

Indice

I. IL SENSO DELLA RIFORMA	1
1. Scuola secondo <i>Costituzione</i>	1
2. Il curricolo	5
a) Dal programma al curricolo.....	5
b) Un curricolo articolato per “obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni”	6
c) Un curricolo “essenziale e progressivo”	7
d) La costruzione del curricolo	8
3. La formazione alla cittadinanza	9
4. La valorizzazione delle differenze	11
5. La valutazione	15
La valutazione didattica.....	15
b) La valutazione di sistema	16
6. Di là di vecchie contrapposizioni	18
II – LA SCUOLA DELL’INFANZIA	22
1. I riferimenti normativi e istituzionali.....	22
2. Il curricolo della scuola dell’infanzia.....	24
a) I caratteri del curricolo della scuola dell’infanzia.....	24
b) I campi di esperienza.....	25
c) Le competenze e i traguardi di sviluppo.....	27
d) La valutazione del contesto e dell’offerta formativa	32
3. Il contesto organizzativo	34
a) Le offerte formative e le competenze	34
b) Le condizioni organizzative	36
III – LA SCUOLA DI BASE	38
A – I CONNOTATI CULTURALI E ORGANIZZATIVI	38
1. Le condizioni e i contesti dell’apprendimento.....	38
2. L’alfabetizzazione culturale	40
3. Gli ambiti e le discipline	41
4. Il quadro orario del curricolo della scuola di base.....	41
5. Il quadro orario della quota nazionale del curricolo	42
6. L’articolazione del processo di insegnamento/apprendimento	43
B – I PRIMI DUE ANNI: DAI CAMPI DI ESPERIENZA AGLI AMBITI.....	44
a) Le finalità dell’ambito linguistico-espressivo	45
b) Gli obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni dell’ambito linguistico-espressivo per singole discipline	46
ITALIANO.....	46
PRIMA LINGUA EUROPEA MODERNA	48
ARTE E IMMAGINE.....	49
MUSICA	50

SCIENZE MOTORIE	52
a) Le finalità complessive dell'ambito matematico-scientifico	54
b) Gli obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni dell'ambito matematico-scientifico	54
MATEMATICA	54
SCIENZE	57
TECNOLOGIA	58
a) Le finalità complessive dell'ambito antropologico-ambientale.....	59
b) Gli obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni dell'ambito antropologico-ambientale.....	60
 C – DAL TERZO AL SETTIMO ANNO: DAGLI AMBITI ALLE DISCIPLINE	 61
 GLI OBIETTIVI SPECIFICI DI APPRENDIMENTO RELATIVI ALLE COMPETENZE DEGLI ALUNNI	
AMBITO LINGUISTICO-ESPRESSIVO	
ITALIANO	63
PRIMA LINGUA EUROPEA MODERNA	69
SECONDA LINGUA EUROPEA MODERNA (6° e 7° anno)	73
ARTE E IMMAGINE	76
MUSICA	78
SCIENZE MOTORIE	81
AMBITO MATEMATICO	
MATEMATICA	84
AMBITO SCIENTIFICO-TECNOLOGICO	
SCIENZE	90
TECNOLOGIA	95
AMBITO GEO-STORICO-SOCIALE	
STORIA-GEOGRAFIA-SCIENZE SOCIALI	98
STORIA (5°, 6° e 7° anno)	99
GEOGRAFIA (5°, 6° e 7° anno)	101
SCIENZE SOCIALI (5°, 6° e 7° anno)	102
 D – LE FINALITÀ DELLE DISCIPLINE	 104
ITALIANO E LINGUE EUROPEE MODERNE	105
ITALIANO	107
LINGUE EUROPEE MODERNE.....	109
SCIENZE MOTORIE	111
ARTE E IMMAGINE	113
MUSICA	114
MATEMATICA	116
SCIENZE	119
TECNOLOGIA	122
STORIA, GEOGRAFIA E SCIENZE SOCIALI	123
STORIA.....	124
GEOGRAFIA	125
SCIENZE SOCIALI	127

INDIRIZZI PER LA COSTRUZIONE DEI CURRICOLI

Si definiscono qui le “indicazioni curriculari” e gli “obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni” e si dà attuazione a quanto previsto dall’art. 8 del Regolamento dell’autonomia, dalla legge 30/2000 sul riordino dei cicli di istruzione, dal Programma di progressiva attuazione di tale riordino e dalle due Risoluzioni con cui Camera e Senato hanno approvato il Programma nel dicembre 2000. La realizzazione di questo complesso normativo sarà sottoposta ogni tre anni a verifiche e a possibili modifiche deliberate dal Parlamento sulla base di relazioni del ministro della Pubblica Istruzione fondate, a loro volta, sull’osservazione delle effettive esperienze delle scuole, tutte in rete, ormai, e tutte intercomunicanti. Del resto alla base delle indicazioni che qui si daranno stanno le effettive migliori esperienze maturate negli anni da migliaia di scuole e decine e decine di migliaia di insegnanti: da relative eccezioni esse si propongono, a leggi vigenti, come traguardo e norma generale.

Come il Programma già prevedeva e le Risoluzioni parlamentari chiedono, le indicazioni curriculari qui date si riferiscono prioritariamente alla quota oraria nazionale del ciclo di base, nel quale l’attuazione progressiva del riordino comincerà dal 1. settembre 2001. Entro il dicembre 2001 dovranno seguire le indicazioni relative al ciclo secondario, nel quale l’attuazione del riordino comincerà il 1. settembre 2002, a parte eventuali anticipate attività di sperimentazione sollecitate al Ministero dalle Risoluzioni parlamentari.

I riferimenti alla scuola dell’infanzia e le indicazioni per la scuola di base non possono non inquadrarsi in una visione di insieme dell’intero sistema scolastico e formativo, né si intendono fuori del complessivo contesto di una riforma ormai in atto. Di questa riforma si richiamano perciò qui anzitutto le caratteristiche salienti.

I. - IL SENSO DELLA RIFORMA

1. Scuola secondo *Costituzione*

La riforma del sistema scolastico italiano è volta a migliorare l'offerta di formazione e a innalzare il livello culturale del Paese. Essa si correla al dettato della *Costituzione*. Obbedisce quindi anzitutto alle norme più specificamente dedicate alla scuola: l'obbligo di dettare leggi generali sull'istruzione e di istituire scuole dello Stato, ammettendo scuole non di Stato e, tra queste, quelle che, in base alla legge 62 del 2000, chiedano e ottengano la parità ed entrino così nel sistema pubblico (art.33); la gratuità dell'istruzione obbligatoria; la promozione del diritto a studiare e apprendere (art.34). Ma la riforma si ispira anche ai "principi fondamentali" della *Costituzione*: valorizza, e ciò era evidente già nella legge 30/2000, il lavoro e l'operosità (art.1), la solidarietà e il senso dei doveri inderogabili che la solidarietà comporta (art.2), il pieno sviluppo della persona umana e il superamento degli ostacoli che lo limitano (art.3), il diritto e il dovere e, dunque, la capacità del lavoro (art.4), l'autonomia delle singole istituzioni scolastiche e il loro stretto rapporto con le autonomie locali (art.5), la tutela delle lingue minoritarie (art.6), il rispetto di quanto comportano i Patti lateranensi (art.7), la libertà e presenza di tutte le confessioni religiose (art.8), la promozione dello sviluppo della cultura tecnica e scientifica e del rapporto con l'ambiente e con il patrimonio storico e artistico della Nazione (art.9), l'accoglienza degli stranieri (art.10), l'educazione alla pace tra i popoli (art.11).

Per tradurre in realtà questa ispirazione, le leggi di riforma hanno posto in essere un nuovo e integrato sistema sia di istruzione sia di formazione alle professioni e al lavoro. Tale sistema è pubblico, cioè sia statale sia paritario. Attraverso esso si snodano i percorsi di studio e formazione dall'infanzia ai 18 anni. I percorsi si prolungano poi sia nell'università sia nei nuovi corsi di formazione tecnica superiore e nei centri territoriali di educazione degli adulti, dove possano realizzarsi ulteriori apprendimenti durante l'intera vita. Di tale sistema è stata disegnata l'architettura di insieme, a partire dalle tradizioni e strutture già esistenti, opportunamente integrate. A un ciclo di base, che muove dalla scuola dell'infanzia in via di generalizzarsi e che, dopo gli anni della scuola dell'infanzia, dura un settennio fino al relativo esame di Stato, succede un quinquennio secondario con alcune nuove caratteristiche. I primi due anni sono obbligatori e con essi ha termine l'obbligo scolastico. A questo succede l'obbligo formativo: esso si assolve nei tre anni successivi o nel ciclo scolastico secondario fino all'esame di Stato conclusivo o nel sistema della formazione professionale regionale o nell'esercizio dell'apprendistato. I percorsi scolastici quinquennali (i primi due anni obbligatori e i tre seguenti) sono raggruppati in quattro grandi aree: classico-umanistica, scientifica, tecnica e tecnologica, artistica e musicale. Un adeguato sistema di certificazione delle conoscenze e competenze

acquisite consente ai giovani passaggi e ritorni da un'area a un'altra o dai percorsi scolastici ai percorsi di formazione professionale e apprendistato.

In accordo con soluzioni legislative e normative anche non recenti (scuola media unificata e obbligatoria dal 1962, norme per l'inserimento dei portatori di handicap del 1977, Programmi della scuola media del 1979, Programmi per la scuola elementare del 1985, circolare Mattarella sull'accoglienza di extracomunitari, Orientamenti per la scuola dell'infanzia del 1991, eliminazione degli esami di riparazione nel 1994, istituzione degli "istituti comprensivi" del 1994, riordino dell'esame di Stato conclusivo del 1997), la riforma ha raccolto e portato a norma i risultati migliori delle esperienze e delle sperimentazioni attuate in questi ultimi anni e per più aspetti addirittura negli ultimi decenni.

Tutto il sistema educativo di istruzione e formazione è finalizzato alla crescita e alla valorizzazione della persona che entra nelle scuole, cresce e apprende, dalla scuola dell'infanzia al ciclo secondario.

Il principio educativo della scuola è, dunque, la centralità del soggetto che apprende, con la sua individualità e con la rete di relazioni che lo legano alla famiglia e ai diversi ambienti sociali, regionali ed etnici. È la persona che apprende, la persona nella sua identità con i suoi ritmi e le sue peculiarità, ciò cui la scuola deve sempre guardare per farsi capace di portarla il più vicino possibile alla acquisizione piena delle competenze di uscita dal ciclo di base e dal ciclo secondario. Occorre garantire l'acquisizione di cognizioni e far comprendere la loro importanza. Le cognizioni sono esse stesse durevoli e durevoli ne sono gli effetti in quanto siano proposte in modo che chi apprende ne sia coinvolto, ne percepisca la rilevanza per i successivi studi e per le scelte successive, per costruire il suo progetto di esistenza e, insomma, per poter tornare ad esse e riutilizzarle durante tutta la vita. Sono dunque importanti in quanto sappiano essere strumentali rispetto all'imparare durevolmente ad apprendere, alla maturazione della identità personale, all'educazione a diventare liberi cittadini e cittadine di una Nazione antica e rinnovata quale è l'Italia della Repubblica, il nostro Paese.

È un compito complesso, di alta e specifica professionalità quello cui la riforma chiama le scuole. È un compito cui una società efficiente e democratica non può rinunciare. Esso chiede anche a studentesse e studenti una rinnovata responsabilità e investe aspetti di comportamento e condotta. Opportunamente lo *Statuto delle studentesse e degli studenti* vigente dal 1998 non solo definisce diritti e doveri di chi studia, ma affida ai docenti e alle singole scuole il compito di dare a se stesse e a chi vi studia un Regolamento che definisca i comportamenti e che sanzioni quelli non accettabili.

Perché il diritto ad apprendere si realizzi effettivamente, durante il cammino dei discenti e al termine dei cicli le competenze e il loro raggiungimento devono essere accertabili e accertate analiticamente. A sostenere le valutazioni dei docenti e delle scuole concorrono le indicazioni dell'Istituto nazionale della valutazione (ex CEDE).

Come già si è detto, il percorso che la scuola deve far compiere alla persona che apprende parte dalla scuola dell'infanzia, si snoda senza fratture nella scuola di base (sette anni), si completa obbligatoriamente nella scuola secondaria (primi due anni) e prosegue o nei tre anni della scuola secondaria o nel sistema di formazione professionale o nell'apprendistato (tre anni) fino a 18 anni.

A ogni passo del percorso, obiettivo prioritario è quello di offrire strumenti di conoscenza e occasioni di esperienza anche applicativa, pratica, operativa che consentano a ciascuno di apprendere e continuare ad apprendere, a scuola e oltre la scuola, e a interagire e a operare nella società e nel mondo produttivo. È dunque e perciò centrale garantire nella scuola la maturazione di competenze durature che consentano sia la prosecuzione negli studi superiori universitari e tecnici superiori sia rientri formativi per l'apprendimento durante tutta la vita.

