.

In questo senso l’immagine, come la lingua verbale, il suono, la musica, i gesti, “appartiene all’universo del linguaggio”, concorre a sviluppare nell’alunno un *pensiero visivo, cognitivo* di tipo *simultaneo* e specifici processi di *simbolizzazione*; a stimolare *l’immaginazione e la creatività*; a potenziare le capacità *espressive e comunicative*.

L’altra dimensione teorica su cui si fonda il curricolo va rintracciata nei *sistemi di raffigurazione e di rappresentazione delle opere d’arte*. Il curricolo ha come obiettivo quello di alfabetizzare l’alunno alla lettura dell’opera d’arte, avvicinarlo ai beni culturali potenziando le sue capacità estetiche ed espressive, rafforzando così la sua preparazione culturale e civica a vantaggio della salvaguardia del patrimonio artistico e ambientale.

L’alunno andrà iniziato alla lettura delle opere d’arte fin dai primi anni della scuola dell’infanzia attraverso una metodologia operativa basata su un approccio emozionale e percettivo di scoperta e conoscenza dei codici e dei loro significati.

Scansione del curricolo

Gli obiettivi formativi del curricolo di immagine e arte sono organizzati secondo un criterio di gradualità, di continuità e di progressività che copre l’arco dell’obbligo scolastico comprendendo i sette anni del ciclo di base più i due primi anni della secondaria.

Raccordo con la scuola dell’infanzia

Il curricolo di immagine e arte dovrà svilupparsi in continuità con le esperienze realizzate dal bambino nella scuola dell’infanzia dove l’approccio ai linguaggi delle immagini e dell’arte è stato avviato con i campi di attività “grafico, pittorico e plastico” e con l’approccio ai linguaggi “mass-mediali”. Il bambino ha quindi già fatto esperienze con le tecniche espressive e possiede un bagaglio di competenze audiovisive che la scuola di base deve riconoscere e potenziare.

1. dai 6 ai 8 anni.

L’immagine nel processo di apprendimento va vista come strumento per sviluppare sia le capacità di lettura (i codici alfabetici) sia come linguaggio specifico capace di potenziare l’intelligenza simultanea, le capacità creative e comunicative del bambino.

L’immagine si colloca nell’ambito “comunicativo espressivo” e concorre a sviluppare le capacità percettive visive, sensoriali; ad avviare il bambino attraverso il coinvolgimento emozionale, il gioco e l’osservazione alla scoperta delle immagini; di potenziare l’espressività e la creatività facendo sperimentare l’uso di più materiali, tecniche e strumenti

2. dagli 8 ai 13 anni.

La scelta di pensare il curricolo di immagine e arte che si protrae in cinque anni, non suddiviso in 3 più 2, è determinata dal fatto che il percorso didattico non richiede una scansione rigida degli obiettivi e delle competenze per anni di corso, né una immutabile progressione degli apprendimenti “creativo –visuali”. Sarà la scuola dell’autonomia, in base ai ritmi e ai contesti di apprendimento degli alunni che progetterà e articolerà l’acquisizione delle conoscenze e delle competenze secondo un criterio basato sia sulla gradualità che sulla ricorsività del processo di insegnamento-apprendimento.

Nei cinque anni andranno potenziate le capacità percettive visive, cognitive – affettive; avviato lo sviluppo delle competenze di comprensione e di prima interpretazione delle immagini multimediali e degli oggetti artistici attraverso l’acquisizione delle regole del linguaggio visuale e l’uso di strumenti e di tecniche specifiche dell’espressione e della comunicazione.

In questa fase andranno anche individuate in chiave orientativa, le attitudini, le sensibilità espressive e creative dell’alunno.

Raccordo con la secondaria: dai 13 ai 15 anni

Nei primi due anni del ciclo della secondaria, in continuità con il curricolo di immagine e arte, andranno consolidate le conoscenze e le competenze di comprensione critica ai linguaggi multimediali, rafforzate le capacità di esprimersi e comunicare con il linguaggio visuale e andrà avviato un approccio sistematico alla comprensione delle opere d’arte, in particolare al patrimonio dei beni culturali e ambientali. Sarà fondamentale, per rafforzare le competenze interpretative e metodologiche di lettura fornire allo studente conoscenze essenziali relative al contesto storico culturale in cui le opere sono state prodotte, viste in rapporto agli ambiti geografici e culturali come la storia, la letteratura, la musica, la tecnologia e le scienze.

2. Le competenze trasversali

Il curricolo di immagine e arte si delinea come attività formativa diretta al conseguimento di competenze trasversali comunicative di comprensione delle immagini e di competenze di produzione.

Le prime hanno la caratteristica di integrare il curricolo di immagine ed arte con le altre forme del sapere che caratterizzano il corso del ciclo di base.

In particolare l’approccio culturale al mondo delle immagini nella sue dimensioni comunicative ed artistiche completa il patrimonio delle abilità, capacità e conoscenze relative ai linguaggi ed al loro uso sociale, integrando le diverse forme della comunicazione (scritta e orale, gestuale, musicale e iconica). Inoltre le pratiche di insegnamento più avanzate nella

scuola dimostrano come sia necessario assicurare agli alunni esperienze di apprendimento di tipo interdisciplinare, attraverso la proposta di laboratori nei quali la produzione e la fruizione del mondo delle immagini e dei beni culturali sia collocata in precisi contesti ambientali, storici e artistici. Un approccio interdisciplinare ai linguaggi delle immagini richiede l’acquisizione di competenze trasversali *metacognitive* viste come capacità di *saper usare*:

- **metodologie** appropriate per leggere, capire e interpretare le immagini, le opere d’arte e i beni culturali nei rispettivi contesti ambientali, sociali e storici;
- **il linguaggio verbale** per rielaborare e comunicare quello che si è visto e prodotto;
- **la progettazione**: intendendo con ciò la capacità di organizzare la propria attività di studio e di ricerca di individuare strumenti e applicare procedure di scoperta e di interpretazione;

- **l'orientamento**_ inteso come la competenza che permette di individuare e autovalutare le proprie attitudini, capacità e vocazioni espressive, grafiche, artistiche, ma che come tale, si estende anche ad altre forme di conoscenza e a differenti attività

3. Competenze ed obiettivi di apprendimento al termine del ciclo di base

Al termine del ciclo della scuola di base gli alunni devono dimostrare di aver acquisito competenze :

sensoriali, percettive –visive che permettono di:

- esplorare ed osservare un testo visivo, individuando e descrivendone gli elementi formali che lo caratterizzano

di comprensione e interpretazione per:

- riconoscere e attribuire un significato agli elementi compositivi che raffigurano un' immagine statica o un breve filmato audiovisivo o un prodotto multimediale;

- leggere i significati e interpretare criticamente un opera d'arte, un monumento scultoreo e o architettonico, collocandoli nei rispettivi contesti storici sociali e culturali dimostrando, così di apprezzarne il valore estetico

metodologiche intese come capacità di

- saper applicare metodi per comprendere le immagini, le opere d'arte, l'ambiente urbano e naturale

di produzione e rielaborazione per

- realizzare un elaborato personale e creativo utilizzando materiali, tecniche e regole del linguaggio visivo e della figurazione

linguistiche da

- utilizzare per descrivere e commentare immagini, opere d'arte con il linguaggio verbale specifico