Gli strumenti di conoscenza e le occasioni di esperienza devono consentire a chi si viene formando la possibilità di orientarsi nelle scelte successive: le scelte dei quindici anni, relative ai diversi percorsi dopo l'obbligo scolastico, e le scelte dei diciotto anni, relative alla immediata prosecuzione degli studi o all'ingresso nel mondo del lavoro e delle professioni. L'orientamento non è un momento giustapposto collocato solo al termine di un ciclo di studi, ma costituisce una dimensione dell'intera azione didattica e assume pertanto un ruolo centrale nel nuovo sistema di istruzione e formazione. L'orientamento è infatti decisivo sia per le sorti individuali sia per la migliore utilizzazione sociale di tutte le giovani energie di cui disponiamo. Anche in funzione dell'orientamento le scuole devono sapersi coordinare all'ambiente esterno alla scuola, alle realtà sociali e produttive locali. E anche in vista di ciò è importante che a ogni livello di età il discente sperimenti occasioni strutturate, laboratoriali, di verifica e autoverifica di ciò che sta apprendendo sì da maturare al meglio i propri personali orientamenti.

La nuova scuola punta a costruire il successo formativo di tutte le alunne e di tutti gli alunni tenendo conto delle differenze antiche e nuove che li caratterizzano. Per gli insegnanti è, come già detto, un compito di alta e specifica professionalità che viene affiancato dall'attività degli Istituti regionali di ricerca educativa, gli IRRE, dalla messa in rete delle risorse documentali dell'Istituto nazionale di ricerca educativa (la ex BDP) e dal sostegno dei

servizi predisposti dalle Direzioni generali regionali, d'intesa con le autonomie regionali e locali. Il compito richiede agli insegnanti e ai dirigenti una professionalità capace di cogliere e interpretare le diverse situazioni individuali e ambientali e di utilizzare flessibilmente le risorse disponibili e le presenti indicazioni curriculari per definire percorsi educativi, anche individualizzati (ci dice la legge ormai vigente), e attività capaci di accendere interesse e passione in ogni bambina e bambino, in ogni giovane persona che apprende e si forma. È decisivo perciò che, come già detto nel Programma quinquennale approvato dal Parlamento, l'insegnante sappia dare a ogni singolo discente il senso di quanto sono importanti, di quanto sono serie per la sua vita le tappe di studio che viene a mano a mano raggiungendo.

2. Il curriculum

Il curriculum è elaborato dai docenti e non centralmente dal ministero; non è unico dappertutto e per sempre, ma è commisurato dai docenti alle realtà degli allievi e delle singole realtà scolastiche e ambientali; è composto di una quota oraria nazionale, che assume le indicazioni curriculari specificate in questi *Indirizzi*, e di una quota obbligatoria del 20 % circa, riservata alle scuole che rafforza e/o integra la quota nazionale. L'elaborazione del curriculum è dunque il terreno su cui si misurano più specificamente la capacità progettuale e la nuova professionalità dei docenti e dei dirigenti delle singole istituzioni scolastiche.

a) Dal programma al curriculum

Il curriculum si attua nella concretezza di un clima sociale in cui variamente si esplicitano i nodi del vivere e del conoscere. È l'azione didattica che risolve il curriculum in un processo di insegnamento/apprendimento teso a una formazione non solo solidamente compiuta, ma anche umanamente coinvolgente. In tal senso, esso è al centro della nuova scuola: ne interpreta le finalità e le traduce nei contesti delle pratiche educative.

Il curriculum rende riconosciuta e riconoscibile - nei suoi termini culturali, sociali e istituzionali - l'identità della singola scuola. Nel sistema delle autonomie l'istituzione scolastica diviene allora il campo in cui tutte le implicazioni del curriculum si riassumono e si integrano, sollecitando al tempo stesso la crescita della professionalità dei docenti attraverso una costante pratica di riflessione e di approfondimento.

È evidente la differenza tra il programma e il curricolo. Il programma indica un insieme di contenuti definiti centralmente: a essi il docente doveva riferirsi per il suo insegnamento. In tale contesto sono state senz'altro chiare le tappe e le scansioni del processo di insegnamento; meno chiari sono stati, invece, gli esiti effettivi dell'apprendimento. E, come sappiamo, i tradizionali giudizi o voti, preziosi nell'interazione didattica immediata, non bastano a dare certezza sugli effettivi livelli raggiunti in aree e zone diverse, in istituti scolastici diversi, con insegnanti diversi.

Il curricolo parte anch'esso naturalmente dai contenuti, ma delinea l'articolato e complesso processo delle tappe e delle scansioni dell'apprendimento. I contenuti stessi divengono così non tanto la guida dell'insegnante, quanto la via per far conseguire alle allieve e agli allievi conoscenze solidamente assimilate e durature nel tempo. È qui che la professionalità del docente trova tutto il suo spazio poiché può esplicarsi nel nuovo quadro di libertà culturale e progettuale, di flessibilità organizzativa e didattica garantito dall'autonomia.

b) Un curricolo articolato per “obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni”

Il rinnovato progetto di istruzione pubblica vuole promuovere un articolato *diritto all'apprendimento* che consolidi il già affermato diritto allo studio. L'obiettivo è quello di favorire un reale successo formativo che consenta a ciascuno - secondo le sue vocazioni e le sue possibilità effettive - di conseguire non solo e non tanto un titolo di studio, quanto e soprattutto un'adeguata capacità di padroneggiare i contenuti dell'apprendimento.

A tal fine è indispensabile che le conoscenze trasmesse dalla scuola siano compiutamente assimilate, si risolvano cioè in una loro acquisizione e in un loro uso criticamente strutturati e in una duttile disponibilità a trasferirle in ambiti, tempi e contesti diversi. Il concetto di competenza sembra appunto poter riassumere in se stesso tutte queste istanze.

Le competenze vanno dunque intese come la capacità di utilizzare le conoscenze acquisite dalla persona che sta apprendendo. Esse sono le tappe e i traguardi di un itinerario di istruzione che ha quale propria finalità istituzionale il successo formativo di ciascun allieva e allievo.

Un curricolo articolato attraverso “obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni” appare in grado di favorire sia un processo di insegnamento/apprendimento motivato, consapevole e caratterizzato dalla reciproca responsabilità di chi insegna e di chi impara, sia una valutazione fondata su un equilibrato rapporto tra le articolate dinamiche del processo formativo e l'accertamento dei suoi esiti. L'effettiva accertata e

accertabile acquisizione di conoscenze e competenze si riflette su tutto il curricolo, che deve essere esso stesso formulato in modo da risultare accertabile in tutte le fasi del percorso. Al tempo stesso il curricolo, così inteso, supera sia la tradizionale separatezza tra gli studi orientati al “sapere” e quelli orientati al “saper fare”, sia l’idea che di competenza si possa parlare solo a proposito di una dimensione strettamente operativa e/o professionale.

c) Un curricolo “essenziale e progressivo”

Gli obiettivi del curricolo sono contraddistinti dai caratteri di essenzialità e di progressività

Se tali non fossero, sarebbe necessario un adeguamento continuo e una conseguente dilatazione dei contenuti e degli insegnamenti per tenere il passo con l’evoluzione qualitativa e quantitativa dei saperi e delle tecnologie.

Un curricolo essenziale (ed essenziale non significa certo minimale) si basa sulla convinzione che quell’adeguamento si possa invece perseguire attraverso percorsi scolastici caratterizzati non dallo studio estensivo di molti contenuti, ma da quello intensivo e criticamente approfondito. Un curricolo essenziale deve selezionare i contenuti individuando gli *elementa*, i nuclei costitutivi delle discipline su cui innestare approfondimenti e sviluppi, tesi a consolidare negli allievi un patrimonio di conoscenze/competenze stabile nel tempo e dunque tale da permettere sempre ulteriori approfondimenti e sviluppi.

Il curricolo prefigura un percorso di apprendimento che, definendo le tappe relative allo sviluppo formativo, accompagna l’allievo dalla scuola dell’infanzia alla conclusione dell’intero ciclo scolastico evitando ripetizioni o ridondanze non funzionali.

Beninteso, i diversi aspetti (oggetto, linguaggio, metodologia di ricerca) da cui viene caratterizzato lo statuto di una disciplina sono in realtà già *tutti* presenti fin dalle prime fasi del percorso formativo e presenti devono restare sempre. La matematica è la matematica, la lingua italiana è la lingua italiana sia quando vi si accosti un giovane liceale sia quando vi si accosti una bambina di tre anni.

Lo statuto di una disciplina non cambia perché mutano, con l’età degli allievi, tappe e scansioni del processo di apprendimento. Se lo statuto disciplinare resta fermo, assai diversa invece è la distanza del soggetto che impara dall’oggetto da imparare: da un legame forte con la contestualità della esperienza diretta degli allievi *nella scuola* dell’infanzia si passa via via a forme più pronunciate di decontestualizzazione e di astrazione. E tuttavia - con modalità diverse e dosaggi adeguati - contestualità e astrazione rimangono esigenze da rispettare durante *tutto* il percorso di istruzione. La

contestualità è più fortemente accentuata all'inizio e sempre più criticamente e conoscitivamente mediata col trascorrere degli anni. L'astrazione, la capacità di astrazione e decontestualizzazione costituisce anch'essa una dimensione permanente e irrinunciabile dell'intero processo di apprendimento e dello sviluppo della mente: dal suo primo apparire fino al suo sempre più pieno dispiegarsi negli apprendimenti disciplinari più complessi.

Un curriculum progressivo prefigura insomma un percorso di istruzione che, definendo le tappe relative allo sviluppo formativo, accompagna l'allievo dalla scuola dell'infanzia alla conclusione dell'intero ciclo scolastico.

d) La costruzione del curriculum

Il curriculum si costruisce a partire dalle indicazioni per la quota nazionale, che questo testo offre, e dall'analisi dei bisogni degli alunni e delle specifiche esigenze del territorio e dell'ambiente. In tal senso il curriculum si presenta come l'integrazione tra la quota oraria obbligatoria di discipline e attività stabilite nazionalmente e la quota ugualmente obbligatoria di discipline e attività scelte dalle singole istituzioni scolastiche. Le varie forme di flessibilità organizzativa e didattica e la libertà progettuale di ogni scuola facilitano un'azione formativa più efficace e più rispondente alle esigenze del territorio e delle singole classi.

Il docente nel costruire il curriculum deve tenere presenti:

1. i soggetti dell'apprendimento: le loro motivazioni, i loro atteggiamenti, la loro affettività, le fasi del loro sviluppo, le abilità e conoscenze che hanno già acquisito nelle precedenti esperienze scolastiche, nella vita familiare e sociale;
2. gli obiettivi generali e le indicazioni curriculari nazionali per l'individuazione e la definizione dei traguardi previsti per un certo ciclo o una fase intermedia di un certo ciclo;
3. la scansione dei percorsi di istruzione tale da permettere, in relazione alla situazione di partenza degli alunni e in un tempo definito, l'acquisizione delle competenze conclusive;
4. i contenuti relativi alla quota nazionale obbligatoria e i contenuti, da determinare in base alle esigenze degli alunni e dell'ambiente, relativi alla quota riservata alle scuole, parimenti obbligatoria;
5. le verifiche intermedie e finali in vista della valutazione degli esiti.

Tali operazioni, che richiamano le fasi principali della programmazione già patrimonio professionale acquisito dalla scuola, non esauriscono l'attività progettuale in dimensione curricolare. Occorre altresì definire quali situazioni formative, quali attività, quali approcci metodologici e quali risorse

strumentali e professionali possono essere utili tra quelle disponibili nella scuola e nell'extrascuola.

La costruzione del curricolo è quindi un processo complesso: esso richiede un'attività di ricerca che fa leva sulla professionalità dei docenti, ma anche sulla collaborazione attiva delle famiglie. La partecipazione dei genitori e dell'extrascuola nella definizione dei percorsi e delle opportunità formative fa del curricolo lo strumento più significativo dell'azione educativa finalizzata alla crescita e alla valorizzazione della persona in tutte le sue dimensioni: attraverso il curricolo si realizza concretamente il contratto formativo in tutta la sua valenza pedagogica e sociale.

3. La formazione alla cittadinanza

Ispirarsi deliberatamente, consapevolmente, perfino puntigliosamente nel far vivere nelle scuole i "principi fondamentali" della *Costituzione* repubblicana, significa per le scuole tutte assumere come obiettivo ultimo, come "sovrascopo" di ogni apprendimento e insegnamento, la formazione di personalità mature, responsabili, solidali, informate, critiche. La formazione alla cittadinanza non è un'aggiunta posticcia: è il cuore del sistema educativo.

Non solo in Italia, ma in tutti i Paesi europei e in molti Paesi occidentali assume una crescente rilevanza quella che viene definita "educazione alla cittadinanza", vale a dire una educazione che consenta di acquisire gli strumenti relativi all'assunzione di responsabilità nella vita sociale e civica. Questa attenzione continua e sviluppa le indicazioni didattiche già presenti negli Orientamenti per la scuola dell'infanzia, e in particolare nel campo di esperienza "Il sé e l'altro", nel paragrafo "Educazione alla convivenza democratica" dei Programmi didattici per la scuola primaria del 1985, e nel paragrafo "Scuola della formazione dell'uomo e del cittadino" dei Programmi della scuola media del 1979.

È, quindi, compito della scuola, per educare alla cittadinanza, almeno a un primo livello di consapevolezza e di consenso libero, porre le basi di conoscenza, di abilità di atteggiamento e di capacità operativa necessarie alla progressiva acquisizione di competenze sociali nell'orizzonte della libertà della criticità della partecipazione democratica, della responsabilità civico-sociale e della solidarietà a tutti i livelli della vita organizzata (locale, nazionale, europea, mondiale) nella prospettiva di uno sviluppo sostenibile.

Si tratta di un *aiuto educativo* che abiliti ad atteggiamenti e a comportamenti democratici, a partire da quelli interni alla scuola; che favorisca l'apprendimento di idee, valori, strumenti interpretativi, tecniche conoscitive e di ricerca, modelli di comportamento per una formazione

culturale congruente; che promuova lo sviluppo di una mentalità e di una prima consapevolezza critica congiunta alla scoperta di orizzonti di valori e di prospettive di partecipazione e impegno solidale.

Questa prospettiva va considerata in primo luogo secondo ciò che la psicopedagogia chiama una logica implicita e contestuale. Il modo stesso di proporsi e di organizzarsi della scuola conduce gli alunni a saper vivere insieme nella diversità della classe e dei gruppi di apprendimento; a maturare progressivamente abitudini di rispetto reciproco e di partecipazione alla vita e all'apprendimento scolastico, secondo le potenzialità, le attitudini e le propensioni di ciascuno; a operare insieme per l'attuazione di obiettivi e di finalità condivisi e progettati insieme e a saper discutere di comportamenti, di idee, di bisogni, di diritti e di valori, a mano a mano che emergono nel corso della vita e dell'apprendimento scolastico.

In secondo luogo, in termini di progettazione esplicita e intenzionale, spetta alle scuole promuovere in alunne e alunni la conquista stabile di alcuni *specifici obiettivi formativi* che, al termine del ciclo di base, possono così definirsi:

- essere sensibili alle esigenze della vita sociale comunitaria, così come sono sancite dalla *Costituzione*, che potrà utilmente leggersi già entro il termine del ciclo;
- acquisire la consapevolezza della pari dignità sociale e della eguaglianza di tutti i cittadini;
- iniziarsi a comportamenti mentali e pratici di autonomia di giudizio, di responsabilità e di decisione;
- acquisire consapevolezza e competenza pratica nel campo della solidarietà;
- affinare la sensibilità alle diversità e alle differenze;
- acquisire e consolidare atteggiamenti di confronto costruttivo con persone, popoli e altre culture;
- essere sensibili ai problemi della salute, della prevenzione, dell'igiene personale, del rispetto dell'ambiente naturale, del corretto atteggiamento verso gli esseri viventi, della conservazione di strutture e servizi di pubblica utilità

Questi obiettivi raggiunti all'uscita del ciclo di base si integreranno poi al termine della scuola secondaria con altri obiettivi: un più ampio orizzonte culturale e sociale per essere capaci di introdursi nella realtà culturale e sociale più vasta in uno spirito di comprensione e di cooperazione internazionale, in particolare nell'ambito dell'Europa e dell'incontro con altre culture; la comprensione critica del contributo delle religioni, e anzitutto di quella più tradizionalmente presente nel Paese, e delle visioni della vita ai fini

dello sviluppo di valori personali e dell'allargamento degli orizzonti culturali individuali e sociali.

Dunque le scuole dovranno:

- a) inserire specifici obiettivi di apprendimento rivolti allo sviluppo del senso della cittadinanza nei diversi curricoli;
- b) indicare, tra gli obiettivi trasversali relativi alle articolazioni curricolari, quelli relativi ai saperi e ai comportamenti di cittadinanza;
- c) prevedere nell'ambito dei loro Piani dell'offerta formativa una quota oraria annuale, esplicitamente rivolta alla realizzazione di percorsi interdisciplinari di formazione alla cittadinanza.

4. La valorizzazione delle differenze

Ogni bambino e bambina viene a scuola con una propria cultura che è fatta da intrecci affettivi, emotivi e cognitivi di esperienze, di storie e di relazioni. Entra in un nuovo contesto in cui incontra nuovi compagni e nuovi adulti con i quali intesse una rete sempre più ampia di scambi. Riconosce parte di sé negli altri e sperimenta concretamente la presenza delle diversità di genere, anzitutto, di temperamento, di carattere e, alle volte, anche di provenienza da culture caratteristiche sia di altre regioni del nostro Paese sia di altri Paesi. La classe è una comunità "colorata". E ciò vale naturalmente e per taluni aspetti anche di più nel seguito del percorso formativo, per i ragazzi e le ragazze più grandi. Questo dato deve diventare progetto di ricerca, di scoperta di differenti culture, di conoscenza e reciproca comprensione, di positivo e arricchente incontro.

Nella categoria delle diversità e delle differenze è da collocare anche la situazione di handicap nella quale si trovano alcuni alunni e alunne. In maniera del tutto speciale, in questo caso, la scuola è chiamata ad attivare relazioni di aiuto che esigono specifiche competenze professionali in una logica di interazione fra scuola e servizi del territorio. In questo modo la scuola diventa anche risorsa formativa del territorio per far crescere la cultura dell'inclusione. Ma occorre anche cogliere e affinare le peculiari doti che i disabili, partendo dalla loro condizione, sanno sviluppare: la sensibilità tattile, uditiva e musicale di chi non vede; l'ambidestria dei dislessici; la acuta discriminazione visiva dei moti altrui e propri di chi non sente, fino all'acquisizione e allo sviluppo delle complesse grammatiche del linguaggio dei segni; la generosa capacità collaborativa dei bambini e ragazzi down ecc.

L'integrazione esige qualità e non il contrario: l'integrazione è in difficoltà quando il livello di qualità si abbassa. Vi è chi pensa che la facilità sia un elemento indispensabile per una scuola inclusiva, oppure che gli

apprendimenti a forte connotazione concettuale siano un ostacolo agli handicappati, che avrebbero bisogno di percorsi realizzabili con operazioni concrete. Ma la qualità della scuola, in relazione all'integrazione di soggetti in situazione di handicap, ha poco a che vedere con questi criteri, che segnalano caso mai pregiudizi, forse anche dettati da generosità, ma anche da scarsa conoscenza, proprio nei confronti di questi soggetti.

È facile, quando si tratta delle situazioni di handicap, che ciascuno riduca la pluralità dei soggetti ad uno stereotipo. Invece è proprio una pluralità. È evidente che la cecità è altra cosa rispetto all'insufficienza mentale. Ma esistono stereotipi riferiti anche alle varie tipologie. La pluralità dei soggetti è ben più di questo. Significa non accontentarsi di dire "insufficienza mentale": in questa categoria, in realtà le differenze individuali si aprono a ventaglio e in chi insegna e osserva producono continue sorprese. E anche un presunto ordine di quantità (minore o maggiore insufficienza mentale) nella realtà ha poco senso. Gli individui presentano differenze caratteriali, anamnestiche, socio-culturali, di genere e così via, tali da rendere impossibile la loro sintonizzazione in base alla tipologia. A volte un soggetto in situazione di handicap è in maggior sintonia con un soggetto normodotato che con uno in situazione analoga. Ma la grande esperienza nazionale dell'inserimento scolastico dei disabili, se ha liberato questi, ha giovato forse ancor più ai "normodotati" che traggono non poco vantaggio dalla individuazione e valorizzazione di loro specifiche capacità.

È vero che l'integrazione in una scuola inclusiva è un processo irreversibile, ma non meccanico. Implica delle volontà che si rinnovino, ed è tutt'altro che realizzata una volta per tutte. Una buona parte delle azioni che la compongono hanno caratteristiche di *ricorsività* bisogna tornare a farle. La scuola, in generale, è composta da una parte consistente di azioni ricorsive; tutti i giorni è necessario fare certi gesti, realizzare certi rituali, rispettare certi aspetti organizzativi. E questo è tanto più evidente nel processo di integrazione.

L'insegnamento e l'apprendimento sono *l'intreccio di una linea progressiva*, costituita dallo sviluppo degli apprendimenti; e di *attività ricorsive*, costituite dalle cure dei materiali (strumenti, libri, quaderni, e così via), da quelle dell'ambiente, dall'organizzazione del ritmo quotidiano, settimanale, stagionale.

Le attività ricorsive sono spesso ritenute implicite e, quindi, poco considerate nel progetto scolastico. A volte, poi, sono confuse con la ripetitività che provoca noia, disinteresse. Tuttavia, la disattenzione o la sottovalutazione della dimensione ricorsiva è alla base della scarsa capacità di organizzazione della memoria, di strutturazione del tempo, di sopportazione della fatica e dei ritmi. Essa conseguentemente determina la

presenza di disordine, scarso controllo, incapacità di organizzare il proprio tempo. Tutte queste caratteristiche, quando vengono scoperte in ragazze e ragazzi, sono a volte riassunte in formule del tipo “non sa studiare”, magari ritenendo che i giovani siano profondamente cambiati rispetto al passato anche recente.

Sicuramente c'è del vero: i giovani sono cambiati e cambieranno ancora, come (è ovvio, ma non sempre ricordato) cambiano e cambieranno gli adulti. Ma è anche bene prendere in considerazione il fatto che le attività ricorsive sono date per scontate, e quindi di fatto trascurate un po' da tutti, educatori, familiari e insegnanti. La conseguenza ricade su quelle abitudini quotidiane che si assumono con le attività ricorsive.

Nelle situazioni di handicap, le difficoltà di un soggetto nell'organizzare le proprie autonomie possono essere prese in considerazione affidando magari le attività ricorsive a un insegnante che chiamiamo “di sostegno”. Il rischio che corre la scuola è quello di dividere i percorsi (la linea progressiva e le attività ricorsive), immaginando che l'attenzione alle persone handicappate debba concentrarsi su quelle che abbiamo chiamato attività ricorsive: l'ordine della persona, la sua igiene, la conquista di piccole autonomie, ecc., mentre gli altri bambini e le altre bambine debbono seguire dei percorsi progressivi. La nuova scuola deve fare uno sforzo per integrare queste due dimensioni. Lo può fare meglio, perché la possibilità di una scansione di ciclo diversa dal passato contiene elementi che possono essere interpretati in questo senso. L'organizzazione del tempo e dello spazio, con una maggiore possibilità data da programmazioni di maggiore respiro permette proprio questo.

Non a caso nella scuola riformata si parla di curricoli e non di programmi. E la diversità non è solo terminologica: i curricoli non sono tracce su cui mettere i nostri stessi passi, percorsi che riproducono quanto è stato stabilito o già fatto da altri. I curricoli devono realizzare le indicazioni relative agli obiettivi da raggiungere, tenendo conto dei diversi contesti e delle concrete possibilità in maniera del tutto originale.

Il suggerimento che ne esce è proprio quello di intrecciare la dimensione progressiva e quella ricorsiva per tutti gli allievi. Di allievi disordinati, e non certo da oggi, ce ne sono molti, incapaci di avere e darsi una propria organizzazione, una propria disciplina. È quindi evidente che il bisogno formativo sulla dimensione ricorsiva non è circoscritto a una certa categoria, quella dei disabili, ma si estende a tutti coloro che crescono e che hanno bisogno di organizzare il proprio apprendimento. L'organizzazione materiale dell'apprendimento è altrettanto importante di quella mentale: tra queste due dimensioni esiste una forte correlazione.

Nella scuola della cittadinanza e dell'inclusione una parola importante, una parola chiave è *responsabilità*. La riorganizzazione dei cicli si collega all'autonomia: autonomia di scuole, di docenti, dirigenti e personale, di studentesse e studenti. Anche in relazione all'autonomia dell'individuo, in particolare l'individuo con bisogni speciali, l'autonomia non è equivalente di autarchia. Non è bastare a se stesso, ma è saper rivolgersi agli altri intelligentemente, saggiamente, sapientemente, fare riferimento alle competenze che altri hanno e che il soggetto potrebbe non avere. Per certi versi l'autonomia più alta è quella di colui o di colei che, avendo scoperto e conosciuto le proprie debolezze e i propri limiti, si avvale in maniera consapevole delle competenze degli altri. L'autonomia esige una collaborazione e una capacità di offrire anche le proprie competenze, in un rapporto che non è di scambio commerciale ma di intreccio sociale: è la dimensione sociale dell'apprendimento. Questo aspetto dell'autonomia si trasporta dall'individuo a un gruppo, a un'istituzione. La scuola dell'autonomia offre e cerca competenze. Quindi, deve avere anche delle proprie competenze e, soprattutto, deve assumersi delle responsabilità. La *responsabilità* deve diventare una linea di coerenza che percorre tutta l'organizzazione scolastica, quindi coinvolge anche bambini e bambine, ragazzi e ragazze.