Obiettivi, progressione delle competenze e dei contenuti essenziali

1° e 2° anno

<p>elementi iconici e visivi, testi scritti, parole e gesti per raccontare</p> <p>Produrre messaggi visuali scegliendo il medium, indicando lo scopo, il contesto il target e</p> <p>Realizzare ipertesti e semplici prodotti multimediali e audiovisivi</p>	<p>informatiche, cd rom, ipertesti</p>
<p>saper applicare metodologie</p> <p>Utilizzare diversi metodi per produrre, analizzare e leggere testi artistici, immagini statiche e cinetiche</p>	
<p>usare il linguaggio verbale e scritto</p> <p>Usare il linguaggio verbale e scritto per descrivere, definire i significati e per dare una propria interpretazione</p> <p>Descrivere con il linguaggio verbale un testo audiovisivo</p>	
<p>saper progettare e autorientarsi</p> <p>Riflettere sul lavoro, esprimendo il proprio punto di vista;</p> <p>Analizzare il contesto operativo indicare gli strumenti adottati e valutare i risultati</p> <p>Analizzare le proprie conoscenze, esperienze, capacità espressive e creative rapportandole al proprio contesto.</p> <p>Orientare le proprie scelte di studi mettendole in relazione alle capacità raggiunte</p>	

Allegati

Indicazioni metodologiche

L'apprendimento delle capacità di esprimersi e comunicare con i linguaggi della figurazione si basa su un'attività didattica che vede la competenza di lettura e quella di produzione **metodologicamente intrecciate** tra loro, in quanto la lettura è intesa come una operazione di *analisi*, di *smontaggio* degli elementi del messaggio visivo, mentre l'attività di produzione e di rielaborazione si deve intendere come un'attività di *rimontaggio e di rinterpretazione*, basata sull'uso delle tecniche e sulla conoscenza dei codici delle immagini

La metodologia interattiva dovrà basarsi sulla *motivazione dell'alunno*, sollecitare la sua curiosità visiva, per portarlo, successivamente, attraverso la *scoperta*, a descrivere quello che vede, a riconoscere i codici e *attribuire* loro dei *significati*, a riprodurre in modo personale quello che ha visto sperimentando l'uso di più materiali e tecniche .

Ipotesi di articolazione del curricolo

Nei *primi due anni* della scuola di base l'esperienza del bambino, realizzata attraverso l'immagine, dovrà essere sviluppata in stretta connessione con l'attività linguistica, corporea, sonora musicale, utilizzando una metodologia operativa basata sul gioco.

In questa fase sarà importante far fare esperienze al bambino con materiali e strumenti di tipo prevalentemente manipolativo, tattile, gestuale(ad esempio utilizzando carta, plastilina, creta, materiali vari..) e di tipo grafico espressivo. Una particolare attenzione dovrà essere data allo sviluppo delle capacità percettive del "vedere" come avvio alla lettura di alcuni codici (colore, linee, forme...) attraverso l'osservazione operativa di immagini statiche e in movimento(utilizzando poster, brevi filmati, spot, forme e oggetti presenti nell'ambiente).

Il percorso di apprendimento che si sviluppa nell'arco dei *successivi cinque anni* può essere articolato, nel progetto di scuola, in due ulteriori fasi.

La prima orientata a sviluppare l'alfabetizzazione al linguaggio visuale attraverso un *approccio interdisciplinare*. Mettendo in atto attività che coinvolgano l'alunno emotivamente e mirino alla conoscenza operativa dei codici. Utilizzando la metodologia di *denotazione* (intesa come capacità di osservare e descrivere) e di *connotazione* (saper *attribuire i significati* dei codici), si arriverà a far acquisire gradualmente all'alunno competenze relative alla comprensione dei testi organizzati nelle immagini (fotografie, manifesti, opere d'arte, filmati e prodotti multimediali) e lo si avvierà a un primo livello di *interpretazione* che metta in relazione l'immagine con il contesto culturale, collegandola con il bagaglio di esperienze possedute.

Strettamente intrecciata all'attività di comprensione va sviluppata quella *creativa di rielaborazione* (immagini fotografiche, materiali, collegare parole e immagini...) e di produzione che è necessario parta dall'esperienza espressiva dell'alunno e lo porti, attraverso la sperimentazione di molteplici materiali e strumenti e l'applicazione delle regole dei codici, a esprimersi in modo personale e creativo.

La *seconda fase* del percorso di apprendimento si potrà caratterizzare come *area disciplinare* di sviluppo e di consolidamento delle *competenze metodologiche* di lettura e di interpretazione critica dei linguaggi multimediali, delle immagini e dell'opera d'arte. Sarà importante in questa fase stimolare l'alunno alla *conoscenza dei beni culturali e ambientali* attraverso anche attività guidate sul campo,

Andranno sviluppate le esperienze espressive e comunicative dell'alunno, potenziate le capacità creative per mezzo di *tecniche e strumenti* sia di tipo tradizionale sia di tipo audiovisivo e multimediale.

Alla fine del percorso l'alunno dovrà aver maturato anche una competenza di tipo *progettuale/orientativa* attraverso lo sviluppo di capacità di riflessione, di analisi, valutazione e scelta.

Alla fine del ciclo di base l'alunno dovrà dimostrare di aver **acquisito competenze** di:

saper leggere e comprendere una *immagine*, un *opera d'arte* e un *testo multimediale*;

saper interpretare i significati dei messaggi visivi rapportandoli ai contesti culturali specifici dandone una propria *valutazione critica*;

saper rielaborare e produrre utilizzando le *tecniche* e i codici propri del linguaggio visuale per esprimere i sentimenti ed emozioni coerentemente con gli scopi personali.

Ciclo della secondaria superiore: dai 13 ai 15 anni

obiettivi specifici relativi alle competenze	<u>Conoscenze e attività</u>
saper vedere e osservare Osservare e descrivere i segni, le forme, i colori presenti in un'immagine attraverso modalità percettive basate sulla configurazione spaziale, sul raggruppamento, sulle relazioni e associazioni	Immagini fotografiche, manifesti, opere d'arte, film, spot, prodotti multimediali oggetti e forme presenti nell'ambiente

<p><u>saper comprendere e interpretare</u> opere d'arte, immagini:</p> <p>Riconoscere i significati di un'opera d'arte analizzando le regole compositive, i materiali e le tecniche di realizzazione</p> <p>Riconoscere i rapporti che un'opera può avere con altri ambiti della cultura scientifica, tecnologica, letteraria...</p> <p>Saper ricavare una propria interpretazione personale mettendo in relazione l'opera al contesto, all'autore, alla committenza</p> <p>saper produrre e rielaborare</p> <p>Utilizzare diverse tecniche di rappresentazione del linguaggio visivo e figurativo per comunicare</p> <p>Saper produrre testi creativi usando il linguaggio visivo e tecnologie multimediali</p>	<p>Conoscenza degli elementi costitutivi del linguaggio dell'arte e del linguaggio visivo;</p> <p>Conoscenza di tecniche e modalità di rappresentazione del linguaggio visivo e figurativo</p> <p>Conoscenza dei contesti storico - artistici e dei principali artisti e delle più importanti opere d'arte</p> <p>Conoscenza ed uso di materiali, tecniche di produzione usate nell'arte</p> <p>Uso di tecnologie della comunicazione multimediali</p>
<p>usare il linguaggio verbale e scritto</p> <p>Descrivere, argomentare verbalmente con correttezza terminologica un'immagine un'opera d'arte</p>	
<p>saper applicare metodologie</p> <p>Saper applicare diverse metodologie di lettura per comprendere un'opera d'arte antica, moderna, un audiovisivo</p>	

<p>saper progettare e orientarsi</p> <p>Valutare le proprie conoscenze, capacità e vocazioni</p> <p>Confrontare e valutare i percorsi formativi e professionali</p> <p>Analizza le proprie capacità mettendole in relazione al contesto sociale e il mercato del lavoro</p>	
--	--

MUSICA

1. Premessa

La Musica come disciplina scolastica si propone il fine primario di sviluppare la capacità di bambini e ragazzi di partecipare all'esperienza musicale, sia nella dimensione espressiva del fare musica, sia in quella ricettiva dell'ascoltare e del capire. Viene valorizzata, in questo modo, una fondamentale potenzialità linguistica, che consente una più ricca comprensione della realtà e una più equilibrata maturazione della cognitivtà e della affettività. In particolare, si individuano le seguenti specificità:

1. **Sviluppo dell'intelligenza musicale.** Il curriculum di *Musica* ha per fine precipuo lo sviluppo della *musicalità* e dell'identità musicale del singolo allievo, consentendogli di partecipare in modo attivo e consapevole alla vita musicale.

2. **Educazione della percezione uditiva**, che è il fondamento su cui si costruisce ogni esperienza musicale, sia di tipo operativo sia di tipo cognitivo.

3. **Educazione della motricità**, poiché l'esperienza sonora si salda strettamente con la motricità, accomunate entrambe dalla sperimentazione delle strutture ritmiche. Il suonare e il cantare mettono in campo sempre più raffinate abilità propriocettive, cinestesiche e ideomotorie.

4. **Maturazione di una consapevolezza critica nei confronti dei condizionamenti dei media.** Con la musica l'emittente fornisce un suo "punto d'ascolto" della realtà, simmetrico e complementare al suo "punto di vista". È questa presenza che reclama una corrispondente attrezzatura critica nell'individuo. La *Musica* a scuola, nell'insieme dei suoi percorsi - percettivo, riproduttivo, creativo, cognitivo - si assume così il compito di trasformare in esperienza di comunicazione quella che il non educato subisce invece come condizionamento.

5. **Sviluppo e affinamento della dimensione affettiva.** Fin dai primi anni di vita il bambino esprime il suo mondo interiore con i suoni. Il far musica, con la voce, con gli strumenti, con i mezzi a disposizione, permette al bambino come all'adolescente di esplorare, nell'emotività della musica, la propria emotività.

6. **Accesso a un'eredità culturale fondamentale e ai mondi simbolici di cui è espressione.** Le generazioni che ci hanno preceduto hanno allestito un immenso repertorio di "testi" musicali, un patrimonio di idee e di emozioni. È anche attraverso questo patrimonio che la civiltà attuale è diventata nei suoi aspetti migliori quello che è. Un compito irrinunciabile della scuola è fornire ai giovani i basilari strumenti di comprensione e di analisi di questa eredità, contrastando l'esclusione a cui altrimenti la persona si troverebbe costretta.

7. **Maturazione di un atteggiamento di rispetto e di interesse per le altre culture.** La musica è terreno privilegiato per far accedere il giovane all'incontro multietnico. Il bambino che anche in carenza di interazione verbale condivide a scuola con l'extracomunitario le rispettive musiche, sarà più facilmente l'adulto capace di rispetto e di interesse verso le altre culture.

2. COMPETENZE TRASVERSALI

La musica, con le attività e i percorsi che le sono propri, si propone di sviluppare competenze trasversali, in grado di favorire una maturazione globale della persona e di riflettersi positivamente in altri ambiti del curriculum.

Fra esse, principalmente:

1. **competenze corporee, motorie e percettive**, che si riferiscono alla capacità di conoscere, usare e promuovere al meglio le proprie modalità sensoriali e ideomotorie;

2. **competenze affettive e relazionali**, che consistono nelle capacità di maturare sicurezza interiore, di ascoltare e interpretare l'emotività propria e altrui, di accettare il diverso, di porsi in relazione cooperativa

con gli altri, di interiorizzare comportamenti civilmente e socialmente responsabili, nel rispetto della realtà umana e ambientale;

3. **competenze espressive, comunicative e creative**, riferite alla capacità di esprimersi e comunicare con i diversi linguaggi, possedendone i relativi codici di accesso;

4. **competenze cognitive**, con il potenziamento, in particolare, delle capacità di analizzare e sintetizzare, di problematizzare, di argomentare, di valutare, di applicare regole

5. **competenze storico/culturali**, con lo sviluppo della capacità di partecipare alla fruizione del patrimonio di valori e di opere allestite dall'umanità nel corso della sua storia e di confrontarsi con esse criticamente.

3. *COMPETENZE ED OBIETTIVI SPECIFICI DI APPRENDIMENTO*

Per sviluppare la propria musicalità, i soggetti devono acquisire competenze specifiche, ovvero abilità e conoscenze, che, così come avviene per gli altri linguaggi espressivi, possono essere raggruppate in due grandi ambiti: le competenze relative alla **fruizione** e alla **produzione** di musica.

Le competenze relative alla fruizione rappresentano l'insieme delle conoscenze e delle abilità necessarie per ascoltare e comprendere il linguaggio musicale; queste conoscenze e abilità entrano in gioco quando il soggetto assume il ruolo di chi ascolta. Possono dunque essere definite come le conoscenze e le abilità necessarie a **interpretare e ad analizzare** gli eventi musicali. Per *interpretare* si intendono le operazioni che permettono di collegare un evento sonoro a un contesto extra musicale: interpretazione semantica della musica (il collegamento fra musica e significati, vissuti personali, immagini, gesti, situazioni emotive...) e contestualizzazione della musica, cioè collocazione del brano all'interno di un contesto storico, sociale e culturale. Per *analizzare* s'intende la ricognizione degli aspetti morfologici del linguaggio musicale (ritmici, melodici, timbrico-dinamici, armonici, formali-architettonici), in quanto funzionali alle attività di interpretazione.

Le competenze relative alla produzione possono essere definite come l'insieme delle conoscenze e delle abilità necessarie a produrre eventi musicali, ovvero a **eseguire** musiche composte da altri o a inventarne di proprie. Con **inventare** si intendono tutte le attività creative possibili in musica: improvvisare, comporre, arrangiare, trascrivere, compiere scelte personali nell'esecuzione dei repertori, rappresentano modi diversi di intervenire creativamente sul materiale sonoro.

A fondamento sia della fruizione sia della produzione sta una articolata abilità di **percepire** (discriminare, individuare, ordinare) e memorizzare il fatto sonoro in sé, nelle sue caratteristiche di durata, altezza, intensità, timbro.

Continuità del curricolo

4. Raccordo con la scuola dell'infanzia

SIN DALLA NASCITA, IL BAMBINO È IMMERSO IN UN MONDO DI SUONI E VOCI, DI CUI POSSIEDE UNA ESPERIENZA DIRETTA.