Ciascuno dei protagonisti o co-protagonisti della scuola può assumere delle proprie responsabilità in rapporto agli altri. La responsabilità può svolgersi non solo per l'apprendimento lineare progressivo ma anche per le attività ricorsive: l'organizzazione dell'ambiente e dei tempi, dei ritmi. Ed è importante proporsi come traguardo dello sviluppo della nuova scuola la possibilità che i progetti di integrazione siano condivisi dalle responsabilità che ciascuno può assumersi, ciascuno al suo livello, naturalmente, quindi anche bambini e bambine. Ma, per farlo, bisogna conoscere i progetti, quindi bisogna imparare a parlare delle persone handicappate in loro presenza e dei bisogni che le persone handicappate hanno, in modo tale che gli stessi protagonisti, cioè le persone handicappate, siano capaci di misurare i propri limiti ma anche misurare le proprie possibilità.

La scuola italiana, fin dagli anni settanta, ha mostrato di sapere raccogliere questa alta e difficile sfida. Poi, dagli anni ottanta, ha imparato ad attrezzarsi sempre meglio dinanzi ai bambini e alle bambine, ai ragazzi e alle ragazze che venivano da altri mondi culturali. Le scuole dell'autonomia hanno i necessari strumenti aggiuntivi per conseguire vittoriosamente l'obiettivo etico, religioso, civile di non perdere nessuno lungo il percorso, di non dimenticarsi di nessuno.

5. La valutazione

La valutazione ha pieno senso se gli elementi informativi raccolti sono utilizzati per apportare alle attività didattiche e al sistema le modifiche necessarie a compensare le difficoltà incontrate da chi apprende nel suo percorso. In altre parole, la valutazione assume rilevanza didattica se persegue l'intento di incrementare la qualità dell'istruzione. In funzione di tale intento debbono essere considerati i diversi livelli in cui si articola l'attività valutativa: quella del singolo docente, quella di classe e di scuola, quella territoriale, nazionale e, infine e ormai, quella internazionale.

Un curriculum che nelle scuole autonome sia articolato in "obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni" implica un nuovo modo di considerare la valutazione. Essa ha un duplice aspetto: c'è la valutazione didattica, affidata ai docenti e agli abituali modi di giudizi e voti, e c'è la valutazione di sistema, che va affidata insieme alle scuole e all'Istituto nazionale per la valutazione del sistema dell'istruzione (ex CEDE).

La valutazione didattica

Alle scuole, autonome per ciò che riguarda le scelte organizzative, culturali e didattiche, compete la determinazione delle pratiche valutative più direttamente e immediatamente collegate al processo di apprendimento. Queste sono le valutazioni dette "formative" e "sommativa", che devono naturalmente tener conto del progredire degli apprendimenti di tutti gli alunni e le alunne; la valutazione deve tenere in debito conto anche gli elementi di conoscenze e competenze più specificamente proposte per gli alunni disabili.

È interesse di tutti che tutte le valutazioni si realizzino col massimo di snellezza possibile, col minimo di apparati burocratici.

Attualmente, le valutazioni previste sono, nella maggior parte dei casi, due per anno scolastico, delle quali soltanto la prima può giovare in corso d'anno alla riflessione sulle scelte effettuate e sulle soluzioni che potrebbero essere adottate per superare i limiti riscontrati. Una scansione delle attività valutative funzionale alle fasi di attuazione del curriculum, decisa in autonomia dalle singole scuole, potrebbe favorire sia gli effetti di autoregolazione, sia il coinvolgimento delle famiglie nell'attività scolastica dei figli. Le valutazioni, non solo prodotte ma anche espresse nella forma più snella, e dunque nella forma più immediatamente comprensibile, è utile che riguardino sia lo stato, ossia il livello effettivamente raggiunto in un certo momento da ciascun allievo in un'area determinata d'apprendimento, sia la tendenza che l'allievo mostra in relazione alla medesima area. Per quanto riguarda l'impostazione

dell'attività valutativa interna alle scuole, è opportuno che le scuole valutino positivamente la possibilità di incrementarne progressivamente la frequenza.

Superare la meccanica e rigida associazione tra espressione formale dei giudizi e conseguenze sul percorso scolastico restituisce credibilità agli accertamenti e alla valutazione e consente di impostare nel seguito dello studio e dell'apprendimento le opportune e specifiche attività di recupero individualizzate. Ne deriva la possibilità di un uso più flessibile del tempo scolastico ed insieme un migliore sviluppo dei percorsi formativi degli allievi.

Spetterà alle scuole stabilire quale sia lo stato degli alunni in relazione agli intenti perseguiti, in generale e per i singoli tratti (non necessariamente corrispondenti all'anno scolastico), in cui le scuole stesse hanno deciso di articolare il percorso. Ciò non vuol dire assicurare a tutti un avanzamento indifferenziato nel percorso di studi. Se un allievo consegue una valutazione negativa (che può intervenire in vari momenti dell'anno) in riferimento a un determinato segmento di una disciplina, la compensazione del ritardo dovrà avvenire prima di affrontare il segmento successivo. Solo quando i ritardi da compensare sono eccessivi e investono molti ambiti o discipline potrà esservi la necessità, entro il termine del ciclo, di un prolungamento del tempo scolastico.

Nell'attuazione della riforma dei cicli, oltre a risolvere gradualmente i problemi posti dal rinnovamento dell'architettura del sistema scolastico, si devono progressivamente trovare soluzioni capaci di contenere le differenze dei risultati formativi entro una variabilità tollerabile. In altre parole, è astratto porre un obiettivo di completa uniformità dei risultati per tutti gli allievi epperò, rispetto alla attuale situazione di forti difformità, ci si propone di tendere verso una certa omogeneità della distribuzione dei risultati tra aree geografiche e verso una differenziazione contenuta anche all'interno delle singole aree.

L'esigenza di omogeneità nei risultati di apprendimento è spesso confusa col perseguimento di intenti livellatori, che impedirebbero alle differenze individuali di manifestarsi. È vero esattamente il contrario: si può avere un'effettiva e accertata manifestazione delle capacità di ciascuno se alcune condizioni di base sono generalmente possedute o se alcune competenze sono sviluppate e valorizzate più di altre, e ciò vale più in particolare nel caso di alunne o alunni disabili. Le diverse competenze emergono e si valorizzano nella loro specificità anche individuale tanto più quanto meglio sono individuati e misurati i diversi livelli.

b) La valutazione di sistema

Ai fini della valutazione di sistema occorre considerare il quadro socioeconomico da cui muovono gli allievi e in cui le scuole operano, le

condizioni strutturali e organizzative interne, la disponibilità e la capacità d'uso delle risorse umane e finanziarie e ogni altro aspetto che possa esercitare una funzione propulsiva o frenante nel raggiungimento degli intenti educativi. In altre parole, la valutazione di sistema deve investire l'intero comparto dell'educazione scolastica e non limitarsi a coglierne alcuni aspetti, per quanto significativi.

Naturalmente anche nella valutazione di sistema la responsabilità valutativa compete in primo luogo alle scuole, ma tale valutazione non può essere svolta correttamente senza il sostegno di repertori informativi relativi al quadro territoriale e a quello nazionale. Né è più possibile ormai ignorare le tendenze e i fenomeni che caratterizzano la scuola a livello internazionale, per le interazioni sempre più estese che collegano le varie realtà nazionali: in Italia occorre prestare attenzione in primo luogo a quanto avviene nell'Unione Europea, ma occorre anche cogliere i segni di trasformazioni più vaste, che interessano sia i paesi industrializzati, sia quelli in via di sviluppo. È compito dell'Istituto nazionale per la valutazione del sistema dell'istruzione fornire tali repertori informativi.

Occorre delineare e porre in essere una strategia per la rilevazione dei dati sulle attività e per l'apprezzamento dei risultati che sia coerente da un lato con le nuove condizioni di autonomia delle scuole, dall'altro con l'esigenza del pubblico di essere garantito circa la qualità complessiva del servizio.

L'impianto centralistico tradizionale della scuola italiana rispondeva all'esigenza di assicurare l'uniformità del servizio sul territorio nazionale. Ed è indubbio che tale intento sia stato in parte conseguito per quelle minoranze delle leve giovani che arrivavano alla licenza elementare e ancora meglio per le minoranze ancor più esigue che conquistavano i titoli ulteriori. Il sistema ha retto fin quando i tassi di scolarizzazione della popolazione (soprattutto al livello secondario) sono rimasti contenuti. Si ricorderà che ancora nel 1951 il 60% della popolazione risultava espulso dalle elementari prima di arrivare alla licenza e che ancora vent'anni dopo metà delle leve giovani veniva espulso dalla scuola di base prima di arrivare alla licenza media inferiore. Oggi il problema si presenta rovesciato. Rilevazioni campionarie di istituti di ricerca, dello stesso Ministero e, a partire dal 1999, dello stesso CEDE rendono evidente che il sistema centralistico, in condizione di scolarizzazione ampia, non appare in grado di garantire una qualità sufficientemente omogenea dell'educazione scolastica. L'autonomia è sorta come risposta a tale constatazione e la risposta però vale a condizione che le diverse scelte locali avvengano nella consapevolezza della consistenza che i singoli fenomeni hanno a livelli territoriali più estesi, fino a quello nazionale. Occorre anche prestare attenzione alle comparazioni

internazionali, per le implicazioni che possono assumere dal punto di vista economico. È il caso delle comparazioni effettuate dall'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico Ocse, cui l'Italia ora partecipa attivamente.

Per quanto concerne la valutazione della qualità del sistema occorre limitare ad alcune variabili fondamentali l'accertamento, prendendo come riferimento gli aspetti sui quali è maggiore l'attenzione delle organizzazioni internazionali per la valutazione comparativa dei sistemi scolastici dei diversi paesi. Tra le variabili fondamentali devono rientrare, ad ogni livello del percorso scolastico, quelle relative alle competenze linguistiche e matematiche, che, secondo anche una valutazione dell'Unione Europea, rappresentano indicatori della qualità complessiva del sistema di istruzione. La valutazione, naturalmente, non si esaurisce con l'esame di queste due variabili. Altri indicatori potranno essere individuati in relazione alle età degli allievi e alle esigenze specifiche del sistema.

Anche la valutazione di sistema coinvolgerà le scuole. Esse la svolgeranno giovandosi, per le variabili già dette, di un repertorio di strumenti definito a livello nazionale. Le scuole, ormai tutte in rete, faranno affluire all'Istituto nazionale della valutazione i dati che poi, debitamente elaborati, ritorneranno alle scuole.

6. Di là di vecchie contrapposizioni

Il riordino dei cicli, in quanto realizzazione di una nuova qualità della scuola basata sui principi dell'autonomia e del curriculum formativo, porta con sé una radicale revisione di vecchie contrapposizioni negative.

Una prima considerazione: sul piano istituzionale generale, le indicazioni curriculari nazionali non vanno intese come imposizioni autoritarie. Non sono e non vogliono essere tali, ma, al contrario, intendono valorizzare la dimensione e le attribuzioni della elaborazione dei diversi curricula delle singole scuole. Esse vogliono sostenere e, per dir così, autenticare le scelte e le proposte nascenti dalle scuole. Le indicazioni curriculari nazionali danno forza alle scelte autonome delle scuole anzitutto dinanzi alla cultura nazionale, che avverte un bisogno di identità e di eliminazione dei rischi di frantumazione, ma anche nei confronti dell'opinione pubblica, che vuole chiarezza nei comuni traguardi e impegni delle scuole. Il fatto che le scuole assumano nei loro curricula le indicazioni nazionali rassicura anche gli studenti, le famiglie, lo stesso personale della scuola, che ne percepisce la fattibilità e ne trae nuovo impulso allo sviluppo professionale. In questo

senso, esse rappresentano la garanzia di una visione equilibrata delle scelte autonome delle scuole.

All'interazione centro-periferia si associa, poi, il rapporto fra la scuola come sistema formale e i mondi non scolastici della formazione, dalle agenzie non scolastiche intenzionalmente educative alle offerte educativo-formative provenienti dalla cultura diffusa. La nuova scuola dell'autonomia e dei curricoli valorizza in modo istituzionale gli apporti delle altre agenzie e della cultura diffusa e li colloca in una visione unitaria integrata.

È poi importante ricordare il nesso che si viene a stabilire, per quanto attiene al diritto allo studio e alla qualità dell'istruzione, fra i momenti del pre-obbligo (scuola dell'infanzia), dell'obbligo (scuola di base e primi due anni della secondaria) e del post-obbligo (ultimi tre anni della scuola secondaria). L'introduzione di cicli scolastici lunghi e non frammentati, infatti, consente ad allievi e insegnanti di lavorare su percorsi temporalmente distesi, che sono una condizione irrinunciabile per una formazione di elevata qualità.

Appare inoltre come un retaggio del passato la contrapposizione tra fautori dell'istruzione" e fautori dell'"educazione". Già la legge stessa, ormai, parla di un sistema educativo pubblico dell'istruzione e della formazione e stabilisce quindi un nesso tra educazione e istruzione. E, d'altronde, appare ormai pienamente acquisita la consapevolezza che l'effetto formativo unitario e complessivo che risulta dall'esperienza di scuola nasce dal temperare in modo coerente l'istruzione e l'educazione, il "curricolo evidente" o esplicito degli ambiti e delle discipline e il "curricolo nascosto" o implicito, dato dai contesti e dagli stili di vita e di studio.

La riforma concilia il contrasto fra insegnamento ed apprendimento. In passato hanno prevalso due tendenze. Una prima assimila l'apprendimento all'insegnamento: non ci sarebbe nessuna possibilità di apprendimento fuori di un contenitore strutturato di insegnamento. Una seconda tendenza ritiene che insegnamento e apprendimento siano due modalità di esperienza reciprocamente incompatibili. Di fronte a queste ricorrenti e diffuse alterazioni di prospettiva, nella scuola autonoma e riformata insegnamento ed apprendimento si propongono come un unico processo, nel quale alle condizioni di forza culturale ed efficacia didattica che rendono l'insegnamento valido devono corrispondere quel coinvolgimento personale, anche emotivo e affettivo, e quella ricchezza delle occasioni che fanno dell'apprendimento un cammino di cui la persona che apprende possa sperimentare quotidianamente l'utilità ed il piacere.

L'impianto nuovo consente di superare anche il contrasto tra competenze e conoscenze. Il curricolo permette di prevedere le trasformazioni del soggetto che apprende sia nel progredire delle conoscenze sia nell'ampliarsi della capacità di applicare le conoscenze a

contesti diversi. Col progredire delle conoscenze, il soggetto acquisisce la padronanza metodologica e operativa che lo trasforma in soggetto “competente” in quanto in grado di mettere a frutto la conoscenza e di spenderla per sé e per gli altri (nello studio, nel lavoro, nella vita di relazione e sociale). Gli allievi acquisiscono i contenuti delle discipline e i loro linguaggi attraverso l’uso sociale delle conoscenze, costruiscono una propria *forma mentis* riflettendo su di essi e stabiliscono interrelazioni tra i saperi. Inoltre, attraverso la pratica delle diverse strategie metodologiche e delle procedure proprie delle varie discipline, essi acquisiscono la capacità di controllo di conoscenze, di procedure e di metodi differenti imparando a servirsene nei diversi contesti. Acquisizione di conoscenze e maturazione di competenze si integrano.

Strettamente connesso a questo è il tema del rapporto tra aspetti disciplinari e interdisciplinari nel curriculum. La trasversalità formativa (ciò che si è chiamato anche approccio ecosistemico all’istruzione) non è certo antagonistica alla specificità cognitiva e strutturale dei singoli settori di conoscenza. L’edificio interdisciplinare e trasversale del curriculum deve necessariamente essere costruito con i mattoni delle singole discipline. E però queste, perché siano disponibili all’interazione costruttiva, non vanno trasmesse e consegnate come mere e rigide sequenze di contenuti e procedure. Occorre che chi insegna insegni anche a sperimentarle e apprenderle non come gabbie separate ma come terreni da cui osservare, capire ed interpretare la cultura, come dispositivi di ricerca e di metodo e come fonti della capacità di mettere in discussione, reimpostare e perfino trasgredire gli abituali corredi teorici e metodologici.

Va infine ricordato che la scuola, nei suoi versanti della didattica così come in quelli della organizzazione e gestione, è comunque un impianto funzionale complesso.

Sul versante della didattica, essa valorizza simultaneamente la classe e il laboratorio come luoghi in cui si promuovono i processi di alfabetizzazione e di socializzazione. Entrambi costituiscono, infatti, luoghi formativi della relazione e della conoscenza, da collocare in un quadro di scuola aperta sia verso l’esterno, attraverso le interazioni e l’integrazione con l’ambiente, sia al proprio interno, attraverso la flessibile alternanza delle attività e dell’impiego degli spazi.

Nella gestione e organizzazione, tanto più con l’introduzione dell’autonomia, la scuola, in quanto comunità organizzata per la comunicazione culturale formativa, partecipa tanto di elementi di tipo comunitario quanto di quelli di tipo organizzativo: essa va vista e gestita come luogo di lavoro (organizzazione) e insieme come luogo di relazioni umane (comunità), cioè come realtà la cui efficienza funzionale e la cui

efficacia operativa sono la condizione basilare per la circolazione dei contenuti e dei significati della cultura e dell'educazione. Così anche questa contrapposizione tra comunità e organizzazione si dissolve alla luce della scuola dell'autonomia e del curriculum.

II - LA SCUOLA DELL'INFANZIA

1. 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, inserendola a pieno titolo nel sistema educativo nazionale di istruzione e formazione. Come già si è detto, si delinea quindi un percorso formativo coerente ed unitario 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 stretta collaborazione con i genitori, un momento fondativo per lo sviluppo di identità, autonomie e competenze e per la promozione e la valorizzazione delle potenzialità creative 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 e/o di altre culture.

Questa ispirazione trova un sicuro riscontro nella storia della scuola dell'infanzia in Italia, 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 a una piattaforma pedagogica e culturale che oggi rappresenta un punto di riferimento essenziale per insegnanti e operatori del settore. Essi mantengono tutta la loro validità e anzi rappresentano la base a partire dalla quale le scuole dell'infanzia definiscono il loro curriculum.

La frequenza della scuola dell'infanzia, benché non obbligatoria, si attesta sul 95 % degli aventi diritto. Questa è la testimonianza più probante di un diffuso riconoscimento sociale del significato di tale esperienza educativa e della affidabilità che il servizio ha saputo guadagnarsi nella popolazione.

La legge 62 del 10.03.2000 sulla parità scolastica prende atto dell'articolazione pluralistica del servizio educativo nel nostro paese, un'articolazione particolarmente significativa per il ciclo scolastico dell'infanzia. Essa prospetta l'integrazione delle diverse esperienze, nel rispetto delle scelte dei genitori, dettando un quadro di regole comuni all'intero sistema a presidio e garanzia della funzione pubblica riconosciuta del sistema educativo.

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: "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 (Stato, Regioni, autonomie locali), attraverso la generalizzazione, garantisce a tutti i bambini e le bambine l'esercizio del diritto ad acquisire i traguardi formativi previsti dalla scuola dell'infanzia e responsabilizza i genitori che ancora non se ne avvalgano.

Le risoluzioni di approvazione del Programma di attuazione della legge, approvate dalla Camera dei Deputati e dal Senato della Repubblica, riconfermano l'impegno alla "generalizzazione, quantitativa e qualitativa" del servizio, mediante "l'attivazione di adeguate politiche di sostegno, affinché vengano forniti sia strutture edilizie sia i necessari supporti (trasporti, mense ecc.)".

Tale impegno deriva dal riconoscimento del bambino come soggetto di diritti, già delineato negli Orientamenti del '91, che a tale riguardo affermano che "spettano alle bambine e ai bambini, in quanto persone, i diritti inalienabili alla vita, all'educazione, all'istruzione ed al rispetto dell'identità individuale, etnica, linguistica, culturale e religiosa, sui quali si fonda la promozione di una nuova qualità della vita intesa come grande finalità educativa del tempo presente.

Il soddisfacimento di tali diritti che le scuole dell'infanzia inserite nel sistema pubblico di istruzione devono garantire, esige:

- un ambiente educativo professionalizzato in cui ogni bambino possa essere riconosciuto e riconoscersi come membro attivo della comunità scolastica;
- il riconoscimento della diversità come dimensione esistenziale e come valore, anche quando è riferita alle situazioni di handicap e di svantaggio, e tenendo conto delle opportunità offerte dalla normativa specifica (L. 104/92, L. 40/98);
- la garanzia ad ogni bambino di raggiungere avvertibili traguardi di sviluppo in ordine all'identità, autonomia e competenza;

- l'attivazione di rapporti di interazione e complementarità con i diversi contesti di vita del bambino.

2. Il curriculum della scuola dell'infanzia

a) I caratteri del curriculum della scuola dell'infanzia

La progressività, la essenzialità e la continuità dei curricula scolastici implicano una specifica attenzione alle connessioni e ai raccordi, nel quadro della riorganizzazione dell'intero percorso formativo dai 3 ai 18 anni. Si è favoriti in ciò dall'assunzione della continuità come concetto ordinatore, in base al quale è possibile identificare obiettivi formativi e competenze da sviluppare longitudinalmente.

Tale prospettiva suggerisce di abbracciare 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 deve ipotizzare un curriculum che tenga conto delle peculiari dimensioni dello sviluppo infantile e che, al tempo stesso, metta in evidenza quale progressività esso delinei nei confronti della scuola di base.

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

Seguendo il cammino tracciato dagli *Orientamenti* del 1991, il curriculum della scuola dell'infanzia si pone essenzialmente come ricerca integrata dei criteri, dei contenuti e dei modi più efficaci per organizzare la conquista di conoscenza da parte delle bambine e dei bambini. Non si tratta di semplificare o ridurre contenuti disciplinari. Occorre invece identificare ed essenzializzare una serie di competenze fondamentali da promuovere progressivamente nei diversi livelli di età e scolarità, date qualità, significatività, organizzazione e flessibilità delle esperienze conoscitive sollecitate da ogni linguaggio e stante la struttura formativa di ogni disciplina. Bisogna dunque interpretare in modo progressivo, processuale, organico e coerente le correlazioni esistenti tra i modi di apprendere del soggetto in crescita, le strategie e i contenuti della conoscenza postulati dai diversi campi disciplinari e le competenze specifiche e i traguardi formativi da promuovere.

In base a tale approccio, il curricolo del ciclo dell'infanzia non può scaturire da un'idea riduttiva e monolaterale di competenza, né da una polarizzazione dell'attenzione sulle strutture storico-epistemologiche interne ad ogni disciplina, né, 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.

Il processo di socializzazione e di elaborazione culturale, esplicitato nel curricolo, si evolve in vario modo e nei diversi cicli scolastici, utilizzando come base anche l'epistemologia di una disciplina, non considerandole però le uniche.

Nell'elaborazione del curricolo occorre allora coniugare in una dimensione unitaria l'esigenza di una mediazione culturale che psicopedagogia e didattica.

Ciò si impone nella scuola dell'infanzia. Ma anche nei cicli successivi lo sviluppo di conoscenze e competenze ha, a ogni tappa, un carattere non definitivo, ma aperto e progressivo e la costruzione dell'apprendimento ha natura processuale. In questo senso il curricolo della scuola dell'infanzia descrive e definisce la struttura anche dei successivi sviluppi curricolari.

b) I campi di esperienza

La nozione di "campi di esperienza" presente negli *Orientamenti* del 1991 mantiene intatta la sua validità anche nella prospettiva di uno sviluppo progressivo del curricolo.

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 nel passaggio dalla scuola dell'infanzia alla scuola di base.

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 il compito educativo specifico 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 concepiti ed espressi 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) hanno luogo secondo un processo che non può essere promosso per compartimenti stagni, ma proponendo situazioni di esperienza che coinvolgano emotivamente bambine e bambini, che sollecitino la loro mente, che li spingano a immaginare e a riflettere, che li invitino a socializzare, condividendoli con altri, i frutti delle loro elaborazioni.

I tre traguardi dello sviluppo indicati negli *Orientamenti*, e cioè maturazione dell'identità, conquista dell'autonomia, sviluppo delle competenze, vanno ripensati come frutto di un percorso nel quale a ogni bambina e bambino si offrono situazioni significative di esperienza scelte in modo opportuno. A tutti deve essere data la possibilità (1) di esprimere la propria soggettività e, progressivamente, di governarla così da sviluppare la maturazione della propria identità (2) di interagire e comunicare con altri in maniera sempre più efficace, rafforzando così la conquista dell'autonomia; (3) 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".