Nella scuola dell'infanzia il bambino riceve una serie di stimoli che favoriscono l'esplorazione e la scoperta. In particolare il bambino inizia a sviluppare la sua sensibilità musicale attraverso:

- LA CAPACITÀ DI ATTENZIONE E FRUIZIONE DEGLI EVENTI SONORI DEL PROPRIO AMBIENTE
- LA PRESA DI COSCIENZA DELLA FUNZIONE DEI SUONI E DELLE MUSICHE NELLA VITA QUOTIDIANA
- L'ESPLORAZIONE DELLE POSSIBILITÀ SONORE DELLA VOCE, DEL CORPO E DEGLI OGGETTI D'USO
- L'ASSOCIAZIONE TRA RITMI MUSICALI E MOTORI
- LA SONORIZZAZIONE DI VISSUTI PERSONALI, FIABE E/O RACCONTI
- LA SONORIZZAZIONE DI GIOCHI E BREVI SPETTACOLI
- L'USO DELLA VOCE NEL CANTO DI FILASTROCCHIE, CONTE E RIME
- LA REALIZZAZIONE DI RITMI E MELODIE MEDIANTE LA PERCUSSIONE DI OGGETTI O STRUMENTI, ANCHE COSTRUITI CON MATERIALI DI RECUPERO
- L'ASCOLTO E LA PRODUZIONE DI MUSICA D'INSIEME
- LA DISCRIMINAZIONE DELLE VARIAZIONI PIÙ SENSIBILI DEI SUONI (FORTE/PIANO, LUNGO/BREVE, ALTO/BASSO)
- LA RAPPRESENTAZIONE DI ALCUNE DELLE CARATTERISTICHE DEI SUONI CON SISTEMI GRAFICI INTUITIVI
- LA SCOPERTA DELL'ESISTENZA E DELL'USO DI REGOLE MUSICALI

Dall'osservazione delle competenze maturate da bambine e bambini nei tipi d'esperienza descritti deriveranno le scelte iniziali del percorso formativo settennale che orienteranno il curricolo della scuola di base.

5. La progressione del curricolo nel ciclo di base

5.1. 1° e 2° anno:

Obiettivi specifici relativi alle competenze	Contenuti e attività
<i>Saper ascoltare gli eventi sonori e musicali</i> <i>Distinguere, individuare:</i> <ul style="list-style-type: none">• <i>Le quattro dimensioni fondamentali del suono</i>• <i>La pulsazione e la velocità</i>• <i>La direzione melodica (ascendente, discendente, orizzontale)</i>• <i>Le prime cellule ritmiche</i>• <i>Il timbro di alcuni strumenti</i>	<ul style="list-style-type: none">• <i>Il paesaggio sonoro.</i>• <i>Musiche, canti ed espressioni orali appartenenti ai vissuti dei bambini.</i>
<i>Saper riprodurre con la voce e con strumenti</i> <i>Intonare; ritmare; coordinare; memorizzare.</i> <ul style="list-style-type: none">• <i>Pratiche individuali e di gruppo</i>	<ul style="list-style-type: none">• <i>Canti e musiche strumentali di generi e culture diverse, anche legate a giochi, danze, attività teatrali.</i>• <i>Semplici accompagnamenti strumentali ai canti.</i>• <i>Attività espressive con la voce parlante.</i>
<i>Saper inventare musiche</i>	<ul style="list-style-type: none">• <i>Su storie, testi poetici, attività motorie, azioni</i>

<p><i>Improvvisare; ideare; integrare:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Sonorizzazioni</i> • <i>Ritmi</i> • <i>Melodie</i> 	<p><i>mimiche.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Attività libere o su semplici consegne date - con la voce, oggetti o strumenti - a partire da stimoli musicali, motori, grafici e verbali.</i>
<p>Saper interpretare musiche <i>Individuare:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Aspetti espressivi</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Musiche collegabili a risposte motorie, grafiche, verbali.</i>
<p>Saper analizzare musiche <i>Indicare:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Alcuni aspetti morfologici delle musiche ascoltate</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Musiche già scelte per le altre attività</i>

5.2. 3°- 4° - 5° anno:

Obiettivi specifici relativi alle competenze	Contenuti e attività
<p>Saper ascoltare gli eventi sonori e musicali <i>Distinguere; individuare; ordinare ; memorizzare:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Gli andamenti relativi all'intensità e alla velocità</i> • <i>Le cellule ritmiche</i> • <i>Il metro binario e ternario</i> • <i>Le funzioni armoniche principali (tonica e dominante)</i> • <i>Il timbro di vari strumenti</i> • <i>I tratti prosodici (intensità, durata, intonazione, timbro)</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Suoni, canti, e musiche appartenenti al vissuto musicale degli allievi, con attenzione anche ai suoni e alle musiche dei contesti multimediali.</i>
<p>Saper riprodurre con la voce e con strumenti <i>Intonare; ritmare; coordinare; memorizzare</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Pratiche individuali e di gruppo</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Musiche di stili, generi e culture diverse, anche con ostinati, controcanoni, canoni.</i> • <i>Musiche con testi in lingua straniera.</i> • <i>Musiche legate a giochi, danze, attività teatrali, lavori multimediali.</i> • <i>Cori parlati, composizioni fonetiche e altre forme di espressione orale.</i>
<p>Saper inventare musiche <i>Improvvisare; ideare:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Sonorizzazioni</i> • <i>Ritmi</i> • <i>Melodie</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Su testi letterari, figurativi, gestuali.</i> • <i>Risposte coerenti a semplici frasi musicali proposte.</i>
<p>Saper interpretare musiche <i>Individuare:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Funzioni pertinenti ai contesti d'uso</i> <p><i>Attribuire:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Significati emozionali ed extra-musicali</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Musiche per la danza, il gioco, il lavoro, la cerimonia, le varie forme di spettacolo, la pubblicità ecc.</i>
<p>Saper analizzare musiche <i>Indicare</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Musiche già scelte per altre attività</i>

- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none">• <i>Le prime elementari strutture del linguaggio musicale e la loro valenza espressiva</i> | |
|---|--|

5.3. 6° e 7° anno:

Obiettivi specifici relativi alle competenze	Contenuti e attività
<p>Saper ascoltare gli eventi sonori e musicali: Distinguere; individuare; ordinare; memorizzare:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Varie combinazioni di intensità e velocità • Cellule ritmiche e loro scrittura • I basilari impianti metrici • Alcuni intervalli • I modi, maggiore e minore • Il timbro degli strumenti dell'orchestra 	<ul style="list-style-type: none"> • Canti e musiche strumentali, appartenenti a una varietà di repertori: colti, giovanili, etnici, con attenzione anche ai suoni e alla musica dei linguaggi multimediali.
<p>Saper riprodurre con la voce e con strumenti Intonare; ritmare; coordinare; memorizzare</p> <ul style="list-style-type: none"> • Anche leggendo dal pentagramma 	<ul style="list-style-type: none"> • Canti e brani strumentali di stili, epoche, generi e culture diverse, anche a più voci. • Musiche con testi in lingua straniera. • Composizioni vocali e cori parlati di vario genere e organico vocale
<p>Saper inventare musiche Improvvisare; ideare; elaborare; variare; integrare:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Brevi composizioni, con fonti sonore di vario genere (strumenti tradizionali, canto, oralismi ecc.) • Commenti musicali a testi verbali, figurativi, ad azioni sceniche 	<ul style="list-style-type: none"> • Invenzioni musicali su consegna data, anche come svolgimento coerente di semplici materiali musicali assegnati (per esempio un dato giro armonico); anche con l'ausilio di strumenti elettronici, multimediali, audiovisivi.
<p>Saper interpretare musiche Individuare e verbalizzare con linguaggio appropriato:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Funzioni individuali e sociali • Funzioni semantiche <p>Attribuire e verbalizzare con linguaggio appropriato:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Significati: vissuti personali, immagini, gesti, emozioni ecc <p>Contestualizzare e verbalizzare con linguaggio appropriato.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Musiche di civiltà, epoche, generi, stili diversi, con particolare riferimento alle manifestazioni musicali del nostro tempo (concerto, cinema, teatro, multimedia ecc.).
<p>Saper analizzare musiche Riconoscere; indicare; collegare con linguaggio appropriato:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fondamentali strutture del linguaggio musicale e loro valenza espressiva. • Strutture del linguaggio musicale in relazione alle strutture di altri linguaggi. • Caratteri salienti delle diverse manifestazioni musicali del nostro tempo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Musiche già scelte per altre attività

5.4. Competenze finali accertabili

Al termine della scuola di base, l'allievo deve dimostrare di aver acquisito competenze relative agli ambiti percettivo, fruitivo e produttivo. I livelli previsti sono quelli segnalati dagli obiettivi e dai contenuti nella tabella 5.3.