Nella scuola dell'infanzia le indicazioni curriculari si articolano in distinti "campi di esperienza". Essi, già individuati negli *Orientamenti*, 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 sintonia con i caratteri che i curricoli delle scuole di base e secondaria assumono nel quadro della legge dell'autonomia, le indicazioni curriculari per le scuole dell'infanzia sono strutturate intorno ad alcuni fondamentali traguardi e a una serie di competenze essenziali, mentre le tematiche ed i contenuti portanti delle attività sono proposti 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.

c) Le competenze e i 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, il concetto stesso di campo di esperienza esclude che il curricolo possa coincidere con un arido e decontestualizzato elenco di obiettivi e competenze desunti dai diversi campi o con 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.

Nella scuola dell'infanzia occorre tenere conto della diversità dei contesti in cui le singole scuole lavorano e della forte complementarità dello sviluppo affettivo, sociale e intellettuale dei bambini dai tre ai sei anni. All'interno di ciò le scuole devono assumere i tre seguenti aspetti che è irrinunciabile promuovere.

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 si esprime nel gioco del “far finta”, nel disegno, nella narrazione, nella costruzione di realtà immaginarie e opera anche nella elaborazione di ipotesi e di prime teorie sul mondo. Essa costituisce un dispositivo forte di affermazione dell'io e di costruzione della identità personale ed è uno strumento potente di organizzazione dell'esperienza. Cresce con essa la capacità di fare uso e di manipolare simboli e ciò è alla base della rappresentazione della realtà, della possibilità di fare comparazioni e di generalizzare. Per questa via bambini e bambine accedono ai sistemi simbolici propri delle arti, della musica, delle scienze, della matematica ecc.

b) La capacità di esprimersi verbalmente per sollecitare le azioni altrui, ma anche per condividere con altri emozioni, pensieri, ricordi, per render partecipi della 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 da sé, di interazione sociale, di organizzazione dell'esperienza. Occorre sempre, ma specie in questa fase delicata tener conto del patrimonio linguistico nativo sia dialettale sia di lingua diversa dall'italiano, non calpestarlo, rispettarlo nella sua preziosa eventuale alterità rispetto all'italiano. Quest'ultimo si acquisisce tanto più facilmente quanto più l'insegnante assume e induce nella sezione un atteggiamento sereno verso eventuali divergenze linguistiche, assumendole, ad esempio, come elementi di gioco e di comune curiosità. Possibilmente già al termine del triennio un linguaggio articolato in italiano, 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 tener 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.

Pur espressi nella forma di capacità da promuovere gli obiettivi irrinunciabili di sviluppo vanno declinati in maniera specifica, correlandoli alle potenzialità presenti in ogni bambino ed alle condizioni (opportunità, relazioni, luoghi, tempi, strumenti ecc.) offerti a ciascuno per maturare "avvertibili traguardi di sviluppo" in merito alla dimensione sociale, intellettuale ed emotiva.

Occorre dichiarare che cosa ci si attende 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, si propongono qui indicazioni per tale dichiarazione e specificazione.

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 precisate 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 è il luogo nel quale avviene tale precisazione, a partire da una ricognizione iniziale delle capacità di ciascun bambino e ciascuna bambina. Tale piano deve anche esprimere attraverso quali esperienze, attività, modalità e strategie relazionali si intendono promuovere le capacità sociali di quei particolari bambini, oltre che dichiarare attraverso quali strumenti lo sviluppo delle capacità può essere osservato sistematicamente (monitorato) e valutato.

b. *Consolidamento dell'identità personale.* Sicurezza, fiducia, autonomia, senso di appartenenza, capacità di dirigere le proprie azioni, autocontrollo, perseveranza: questi 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 fondamenti 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 elencare precise operazioni singole, relative a ciascuna di tali condizioni di base dello sviluppo affettivo non deve far dimenticare l'importanza di queste condizioni. 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 promuovere e affinare in questo ambito. I più importanti, anche in vista delle successive possibilità di apprendimento, 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 in rapporto a questo aspetto le singole scuole dovranno e potranno meglio precisare 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 e altri contesti educativi, precedenti, collaterali e successivi, nei quali ogni bambino o bambina 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 per dir così sia orizzontale sia 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 curricolo aperto, che parte dalla concretezza del bambino, dei suoi modi di esprimersi, guardare il mondo e di apprendere. Al tempo stesso, è un curricolo dinamico, che guarda al futuro, ai traguardi di sviluppo e alle competenze da promuovere nell'arco di un triennio.

Inoltre è un curricolo 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 bambine e bambini che

esplorano 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 sollecitare percorsi che non siano rivolti esclusivamente ora al settore cognitivo ora alla sfera socio-affettiva. 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. È 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 è opportuno che sia tradotta 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. 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'assai più accentuata variabilità dei ritmi di sviluppo crea oggettive difficoltà per proporre a soggetti di questa fascia evolutiva prove strutturate e test. 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 occorre una riflessione ancor più accurata e molto specifica sul tipo di valutazione appropriata e sugli strumenti da adottare.

Anche sul piano valutativo il bambino va riconosciuto come soggetto di diritti, al quale va assicurato un contesto scolastico di qualità da tenere sotto controllo.

Gli avvertibili traguardi di sviluppo possono, infatti, essere raggiunti solo previa organizzazione di un ambiente educativo che sotto il profilo pedagogico, curricolare, didattico – organizzativo e professionale garantisca la qualità

d) 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 e 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 possano affiancare gli operatori interni.

Ne deriva l'opportunità di:

1. Incentivare le scuole che dimostrano di aver compiuto e di compiere valutazioni attendibili della loro scuola.

2. Prevedere la 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. C'è 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. È su questa base che va giudicata ed è a questo scopo che va sostenuta. Aspetti della scuola che concorrono a identificarne la qualità educativa sono, 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.

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, specie 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) Le offerte formative e le competenze

Le capacità di bambine e bambini ovviamente 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 presuppone 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 dall'interno, calibrando i propri interventi e le proprie proposte sulla base di intenzioni 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, qui come poi, di dare un senso *a quel che si fa*, un senso che sia coerente col *come lo si fa* e che renda chiaro e comprensibile il

perché lo si fa. 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 extrascolastica. L'ambiente scolastico deve in pratica rappresentare il *contesto* primario in cui, attraverso alcuni passaggi, i diversi linguaggi del sapere e della società trovano applicazioni concrete.

Gli educatori devono dedicare il loro impegno alla strutturazione e connotazione degli spazi scolastici, alla definizione e scansione dei tempi, alla distribuzione dei compiti e dei ruoli, alla attribuzione di responsabilità e, ovviamente, all'articolazione del lavoro secondo gruppi di varia composizione.

Accanto, dunque, e di pari passo con la determinazione degli obiettivi formativi da promuovere, vanno per il possibile definite e realizzate le situazioni di esperienza atte a conseguirli. Non è necessario giungere a una standardizzazione di tali situazioni (ad esempio per quanto riguarda il numero di ore da dedicarvi) poiché 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 bambine e bambini siano messi in condizione di sviluppare tali capacità sono necessarie alcune condizioni che in termini qualitativi possono essere presentate nella forma di standard minimi:

1. nel POF della scuola occorre chiaramente delineare il progetto relativo allo sviluppo delle capacità previste;
2. va allestita in maniera sistematica un'ampia gamma di situazioni di esperienza che favoriscano lo sviluppo di tali capacità e l'incontro di bambini e bambine con i diversi saperi;
3. nello svolgimento delle diverse attività va sollecitata la riflessione su quanto fatto e su quanto si ha intenzione di fare;
4. attraverso l'allestimento di opportune situazioni di esperienza bambine e bambini vanno avviati progressivamente alla comprensione del significato dei segni e alla convenzionalità dei diversi sistemi di segni;

5. i docenti debbono verificare 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, in modo che siano chiari i progressi dei bambini e si possano ricalibrare le offerte formative nell'ambito della promozione delle varie capacità
6. vanno 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, possono costituire criteri per valutare la qualità dell'offerta formativa e, insieme, 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 è auspicabile nella scuola dell'infanzia. Sul piano educativo e organizzativo è 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, rafforzando per esempio il legame con il territorio attraverso specifici progetti educativo-didattici, oppure curando in modo particolare la dimensione dell'accoglienza, o introducendo dominanze di carattere scientifico o espressivo o di altro tipo, 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) Le condizioni organizzative

Come si è detto, la dimensione organizzativa, assai rilevante anche nei cicli successivi, 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 fortemente 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 fatta una distribuzione ordinatamente varia ed equilibrata delle opportunità formative nel corso della giornata, della settimana o per periodi temporali di maggiore durata, comunque cercando di valorizzare 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.

III – LA SCUOLA DI BASE

A - CONNOTATI CULTURALI E ORGANIZZATIVI

1. Le condizioni e i contesti dell'apprendimento

Al loro ingresso nella scuola di base la bambina e il bambino hanno già effettuato una quantità di esperienze cui hanno dato, anche grazie alla scuola dell'infanzia, un personale significato. L'apprendimento nella scuola di base si pone in una linea di necessaria continuità con tali esperienze. Esso va inteso non come accumulazione, ma come costruzione di conoscenze.

L'apprendimento è un processo di costruzione perché è un progressivo ampliamento e approfondimento degli strumenti, e cioè linguaggi, generi di discorso, concetti e procedure, con cui l'allievo e l'allieva possono organizzare in modo sempre più appropriato le esperienze che la scuola propone loro e quelle che, vissute fuori della scuola, trovano in essa occasione di elaborazione e inquadramento. Ed è un processo di costruzione anche perché ciascuna acquisizione è il risultato di molteplici interazioni. Nel corso di questo processo allievi e allieve imparano il significato e l'uso di parole e termini nuovi; ampliano, modificano e infine imparano a individuare e rispettare sensi e usi per loro nuovi di parole e termini già in parte noti; si formano convinzioni, nei primi anni del ciclo soprattutto implicite, ma già comunque ricche di significato, circa l'utilità, l'importanza, la difficoltà e l'interesse di ciò che si apprende. E, con ciò, sviluppano nuovi significati.

Questa costruzione ha un carattere eminentemente sociale, in quanto avviene attraverso le interazioni verbali degli allievi con gli insegnanti, i materiali di informazione, i compagni. Il clima partecipativo in classe non è solo importante per sviluppare atteggiamenti di apertura e collaborazione tra gli alunni, ma anche perché essi possono trovare molteplici opportunità di scambi e di conoscenze. L'azione dell'insegnante, nel processo di costruzione della conoscenza, va vista come una fondamentale funzione di raccordo con gli apprendimenti precedenti, di puntualizzazione dei significati in relazione ai "campi di esperienza", di aiuto agli allievi nella organizzazione di un sapere sempre più ampio e approfondito. Questa funzione serve a inquadrare progressivamente le esperienze degli allievi, non le sostituisce

né tanto meno le ignora. La classe, dunque, sia nella sua forma tradizionalmente collocata nell'aula, sia in forme laboratoriali, va considerata non come un insieme di individui, ma come una comunità di apprendimento, in cui allieve e allievi vengono a trovare le condizioni ottimali sia per l'apprendimento individuale, in relazione alle capacità e caratteristiche di ciascuno, sia per la partecipazione ad attività comuni.

La distinzione tra gli ambiti e le discipline le cui attività vengono svolte prevalentemente nell'aula classe, da un lato, e quelli che richiedono ambienti di apprendimento appositamente attrezzati, dall'altro, non va considerata come separazione, ma in un'ottica di continuità e integrazione. In ciascun ambito e disciplina vi sono molteplici occasioni di attività dentro e fuori l'aula-classe: basti pensare all'uso del laboratorio nell'educazione linguistica e in quella scientifica, ma anche, più in generale, alla dinamica di tutte le situazioni didattiche in cui momenti "fermi", anche se non necessariamente statici, quali la spiegazione, l'ascolto, la riflessione, la rielaborazione, la discussione con i compagni e gli insegnanti, si alternano ad altri di decisa operatività. Questa alternanza di momenti diversi di insegnamento-apprendimento verrà a caratterizzare tutti gli ambiti e tutte le discipline, in un rapporto di continuità e di integrazione: lo sviluppo delle competenze implica la complementarità di situazioni diverse di apprendimento.

Le esperienze nelle aule appositamente attrezzate sono essenziali per la formazione degli allievi. Attraverso quelle esperienze, infatti, gli allievi vengono a contatto con vari linguaggi e dunque con nuovi strumenti di espressione personale e comprensione della realtà. Tali strumenti, se adeguatamente valorizzati in un'impostazione didattica mirata al raccordo degli apprendimenti, integrano e arricchiscono le conoscenze negli ambiti specifici. Attraverso l'esperienza di modi diversi di stare a scuola gli alunni diventano insomma consapevoli del diverso tipo di impegno che le situazioni dentro e fuori l'aula classe richiedono e sviluppano, in molteplici forme di interazione con gli insegnanti e i compagni, la propria identità. La consapevolezza che essere allievi significa impegnarsi con gli insegnanti e i compagni in progetti di apprendimento importanti e significativi è alla base della motivazione ad apprendere.