6. Allegati

6.1. ORIENTAMENTI METODOLOGICI

Nei primi anni della scuola di base le attività musicali devono essere praticate in stretta simbiosi con le attività linguistiche, corporee ed espressive e la specificità disciplinare deve emergere gradualmente.

L'esperienza musicale va intesa come attività che coinvolge l'essere umano nella sua interezza (mente, corporeità, affettività): vanno quindi valorizzati tutte le attività che comportano un coinvolgimento globale del discente. In questo l'esperienza musicale contribuisce al recupero dell'operatività e della corporeità nella nostra scuola. In ogni caso va ricordato che in musica la concettualizzazione segue la concreta esperienza: si riflette sulle strutture del linguaggio musicale solo quando si è già in grado di comprendere e usare tale linguaggio.

E' bene che i diversi ambiti dell'esperienza musicale (percezione, fruizione, esecuzione e invenzione) non vengano trattati separatamente ma si integrino vicendevolmente, attraverso progetti operativi che prevedano l'inserimento congiunto dei diversi aspetti della disciplina.

Nell'elaborare la programmazione, l'insegnante prepara esperienze significative a livello affettivo e cognitivo capaci di promuovere un atteggiamento di curiosità e di ricerca.

Lungo l'intero arco della scuola di base le attività di contestualizzazione si configurano come esperienze di comprensione dell'opera musicale attraverso il riconoscimento e la disamina delle sue funzioni nella vita umana, e la ricostruzione dei suoi contesti di origine, messi a confronto con gli attuali contesti di fruizione, in un movimento continuo di andata e ritorno fra presente e passato, che esclude ogni pretesa di sistematicità organizzata cronologicamente.

Secondo lo stesso principio, le attività di analisi vanno introdotte non come cataloghi di nozioni grammaticali ma come strumenti utili per le esperienze di comprensione dell'opera musicale.

Pur non escludendo, in certe fasi del percorso, l'esposizione dell'insegnante (soprattutto a scopi orientativi e organizzativi), i metodi da usare debbono essere il più possibile significativamente centrati sulla azione del discente. Ciò vuol dire che l'insegnante terrà conto delle conoscenze e delle esperienze musicali già in possesso degli alunni, oltre che dei loro interessi, così che le nuove acquisizioni possano integrarsi costruttivamente. Stimolerà inoltre gli allievi a costruire attivamente il proprio apprendimento, rendendoli partecipi del progetto educativo e sollecitandoli a prendere parte, ogni volta che risulterà opportuno, alle scelte di percorso.

Vanno perciò privilegiati gli apprendimenti di tipo euristico (dialogo, discussione, problem solving), la ricerca, la sperimentazione espressiva, il lavoro cooperativo, la progettazione delle proprie attività musicali. Si incoraggerà, inoltre, l'autovalutazione.

6.2. CONTENUTI E REPERTORI

Nella definizione dei traguardi formativi elencati in progressione nel curriculum, si individuano i contenuti essenziali (ovvero i nuclei fondanti della disciplina) su cui deve costruirsi l'azione educativa: i concetti di qualità del suono, organizzazione ritmiche, melodiche, armoniche, dinamiche, formali, le relazioni esistenti fra l'oggetto sonoro e i contesti culturali in cui è inserito, le tecniche esecutive ecc. Questi rappresentano precisamente il perno dei contenuti e dell'attività musicale, ma è lasciata all'insegnante la decisione rispetto alla scelta dei contenuti materiali e ai repertori da proporre nella concreta pratica didattica.

La scelta dei contenuti e dei materiali da utilizzare durante le attività musicali verrà fatta considerando l'ampiezza e la varietà dei repertori esistenti (colto, giovanile, popolare, etnico ecc.) senza esclusioni di alcun tipo, tenendo conto della funzionalità degli stessi rispetto agli obiettivi di apprendimento e alle esigenze e agli interessi delle diverse scolaresche.

Si farà in modo di non tralasciare comunque, specie nelle esperienze di ascolto dell'ultimo biennio della scuola di base, campioni significativi di quel patrimonio musicale che è costitutivo della nostra cultura storica.

6.3. L'INDIRIZZO MUSICALE NELLA SCUOLA DI BASE

Poco più di un anno fa, circa cinquecento scuole medie inferiori con una o più sezioni a indirizzo musicale sono state ricondotte a ordinamento con la legge del 3 maggio 1999 n. 124. In seguito al DM 201 del 6 agosto dello stesso anno, *tenuto conto dei risultati positivi evidenziati nel rapporto redatto dalla commissione incaricata di condurre l'indagine quanti-qualitativa sulle sperimentazioni musicali* è entrata in vigore la legge.

In queste scuole si è evidenziato quanto la musica sia collocabile, dice ancora il DM, *nel quadro del progetto complessivo di formazione della persona secondo i principi generali della scuola media in modo da fornire agli alunni, destinati a crescere in un mondo fortemente caratterizzato dalla presenza della musica come veicolo di comunicazione, una maggiore capacità di lettura attiva e critica della realtà nonché un'ulteriore opportunità di conoscenza e di espressione a un contributo al senso di appartenenza sociale.* Per riformulare l'indirizzo musicale nel nuovo contesto legislativo del riordino dei cicli, si propone il modello operativo che segue schematizzato. Si trasformerà così in risorsa per la scuola la presenza di docenti di *Strumento musicale* e di *Musica* (ex *Educazione Musicale*) che ora proficuamente insegnano nella sola scuola media inferiore.

Si ritiene preferibile estendere le esperienze con 2 sezioni a indirizzo musicale, in quanto tale struttura permette un'organizzazione decisamente più articolata, a condizione che sia introdotto almeno uno degli strumenti meno diffusi nell'attuale scuola media a indirizzo musicale. In caso contrario sarà inevitabile che nella maggior parte dei Licei a indirizzo musicale vengano istituiti esclusivamente i corsi di chitarra, pianoforte, violino, flauto, clarinetto, lasciando completamente scoperti strumenti quali violoncello, tromba, oboe ecc. Con la conseguente impossibilità di formare i relativi strumentisti per i Conservatori riformati a livello universitario.

Modello operativo

Classi	Musica	Strumento musicale
Primo biennio (6-7 anni)	Formazione musicale nella globalità della sua dimensione linguistica ed espressiva secondo il modello curricolare della scuola di base. Progetti correlati con la formazione di tutti gli ambiti educativi. Laboratorio musicale: vocalità e strumenti didattici.	
Triennio (8-10)	Formazione musicale secondo il modello curricolare della scuola di base. Presenza del docente di <i>Musica</i> in progetti interdisciplinari. Strumenti metodologici appropriati al fine di far raggiungere all'allievo la capacità di lettura sul pentagramma e la comprensione degli elementi costitutivi del testo musicale. Laboratorio musicale: vocalità e musica d'insieme in	Propedeutica strumentale che permetta di praticare alternativamente più strumenti presenti nella scuola a tutti gli alunni che lo desiderino, al fine di orientarli ad una scelta consapevole dal secondo-terzo anno del triennio. Laboratorio di musica d'insieme in collaborazione con i docenti di <i>Musica</i> .

	collaborazione con i docenti di <i>Strumento musicale.</i>	
Ultimo biennio (11-12 anni)	Modello della scuola di base	Attuale modello delle scuole medie a indirizzo musicale
<p>Competenze verificabili e certificabili in uscita. La scuola media a indirizzo musicale ha avuto, tramite il DM n. 201, una completa riformulazione nell'impostazione didattica che ha tenuto conto dei nuovi orientamenti pedagogici esplicitati dal riordino dei cicli scolastici. Le discipline musicali-strumentali, che fanno riferimento a specifiche classi di concorso istituite con il DM n. 201, posseggono da allora una ben scandita articolazione di competenze attese e verificabili al termine del ciclo di base.</p> <p>Le risorse professionali presenti - gli esperti disciplinari del ciclo unitario ora previsto - permetteranno di avvicinare precocemente i bambini allo strumento musicale con una didattica appropriata che tenga conto dell'interazione dei molteplici linguaggi e delle specificità musicali. Si può ipotizzare che le competenze attese siano – seppur con un anno in meno - le stesse della fine del triennio dell'ex scuola media inferiore a indirizzo musicale.</p>		

- Nella scuola media a indirizzo musicale si accede oggi previa apposita *prova orientativo-attitudinale*. Nella scuola di base suddetta prova sarà sostituita, nell'ultimo biennio, da un articolato giudizio sulle attitudini, le motivazioni, l'interesse, i risultati raggiunti, emersi nelle attività propedeutiche del triennio (8-10 anni). Anche in questo caso il giudizio non sarà selettivo bensì orientativo.
- L'organico di strumento deve considerarsi in eccedenza al normale organico funzionale d'istituto.

Corpo e movimento

1. Premessa

Vivere il proprio corpo in modo consapevole, personale, critico, soddisfacente e creativo, conoscere e controllare la propria emotività e motricità, mettersi in relazione con le persone e l'ambiente, trasferire abilità e aprirsi a nuovi e altri saperi, sono componenti fondamentali nell'equilibrio della persona nella sua dimensione cognitiva, relazionale, comunicativa, espressiva, operativa.

Componenti che debbono essere tradotte in obiettivi formativi irrinunciabili e che possono essere delineati solo da una cultura del movimento e della corporeità basata sulla gestione rispettosa della persona e dell'ambiente. Tale cultura, fondata sulla conoscenza di sé, favorisce l'assimilazione di principi e comportamenti democratici nei cittadini di domani per giungere a forme di autoregolamentazione e ad interazioni positive.

L'educazione della corporeità potrà favorire tali processi attraverso pratiche e conoscenze di varie tecniche : **percettivo-motorie, espressivo-comunicative, sportive**. Tali tecniche afferiscono ad altrettante aree di esperienza.

La scuola dell'infanzia e la scuola dell'obbligo avviano il processo di sviluppo consapevole della propria persona e dei propri rapporti con il "mondo". Il triennio della scuola secondaria promuove la gestione autonoma di sé e dei propri rapporti con i diversi saperi.

Aree di esperienza

L'esperienza delle pratiche nell'area **percettivo-motoria**, finalizzata alla coscienza e al controllo del proprio corpo, consente la maturazione psicomotoria della persona in fase evolutiva e permette l'autogestione del proprio benessere psicofisico nelle fasi successive della vita, tanto da connotarsi come aspetto preventivo e come contributo al superamento di molteplici problematiche personali.

L'arricchimento della pratica nell'area **espressiva** consente di acquisire capacità creative, di affinare le capacità espressive della corporeità, di sensibilizzare ai generi artistici del teatro e della danza. Il corpo riveste, in tale contesto, significato simbolico-rappresentativo, evocativo, artistico.

Nell'area **comunicativa**, il perseguire la capacità di riconoscere tutti gli elementi della comunicazione analogica consente di affinare la capacità di decodificare messaggi provenienti dall'esterno e dal proprio mondo emotivo e di sviluppare la consapevolezza delle proprie e delle altrui modalità comunicative.

La conoscenza e la pratica di qualsiasi disciplina **sportiva** contribuiscono alla formazione dei giovani ed un corretto approccio metodologico ne evidenzia il carattere formativo attraverso la valutazione delle proprie capacità, il rispetto delle diversità e la condivisione delle regole. Il gioco di regole, infatti, si connota come un vero e proprio esercizio alla democrazia. L'organizzazione con gli altri, in vista di obiettivi comuni, consente ai giovani di rispondere ai loro bisogni di appartenenza e di aggregazione. Le esperienze in ambiente naturale ed urbano favoriscono lo sviluppo di una cultura ambientale basata sulla percezione e sui vissuti individuali e di gruppo.

Valore formativo della disciplina dai 3 ai 18 anni

Sviluppo dell'intelligenza motoria: afferenze cinestesiche, propriocettive e ideo-motorie, per acquisire una duttilità intellettuale e motoria.

Valorizzazione e sviluppo delle capacità motorie nelle varie aree – creativa, espressivo-comunicativa, sportiva, relazionale - per sperimentare situazioni di benessere personale e per acquisire una consapevolezza di sé e un'accettazione delle differenze, proprie ed altrui (interessi, motivazioni, prestazioni).

Acquisizione di competenze e procedure motorie per trasferire competenze e conoscenze.

Sviluppo della capacità di interpretare criticamente fenomeni di carattere sportivo e artistico presenti nel mondo contemporaneo.

Indicazioni metodologiche

Lo statuto epistemologico della disciplina, per sua natura molto articolata, dovrebbe compenetrare gli aspetti enunciati implementando attività e metodi che assumono senso in relazione alla formazione globale del soggetto, depotenziando le pratiche ripetitive ed escludenti.

L'intervento didattico, centrato su di una ricca gamma di esperienze motorie, deve basarsi su una competenza educativa in grado di leggere ed intervenire sulla dinamicità della situazione, valorizzando le risorse, le possibilità del soggetto e favorendo l'elaborazione di risposte personali, creative e trasferibili.

Un approccio basato sulla centralità del soggetto che apprende, assume come sfondo irrinunciabile un clima relazionale positivo tra i diversi soggetti e si sostanzia in:

- Attenzione iniziale all'accoglienza;
- Modalità di relazione d'aiuto, giochi ad inclusione, attenzione ai vissuti personali.
- Proposte metodologiche ispirate all'*obliquità*, ovvero a modalità tendenti a rendere superabili a tutti gli alunni le difficoltà insite negli apprendimenti.

E' solo il caso di sottolineare come, nel contesto metodologico delineato, l'attenzione alle diverse capacità ed identità trovi facile terreno di integrazione in quanto si esplica nella proposta di situazioni, ricche di ruoli e di opportunità, che consentono percorsi di apprendimento individualizzati.

2. Competenze trasversali

Proprio per il fatto che il corpo ed il movimento rappresentano uno degli elementi portanti della dimensione individuale e sociale nello sviluppo della persona, la disciplina dà un particolare contributo alla creazione e al potenziamento delle competenze nei diversi ambiti del sapere.