Compito della scuola, e particolarmente del gruppo docente, è non solo di predisporre, quando possibile, situazioni di apprendimento in grado di stimolare l'interesse e il coinvolgimento degli allievi, ma anche di garantire condizioni ottimali per l'apprendimento. Allievi e allieve vanno aiutati a dare un significato a ciò che imparano, proponendo loro attività di un appropriato livello di difficoltà in modo che essi possano sentirsi valorizzati e in grado di affrontare l'impegno scolastico, sollecitando la capacità di ragionare e di valutare insieme con insegnanti e compagni il lavoro fatto, le difficoltà

incontrate e gli obiettivi ancora da raggiungere, in un clima cooperativo che faciliti e renda più significative le attività in relazione agli obiettivi e ai progetti. Queste condizioni contribuiscono a formare nelle allieve e negli allievi la consapevolezza che apprendere è anche un'assunzione di responsabilità

2. L'alfabetizzazione culturale

La scuola di base, attraverso l'azione educativa e didattica che propone, svolge l'importante compito di promozione e sviluppo del ricco potenziale umano che caratterizza ogni alunno. Nel fare questo si serve degli strumenti culturali che le sono propri e che sono, principalmente, le discipline, intese come sistemi simbolici che l'alunna e l'alunno devono progressivamente scoprire, in modo attivo e costruttivo, a partire dalla propria esperienza.

Affermare che finalità della scuola è lo sviluppo delle competenze di ciascuna allieva e ciascun allievo non vuol dire però che le discipline abbiano solo ruolo strumentale. Le discipline non si giustificano semplicemente per la loro funzionalità rispetto al raggiungimento di alcuni indispensabili obiettivi di alfabetizzazione funzionale, legati soprattutto alle abilità di lettura, scrittura, calcolo. I saperi disciplinari introducono gli alunni, fin dalla scuola di base, alle grandi dimensioni della cultura, che riflettono le essenziali dimensioni di sviluppo della persona umana. Così considerate, le discipline si propongono come "chiavi di accesso" ai significati culturali.

Il progressivo dominio delle discipline non si risolve nella mera acquisizione di informazioni e nemmeno di quadri concettuali, ma consiste, per quanto possibile in relazione all'età e al grado di sviluppo cognitivo degli alunni, anche nella conquista delle abilità procedurali delle discipline stesse e nell'acquisizione delle modalità di pensiero che le caratterizzano.

L'insegnamento nella scuola di base si configura allora come fondamentale forma di alfabetizzazione culturale. Esso, attraverso l'apporto delle attività e delle discipline, considerate anche nelle loro interazioni, contribuisce a formare una mente critica, l'autonomia di giudizio, il gusto della ricerca e si svolge all'interno di una scuola che è contesto significativo di apprendimento anche per la qualità delle relazioni interpersonali. È una scuola che assume come scopo non solo l'acquisizione degli alfabeti del conoscere, del ricercare, del fare, ma anche quelli del vivere e del convivere.

3. Gli ambiti e le discipline

La legge 30/2000 prevede che il percorso educativo della scuola di base, unitario e articolato, venga scandito dal graduale passaggio dagli ambiti disciplinari alle singole discipline. L'impianto organizzativo della quota nazionale del curriculum della scuola di base viene pertanto definito nei seguenti termini.

I primi due anni prevedono la presenza di tre ambiti:

- 1) l'ambito *linguistico-espressivo* che comprende l'italiano, la prima lingua europea moderna, le discipline artistiche, musicali e motorie;
- 2) l'ambito *matematico-scientifico*, che comprende la matematica, le scienze e la tecnologia;
- 3) l'ambito *antropologico-ambientale*, che comprende la storia, la geografia e le scienze sociali.

I tre anni successivi prevedono la presenza di quattro ambiti:

- 1) l'ambito *linguistico-espressivo*, che contiene l'italiano, la prima lingua europea moderna, le discipline artistiche, musicali e motorie;
- 2) l'ambito *matematico*;
- 3) l'ambito *scientifico-tecnologico*, che comprende le scienze e la tecnologia;
- 4) l'ambito *geo-storico-sociale*, che comprende la storia, la geografia e le scienze sociali.

Gli ultimi due anni prevedono la presenza delle seguenti discipline:

italiano; prima lingua europea moderna; seconda lingua europea moderna; arte e immagine; musica; scienze motorie; storia; geografia; scienze sociali; matematica; scienze; tecnologia.

In attesa della revisione di taluni punti dell'Intesa tra l'autorità scolastica italiana e la Conferenza Episcopale Italiana, l'insegnamento della religione cattolica è previsto nell'intero settennio secondo gli accordi vigenti.

4. Il quadro orario del curriculum della scuola di base

Le flessibilità previste dal D.P.R. 275/99 mettono ogni scuola in condizione di contare su un'ampia disponibilità di scelte didattiche e organizzative per meglio definire la propria identità formativa. In tale contesto assume un indubbio rilievo la questione del tempo, che va anch'esso

organizzato secondo criteri flessibili. Lungo il ciclo settennale il tempo-scuola acquista difatti una sua specifica valenza sia in relazione alle indicazioni curricolari nazionali, sia in relazione ai modi e ai ritmi diversi con cui gli allievi imparano, sia, infine, in relazione alle specifiche condizioni socio-ambientali degli alunni e delle loro famiglie. Da qui discende l'opportunità di poter contare su processi lunghi e tempi distesi di apprendimento per il generale ed effettivo raggiungimento degli obiettivi comuni e dei comuni profili di uscita.

Proprio per garantire alle scuole tutti i possibili spazi di autonomia didattica e organizzativa e, al tempo stesso, per consentire una equilibrata utilizzazione del personale docente, tanto l'orario dell'intero curricolo del ciclo di base, quanto quello dei diversi ambiti e discipline vengono definiti in termini di monte ore annuale o pluriennale.

L'orario annuale complessivo del curricolo della scuola di base risulta dalla somma del monte ore previsto per gli ambiti disciplinari e per le singole discipline, che ne scandiscono il percorso di studi settennale, delle ore settimanali di insegnamento della religione cattolica delle 200 ore annuali della quota obbligatoria riservata alle istituzioni scolastiche. In relazione a specifiche esigenze delle famiglie e del contesto culturale e sociale il monte ore della quota annuale obbligatoria può essere incrementato sino a 330 ore.

5. Il quadro orario della quota nazionale del curricolo

Il monte ore biennale della quota nazionale del curricolo dei primi due anni, ferme restando tutte le forme di flessibilità appena richiamate, si articola nel modo seguente:

- il monte ore biennale dell'ambito *linguistico-espressivo* è di 832 ore; in tale orario dovranno trovare spazio adeguato tutti gli insegnamenti e le attività relativi alle discipline previste da questo ambito;
- il monte ore biennale dell'ambito *matematico-scientifico* è di 450 ore; in tale orario dovranno trovare spazio adeguato tutti gli insegnamenti e le attività relativi alle discipline previste da questo ambito;
- Il monte ore biennale dell'ambito *antropologico-ambientale* è di 192 ore; in tale orario dovranno trovare spazio adeguato tutti gli insegnamenti previsti da questo ambito.

Il monte ore triennale dei successivi tre anni, sempre ferme restando tutte le forme di flessibilità già richiamate, si articola nel modo seguente:

- il monte ore triennale dell'ambito *linguistico-espressivo* è di 1056 ore; in tale orario dovranno trovare spazio adeguato tutti gli insegnamenti previsti da questo ambito;
- Il monte ore triennale dell'ambito *matematico* è di complessive 483 ore;
- il monte ore triennale dell'ambito *scientifico-tecnologico* è di 384 ore; in tale orario dovranno trovare spazio adeguato tutti gli insegnamenti previsti da questo ambito.
- Il monte ore triennale dell'ambito *geo-storico-sociale* è di complessive 288 ore; in tale orario dovranno trovare spazio adeguato tutti gli insegnamenti previsti da questo ambito.

Infine il monte ore biennale degli ultimi due anni, ferme restando tutte le forme di flessibilità già richiamate e ricordando che le ore sottoindicate si riferiscono alla sola quota nazionale, si articola nel modo seguente:

- italiano: 260 ore; storia, geografia e scienze sociali: 220 ore; prima lingua europea moderna: 130 ore; seconda lingua europea moderna 80 ore; matematica 240 ore; scienze 180 ore; tecnologia 130 ore; arte e immagine 106 ore, musica 106 ore, scienze motorie 120 ore.

In attesa della necessaria revisione di taluni punti dell'Intesa tra l'autorità scolastica italiana e la Conferenza Episcopale italiana, all'insegnamento della religione cattolica nella scuola di base sono assegnate due ore settimanali per i primi cinque anni e un'ora settimanale per gli ultimi due anni.

6. L'articolazione del processo di insegnamento/apprendimento

L'unitarietà del percorso formativo del settennio del ciclo di base è caratterizzata dal progressivo passaggio dagli ambiti alle discipline. Essa perciò è contraddistinta anche dall'articolazione, altrettanto progressiva, del processo di insegnamento/apprendimento. L'articolazione si sviluppa sia attraverso il progressivo dilatarsi del numero degli insegnanti, sia mediante l'integrazione dei docenti della ex scuola elementare con quelli della ex scuola media. Una tale organizzazione è funzionale tanto ai tempi dello sviluppo cognitivo e affettivo degli allievi, quanto ai diversi modi e ritmi con cui essi imparano.

Nei primi due anni si concreta il passaggio dai campi di esperienza della scuola dell'infanzia ai tre ambiti già ricordati. In questo biennio è prevista

la presenza di un numero senz'altro contenuto di docenti, che programmeranno il loro insegnamento, con le flessibilità garantite dal regolamento dell'autonomia, secondo le finalità del Piano dell'offerta formativa della propria istituzione scolastica e secondo le loro scelte e competenze.

Nei tre anni successivi si avvia il passaggio dagli ambiti alle discipline e gli allievi cominciano a possederne alcuni fondamenti più formalizzati. È appunto in tale fase che aumenta progressivamente il numero degli insegnanti. Nell'ultimo biennio, quando il curriculum prevede la presenza di un più consistente numero di discipline, il numero dei docenti aumenta ulteriormente.

L'integrazione tra insegnanti di diversa provenienza avviene in vari modi. I primi due anni prevedono la presenza di docenti provenienti dalla scuola elementare, gli ultimi due quella dei docenti provenienti dalla scuola media. Tutto ciò, in presenza di risorse umane e finanziarie e comunque a mano a mano che si sviluppa il piano di attuazione pluriennale del riordino dei cicli, non esclude la possibilità affidata alla libera progettualità delle scuole, di forme di compresenza e di tutoraggio attraverso le quali docenti della scuola media si affianchino a quelli della scuola elementare anche negli anni iniziali del ciclo e docenti della scuola elementare si affianchino a quelli della scuola media in quelli conclusivi. La loro piena integrazione avviene invece nel triennio centrale, quando, al progressivo passaggio dagli ambiti alle discipline, l'organico del corpo docente deve prevedere la presenza sia di docenti provenienti dalla scuola elementare, sia di docenti provenienti dalla scuola media. Questa integrazione è sempre affidata alla libera progettualità delle singole istituzioni scolastiche. Essa deve sempre da un lato rispettare la crescita umana e culturale degli allievi e dall'altro rispettare e valorizzare le specifiche professionalità dei docenti.

B - I PRIMI DUE ANNI: DAI CAMPI DI ESPERIENZA AGLI AMBITI

Nei primi due anni della scuola di base la bambina e il bambino sperimentano le prime forme di organizzazione delle conoscenze attraverso attività e situazioni didattiche che, pur essendo tutte fortemente integrate, appartengono ad ambiti diversi. Il termine "ambito" serve a designare queste prime forme di aggregazione che senza fare ancora riferimento esplicito agli statuti delle diverse discipline, consentono tuttavia agli insegnanti di svolgere attività ed esperienze significative per gli allievi che danno evidenza ad alcuni

fondamentali aspetti differenziati: per esempio, le funzioni espressiva e comunicativa dei linguaggi, proprie della lingua italiana e della prima lingua europea moderna, ma anche delle arti visive, della musica e della motricità la dimensione logica e quella sperimentale, salienti nella matematica o nelle scienze; la presenza umana nell'ambiente e le relazioni umane nel tempo e nello spazio, caratteristiche della storia, della geografia e degli studi sociali. Queste forme di aggregazione non vogliono avere una giustificazione di tipo organizzativo, anche se favoriscono il costituirsi del *team* degli insegnanti sulla base del variare e integrarsi delle loro competenze e delle scelte. Esse rispondono soprattutto all'esigenza di introdurre gradualmente le alunne e gli alunni al confronto con i diversi linguaggi disciplinari, evitando sia il rischio della frammentazione e della dispersività, sia quello di una precoce e improduttiva sistematizzazione disciplinare.