In particolare la disciplina, all'interno del suo percorso didattico e con le sue specifiche caratteristiche esperienziali, concorre a sviluppare competenze trasversali che contribuiscono a consolidare:

competenze cognitive

- *sviluppare ed affinare le capacità coordinative, percettive e rappresentative relative allo spazio, al tempo e al corpo e migliorarne la conoscenza e la consapevolezza;*
- *sviluppare le capacità di analizzare e sintetizzare, di problematizzare, di valutare per interpretare comportamenti, situazioni ed eventi;*

competenze comunicative

- *esprimersi e comunicare con i diversi linguaggi possedendone i relativi codici di accessi;*

competenze procedurali / metodologiche

- *individuare soluzioni anche creative funzionali alla risoluzione di un problema;*
- *organizzare competenze e conoscenze acquisite per ideare e costruire procedure efficaci; (piccole progressione per il miglioramento delle proprie capacità,...);*
- *orientarsi (valutare, autovalutarsi, scegliere) tra diverse opportunità;*

competenze personali e sociali

- *partecipare in modo consapevole ed efficace alla vita di gruppo nel rispetto delle proprie e altrui attitudini e caratteristiche;*
- *assumere comportamenti igienico sanitari di prevenzione e di tutela della salute;*
- *acquisire consapevoli abitudini di vita all'aperto in rapporto alle caratteristiche del territorio e nel rispetto dell'ambiente;*

3. Articolazione del curriculum 2-3-2

Continuità con la scuola dell'infanzia

La rilevanza che assume il campo relativo alla corporeità e alla motricità, nel curriculum della scuola dell'infanzia, deriva dal presupposto che proprio la concretezza e la "fisicità" del bambino devono diventare primo oggetto di scoperta, conoscenza, e consapevolezza per il bambino stesso.

L'assunzione del corpo come "valore" mette in evidenza il corpo stesso come condizione essenziale nello sviluppo di tutti gli ambiti della personalità.

Guardare, conoscere gli oggetti, gli altri, lo spazio, per mezzo dei sensi e del movimento, è il punto di partenza verso l'elaborazione delle informazioni in sistemi di pensiero.

Tale ottica assume, come dato irrinunciabile, il rapporto di reciprocità e interdipendenza, tra esperienze senso-percettive e motorie, ed esperienze cognitive, sociali ed affettive.

Il bambino gioca, esplora, percepisce, comunica agli altri e sente gli altri.

L'esperienza del corpo è, perciò, anche esperienza affettiva, di "fiducia" in sé, nelle proprie capacità di relazione col mondo e con l'altro; è esperienza di curiosità e interesse.

La scuola di base, consapevole del cammino avviato, valorizzerà le modalità di approccio della scuola dell'infanzia ponendosi in naturale continuità con essa.

Articolazione del curriculum nella scuola di base

In continuità con la scuola dell'infanzia il bambino prosegue il contatto e la conoscenza di sé e del mondo attraverso l'esplorazione dello spazio e della propria motricità

Dalle esperienze sensopercettive si avvierà gradualmente, tra i 6 e gli 8 anni, verso una discriminazione percettiva cosciente che, sollecitata su spazio, tempo e corpo, gli permetterà di migliorare le coordinazioni e di arricchire il proprio bagaglio percettivo. L'attenzione al completamento della lateralizzazione, la sollecitazione delle percezioni visive, uditive, tattili e cinestesiche, consentiranno una prima alfabetizzazione nei linguaggi espressivo-comunicativi e l'acquisizione di un patrimonio di codici analogici. In tal modo si agevolerà lo sviluppo di quelle competenze cognitive indispensabili per tutti gli apprendimenti.

La molteplicità delle esperienze di gioco messe in campo dall'insegnante, la loro dimensione ludica, il vissuto individuale e collettivo caratterizzeranno fin dai primi anni gli apprendimenti, consentendo l'acquisizione di un ricco bagaglio motorio, che, a partire dal terzo anno, assumerà progressivamente carattere di sistematicità e problematicità

Dagli 8 ai 11 anni, l'alunno attraversa un periodo delicato, caratterizzato da forti cambiamenti sul piano della maturazione dello schema corporeo. Si consolida il passaggio dall'affermazione della lateralità, già avvenuto nella fase precedente, all'orientamento spaziale partendo da sé, per poi approdare allo spazio decentrato.

A partire dal 6° anno della scuola di base, le diverse esperienze motorie potranno essere più complesse, dissociate e codificate, e sono funzionali al miglioramento delle coordinazioni e percezioni.

Può essere sollecitata la rappresentazione mentale, la quale, verso la conclusione del ciclo, da posticipata rispetto all'azione, diverrà anticipata. Ciò permetterà di affrontare l'insegnamento di movimenti e gesti anche tecnici.

Particolare attenzione, in quest'ultima fase, dovrà essere posta al completamento dello schema corporeo, favorendo l'integrazione fra la rappresentazione mentale e la realizzazione motoria, con una ricca gamma di esperienze vissute ed interiorizzate.

L'esplorazione dei giochi e dello sport e le esperienze nell'area espressivo-comunicativa, permetteranno di sviluppare competenze coordinative e gestuali e di orientarsi verso le prime forme di pratica sportiva.

Le fasi evolutive, legate a diversi fattori: ereditario, fisiologico, ambientale, culturale..., rendono soggettivo e unico il processo di sviluppo di ciascuno. Pertanto sarà cura dell'insegnante valutare la programmazione delle proposte educative.

4. La progressione degli obiettivi, delle competenze ed esempi di contenuto

4.1. 1° e 2° anno

OBIETTIVI/ COMPETENZE	ESEMPI DI CONTENUTI ¹
Organizzare il movimento in modo coordinato in funzione di uno scopo	<ul style="list-style-type: none"> giochi di costruzione, esplorazione, invenzione giochi tradizionali della propria ed altrui cultura percorsi e circuiti (con varianti)
<ul style="list-style-type: none"> gioca in tutte le situazioni proposte compie percorsi e circuiti 	<ul style="list-style-type: none">
Sviluppare le capacità percettive relative allo spazio, al tempo, al corpo	<p>Nella globalità dei giochi proposti per le coordinazioni, inserire brevi momenti di sollecitazione percettiva:</p> <ul style="list-style-type: none"> giochi di organizzazione spazio- temporale (distanze, orientamento da sè...; contemporaneità, successione, durate,...) giochi per il respiro, le posizioni, la tensione muscolare, gli equilibri,...
<p>Per comprendere e migliorare il movimento</p> <ul style="list-style-type: none"> discrimina le diverse percezioni sensoriali: visive, uditive, tattili e cinestesiche valuta elementi dello spazio e del tempo percepisce gli elementi del proprio corpo 	<ul style="list-style-type: none">
Acquisire capacità espressive nel movimento	<ul style="list-style-type: none"> giochi espressivo - comunicativi (imitazioni, sensazioni...) a partire da stimoli diversi (sonoro, visivo, gestuale, linguistico)
<ul style="list-style-type: none"> esprime con il gesto crea soluzioni personali riconosce i messaggi gestuali degli altri 	<ul style="list-style-type: none">

4.2 3° - 4° - 5° anno

OBIETTIVI/ COMPETENZE	ESEMPI DI CONTENUTI
<i>Coordinare i movimenti in azioni complesse</i>	<ul style="list-style-type: none"> giochi di ogni tipo (della tradizione propria ed altrui, di regole, presportivi,) percorsi, andature, circuiti (con varianti) primo approccio a discipline (sportive e non), praticabili a scuola anche in ambiente naturale
<ul style="list-style-type: none"> gioca in giochi di regole e presportivi compie movimenti complessi in forme diverse (percorsi, circuiti) pratica le discipline proposte anche in ambiente naturale 	<ul style="list-style-type: none">
Sviluppare le capacità percettive e rappresentative di spazio, tempo, corpo	<p>A partire dai giochi proposti, focalizzare l'attenzione percettiva su:</p> <ul style="list-style-type: none"> spazio e tempo (traiettorie, distanze, orientamento... ; contemporaneità, successione, durate. ritmo...) corpo (respiro, posizioni, segmenti, tensione – rilassamento muscolare...)
<p>Per comprendere e migliorare il movimento</p> <ul style="list-style-type: none"> valuta elementi dello spazio discrimina elementi del tempo focalizza l'attenzione percettiva sul corpo rappresenta gli elementi dello spazio, del tempo, del corpo (verbalmente, graficamente) e mentalmente 	<ul style="list-style-type: none">
Acquisire capacità espressivo-comunicative	<ul style="list-style-type: none"> Giochi espressivi su stimolo verbale, iconico, sonoro – musicale, gestuale. giochi di comunicazione in funzione del messaggio
<ul style="list-style-type: none"> esprime con il gesti emozioni, sensazioni invia messaggi comprensibili in forma gestuale riconosce i messaggi gestuali degli altri 	<ul style="list-style-type: none">

4.3 6°- 7° anno

OBIETTIVI/ COMPETENZE	ESEMPI DI CONTENUTI
Acquisire la padronanza dei diversi movimenti per raggiungere efficacia anche nei gesti tecnici	<ul style="list-style-type: none"> • introduzione dei giochi sportivi ma anche giochi di ogni tipo (della tradizione propria ed altrui, di regole, presportivi) • percorsi, circuiti (con varianti) • introduzione di discipline (sportive e non), praticabili a scuola anche in ambiente naturale (atletica, danza, orienteering...) • verso la conclusione del ciclo possono essere introdotte attività finalizzate al miglioramento delle qualità fisiche in funzione dell'aspetto conoscitivo e progettuale
<ul style="list-style-type: none"> • compie movimenti combinati • gioca in almeno due giochi di squadra con efficacia d'azione e schemi di gioco • pratica alcune discipline (sportive e non) padroneggiando gli elementi base 	<ul style="list-style-type: none"> •
Sviluppare le capacità percettive e rappresentative, anche in forma anticipata, di spazio, tempo, corpo	<p>A partire dai giochi proposti, focalizzare l'attenzione percettiva su:</p> <ul style="list-style-type: none"> • spazio e tempo (spazio d'azione, primi schemi di gioco...) • corpo (controllo posturale e segmentario, ...)
<p>Per comprendere e migliorare il movimento</p> <ul style="list-style-type: none"> • valuta elementi dello spazio • discrimina elementi del tempo • focalizza l'attenzione percettiva sul corpo • rappresenta gli elementi dello spazio, del tempo, del corpo (verbalmente, graficamente) e mentalmente 	<ul style="list-style-type: none"> •
Acquisire capacità comunicative gestuali e sviluppare la propria capacità espressiva anche in ambito artistico	<ul style="list-style-type: none"> • giochi espressivi su stimoli diversi • giochi di comunicazione in funzione del messaggio e del contesto • giochi di comunicazione codificata per arbitrare
<ul style="list-style-type: none"> • invia chiari messaggi in forma gestuale • interpreta messaggi gestuali degli altri • riconosce la gestualità codificata esprime con il corpo 	<ul style="list-style-type: none"> •

4.4 Obiettivi e competenze trasversali che a partire dal 6° anno assumono carattere disciplinare.

OBIETTIVI/ COMPETENZE	ESEMPI DI CONTENUTI
Individuare soluzioni, anche creative, funzionali alla risoluzione di un problema.	<ul style="list-style-type: none"> • Qualsiasi attività motoria che richieda un apporto personale nell' introdurre varianti e nell'individuare diverse soluzioni • Modalità di progettazione e di realizzazione.
<ul style="list-style-type: none"> • Propone adeguate soluzioni a problemi motori e organizzativi • Propone praticabili varianti alle modalità delle diverse attività motorie 	<ul style="list-style-type: none"> •
Acquisire strumenti per sviluppare tutte le qualità fisiche.	<ul style="list-style-type: none"> • Esercizi e attività finalizzate allo sviluppo delle diverse qualità fisiche.
<ul style="list-style-type: none"> • Riconosce le qualità fisiche sollecitate nella pratica • Esegue correttamente esercizi per lo sviluppo delle qualità fisiche • Sceglie esercizi idonei allo sviluppo delle qualità fisiche 	<ul style="list-style-type: none"> •
Sperimentare e orientarsi fra le diverse attività motorie.	<ul style="list-style-type: none"> • Attività varie: sportive, artistiche, espressive. • Scopi e caratteristiche delle discipline motorie praticate: sportive (individuali e di squadra) ed artistico-espressive.
<ul style="list-style-type: none"> • Partecipa in modo attivo secondo le proprie possibilità • Amplia i propri interessi motori partecipando ad attività organizzate (anche ludiche e amatoriali). 	<ul style="list-style-type: none"> •
Partecipare consapevolmente alla vita di gruppo, nel rispetto delle proprie e altrui possibilità.	<ul style="list-style-type: none"> • Giochi di ruolo • Qualsiasi attività in cui si richieda l'assunzione di responsabilità e ruoli (in rapporto alle possibilità di ciascuno).
<ul style="list-style-type: none"> • Applica le regole del gioco • Propone varianti alle regole del gioco (fino anche alla sua trasformazione). • Assume ruoli diversi, nel gioco e nell'organizzazione (coordina, arbitra, ...) 	<ul style="list-style-type: none"> •

<p>Mettere in atto comportamenti ispirati a principi igienici, di prevenzione e tutela.</p>	<p>Nell'ambito della pratica motoria evidenziare comportamenti idonei e atti a prevenire e tutelare</p> <ul style="list-style-type: none"> • Norme principali per la prevenzione e tutela • Principi di una corretta alimentazione. • Pratiche e sostanze dannose alla propria salute (eccessi, sostanze dopanti, ...)
<ul style="list-style-type: none"> • Applica le norme concordate per praticare l'attività in situazione di sicurezza e igiene 	
<p>Affrontare attività motorie diverse anche in rapporto alle risorse del territorio.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Attività all'aperto: orienteering percorsi vita, escursioni...
<ul style="list-style-type: none"> • Partecipa ad attività in ambiente naturale e comunque all'aperto. • Rispetta l'ambiente e ne riconosce gli aspetti qualitativi. 	<ul style="list-style-type: none"> •

5. Profilo d'uscita

Al termine dell'intero ciclo della scuola di base l'alunno deve dimostrare di aver acquisito competenze

Percettivo-coordinative e cognitive

- Coordina, focalizza, discrimina, valuta gli elementi del movimento: spazio-tempo-corpo
- Gioca in almeno due giochi di squadra
 - a) muovendosi in modo efficace
 - b) applicando primi schemi di gioco
- Pratica alcune discipline (sportive e non) conoscendo gli elementi base;
- Esercita la capacità critica nel proprio ambito d'azione

Espressivo-comunicative

- Esprime con il gesto e con gli altri linguaggi contenuti diversi
- Riconosce le gestualità specifica e codificata (gesti per arbitrare)

Procedurali-Methodologiche

- Opera sul piano motorio in modo efficace
- Progetta: individua soluzioni a problemi/situazioni sul piano motorio
- Si orienta nel settore motorio: valutare, autovalutarsi, scegliere.

Personali e sociali

- partecipa in modo consapevole ed efficace alla vita di gruppo;
- assume comportamenti igienico sanitari di prevenzione e di tutela della salute;

¹ I contenuti indicati sono esemplificazioni di possibili percorsi didattici.