Introdurre gradualmente le alunne e gli alunni alle discipline significa appunto aiutarli senza forzature a cogliere e usare modi per loro nuovi, ma comunque significativi, di elaborare curiosità, esperienze e conoscenze e di inquadrarle in ambiti non definitivi né rigidi, ma già ordinati. Significa, soprattutto, dare agli allievi una prima consapevolezza che i linguaggi delle discipline non sono vuoti di significato, bensì danno nuovi e più ricchi significati a ciò che via via si scopre e si apprende.

AMBITO LINGUISTICO-ESPRESSIVO

Esso comprende italiano, prima lingua europea moderna, arte e musica, scienze motorie. Se ne indicano qui le finalità complessive, le finalità delle singole discipline che entrano, integrandosi, a costituirlo, le complessive finalità di apprendimento nell'ambito.

a) Le finalità complessive dell'ambito linguistico-espressivo

Convivono in questo ambito linguaggi che adoperano canali diversi e si realizzano con la voce articolata, l'immagine visiva, il suono, il corpo e il movimento. Essi hanno specificità proprie per contenuti e procedure e tuttavia, nei primi due anni della scuola di base, si integrano per assumere globalmente le esperienze e le elaborazioni conoscitive pregresse e per consentire la fruizione e la formazione di nuovi significati espressivi.

Nella scuola dell'infanzia e fuori dalla scuola, in famiglia e nell'extrascuola, bambini e bambine hanno già fatto esperienza di compenetrazione di linguaggi e maturato prime forme interpretative: davanti

alla televisione con l'esposizione a messaggi pubblicitari, cartoni animati (anche stranieri), film; attraverso la carta stampata con la scoperta della scrittura e delle immagini in fumetti, riviste, libri; attraverso il corpo con l'esplorazione del movimento nei giochi e nelle diverse attività per mezzo del suono con il controllo del grido, la modulazione della voce, del canto, della parola, il riconoscimento di suoni e intonazioni appartenenti a lingue straniere.

Nei primi due anni della scuola di base, attraverso il fare con le mani e l'operatività sociale, gli allievi diventano soggetti attivi e interattivi nella costruzione della conoscenza delle diverse modalità espressive, nella scoperta delle potenzialità dei linguaggi e delle possibilità di tradurre un senso espresso in un linguaggio, in un codice, trasferendolo e transcodificandolo in un altro. Nel dialogo tra pari e con gli insegnanti, immessi in situazioni concrete e familiari, gli allievi elaborano e producono nuovi significati dei linguaggi, con il controllo:

- della parola (chiedere e ottenere il diritto di parola; produrre suoni nella lingua straniera; descrivere verbalmente emozioni e stati d'animo; interrogare e rispondere; associare suoni a lettere...);
- del disegno e delle immagini (descrivere con il disegno e il colore emozioni, stati d'animo, stati di conoscenza); controllare il tratto grafico;
- della scrittura (associare lettere a suoni e suoni a lettere; immaginare e costruire situazioni e storie da disegni, foto, parole, frasi, suoni ...);
- del movimento, nel praticare giochi, nell'orientarsi nello spazio, nel controllare il tratto grafico, nell'usare il gesto per esprimere emozioni, azioni... (partendo da stimoli diversi), nel collegare il movimento con la musica e l'immagine
- della voce (dare espressione a emozioni con il canto e la musica; modulare il tono in base alla situazione comunicativa; alternare suoni e silenzi per la musica; attribuire rumori e suoni ad ambienti noti e rappresentarli con il disegno; riconoscere voci e persone; dare voce a personaggi della realtà e della fantasia ...).

b) Gli obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni dell'ambito linguistico-espressivo per singole discipline

ITALIANO

ASCOLTO E PARLATO

Obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni

comprendere un racconto o una descrizione individuando gli elementi essenziali (la successione temporale, le informazioni principali in relazione a persone, oggetti, animali, ambienti familiari ...);
raccontare ai compagni o all'insegnante brevi esperienze personali, inserendole in una sequenza temporale;
partecipare in modo ordinato a dialoghi, conversazioni e discussioni collettive;
ascoltare, mantenendo la concentrazione e l'interesse;
ascoltare poesie e filastrocche, cogliendo alcune caratteristiche del suono e del ritmo.

Contenuti: tipi e generi testuali

testi letti o prodotti da insegnanti e compagni;
narrazione di esperienze personali;
scambi comunicativi, dialoghi e conversazioni con persone conosciute in situazioni e ambienti familiari;
vari testi informativi purché brevi e su argomenti noti;
fiabe, leggende, miti, racconti;
filastrocche, poesie.

LETTURA

Obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni

acquisire e consolidare la tecnica della lettura;
avviarsi al riconoscimento di alcuni elementi essenziali all'interno di una fiaba, di un racconto e di testi relativi a situazioni note (personaggi, ambienti, azioni e successioni temporali...);
leggere e comprendere brevi testi di uso quotidiano adeguati all'età (ad esempio etichette, insegne, titoli, liste di parole...).

Contenuti: tipi e generi testuali

brevi testi di vario tipo relativi a situazioni e argomenti abituali.

SCRITTURA

Obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni

riconoscere e riprodurre i diversi caratteri grafici (stampato, corsivo, maiuscolo e minuscolo);
avviarsi all'organizzazione grafica della pagina (margini, rapporto tra parola ed immagine, spazi bianchi e colorati);
utilizzare, in relazione all'età la scrittura per comunicare esperienze, idee, ed emozioni, anche attraverso l'uso di immagini (fumetti, battute di dialogo, didascalie, brevi poesie, filastrocche, cartoline, saluti, brevi messaggi).

Contenuti: tipi e generi testuali

brevi testi relativi a situazioni e argomenti abituali;
brevi testi per immagini.

RIFLESSIONE LINGUISTICA

Obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni

cominciare a riconoscere alcune fondamentali convenzioni grafiche (maiuscole, minuscole ecc.);
cominciare a riconoscere a grandi linee la differenza tra i vari tipi e forme di testo (racconto, poesie, etichette ecc.).
cominciare ad avvertire le differenze di pronuncia tra lo standard italiano e le varietà regionali o le varianti dovute a diversità di lingua materna

PRIMA LINGUA EUROPEA MODERNA

Obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni

comprendere il senso globale di unità fonico-acustiche (parola, frase semplice ecc.);

comprendere semplici istruzioni per eseguire movimenti, per disegnare, per giocare, per cantare;
comprendere il senso globale di canzoncine, conte, filastrocche, storielle reali o immaginarie;
collegare espressioni e parole con persone, animali, oggetti, luoghi, eventi (reali o immaginari);
riprodurre con pronuncia chiara e articolata canzoncine, conte, filastrocche, storielle ecc.

Contenuti e/o attività

ascolto/riproduzione di:

- unitàfonico-acustiche, gruppi ritmici, intonazioni in semplici contesti espressivo-creativi;
- semplici istruzioni;
- canzoncine;
- conte;
- filastrocche;
- brevi storie reali o immaginarie.

ARTE E IMMAGINE

VEDERE E OSSERVARE

Obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni

esplorare immagini, forme, oggetti presenti nell'ambiente utilizzando le capacità visive, uditive, gestuali, tattili e cinestetiche.
distinguere in un'immagine la figura dallo sfondo.
guardare e descrivere immagini con parole e segni grafico – espressivi.

Contenuti e/o attività

giochi e attività di esplorazione visiva su immagini e su riproduzioni d'arte, audiovisivi; oggetti e forme presenti nell'ambiente.
attività percettivo-motorie di coordinamento: occhio, mano, braccia.

LEGGERE E COMPRENDERE IMMAGINI

Obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni

descrivere e individuare i significati delle espressioni del viso, dei gesti delle mani e dei movimenti del corpo;
riconoscere attraverso un approccio operativo le forme, colori, le linee, presenti nell'ambiente, nelle immagini e anche nelle opere d'arte;
riconoscere in un breve filmato o in un fumetto le caratterizzazioni dei personaggi e le azioni;
avviarsi a descrivere le sensazioni e le emozioni suscitate da figure, forme, colori, linee, osservate nelle immagini, nelle opere d'arte, nei testi multimediali e audiovisivi.

Contenuti e/o attività

osservazioni della figura umana, gesti, espressioni;
conoscenza di forme, colori, linee, luci, ombre su immagini, materiali fotografici, riproduzioni di opere d'arte, manifesti e di oggetti e forme presenti nell'ambiente;
esperienze di lettura con testi multimediali e audiovisivi.

PRODURRE E RIELABORARE

Obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni

utilizzare strumenti e materiali plastici e grafico-espressivi per esprimersi in modo creativo e personale anche partendo da uno stimolo offerto da immagini, poesie, fiabe, musica.

Contenuti e/o attività

esperienze di produzione con materiali e strumenti grafico-espressivi e manipolativi di forme e oggetti, plastici;
uso di sequenze di immagini parole, suoni, gesti e movimenti del corpo.

MUSICA

Obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni

ASCOLTARE

individuare suoni e rumori presenti negli ambienti naturali e artificiali;
avviarsi al riconoscimento delle quattro dimensioni fondamentali del suono (altezza, timbro, intensità e durata) e alla loro distinzione in ordine alla fonte (lontananza, vicinanza);
avviarsi all'esplorazione della voce come lo strumento più naturale e immediato dell'uomo;
cantare individualmente e in gruppo con proprietà di ritmo e intonazione;
saper collegare canti, musiche e suoni alla gestualità e a movimenti del corpo;
produrre suoni e ritmi anche attraverso l'uso di semplici strumenti;
cogliere e tradurre utilizzando il linguaggio grafico, verbale e motorio valori espressivi di musiche ascoltate relative a diversi contesti, funzioni, tecnologie, culture, epoche ecc.

Contenuti e/o attività

paesaggi sonori;
canti e musiche appartenenti ai vissuti dei bambini;
musiche applicate ai diversi media (cinema, tv, giochi, ecc.);
canti e musiche di generi, epoche e culture diverse.

PRODURRE

individuare e utilizzare le risorse espressive della voce parlata e cantata;
cantare individualmente e in coro;
collegare canti e musiche alla gestualità e ai movimenti ritmici del corpo;
produrre suoni e ritmi individualmente e in gruppo con la voce, strumenti o altri mezzi, seguendo semplici consegne orali o grafiche.

Contenuti e/o attività

giochi musicali e azioni cantate;
canti appartenenti ai vissuti dei bambini;

canti, ritmi, melodie strumentali di generi, epoche e culture diverse; sonorizzazioni di storie, testi poetici, immagini, attività motorie, azioni ritmiche, ecc.

SCIENZE MOTORIE

COORDINARE

organizzare il movimento in modo coordinato in funzione di uno scopo;
praticare giochi diversi;
compiere percorsi e circuiti.

Contenuti e/o attività

giochi di costruzione, esplorazione;
giochi di movimento tradizionali della propria ed altrui cultura;
percorsi e circuiti con varianti;
movimenti semplici (camminare, correre, saltare, rotolare, arrampicarsi, lanciare, afferrare ecc.) organizzati anche in forma di giochi e percorsi (con varianti).

PERCEPIRE

Obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni

percepire gli elementi del proprio corpo;
esplorare le diverse percezioni sensoriali: visive, uditive, tattili e cinestetiche;
discriminare elementi dello spazio e del tempo.

Contenuti e/o attività

nella globalità dei giochi proposti per le coordinazioni, inserire brevi momenti di sollecitazione percettiva;
giochi di organizzazione spazio-temporale (distanze, orientamento rispetto a sé; contemporaneità, successione, durate ecc.);
giochi per il respiro, le posizioni, la tensione muscolare, gli equilibri.

COMUNICARE ED ESPRIMERE

Obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni

collegare, anche con soluzioni personali, gesti, movimenti del corpo, a stimoli diversi (musiche, canto, narrazioni ecc.);
riconoscere i messaggi gestuali degli altri.

Contenuti e/o attività

giochi espressivo-comunicativi (imitazioni, sensazioni ecc.) a partire da stimoli diversi (sonoro, visivo, gestuale, linguistico).

c) Le competenze nell'ambito linguistico-espressivo

- conoscere il proprio corpo, abituandosi a coordinare i movimenti nelle diverse attività in funzione espressiva e comunicativa;
- ricavare informazioni da una pluralità di fonti, anche di natura diversa;
- comprendere e riconoscere messaggi misti fra lingua verbale e immagini, lingua verbale e musica e/o gesto, immagine e musica, gesto e musica ecc.;
- riconoscere le caratteristiche di oggetti, persone, ambienti e immagini;
- individuare personaggi, situazioni e sequenze temporali;
- eseguire semplici istruzioni formulate anche in lingua straniera, per immagini, per suoni ecc.;
- esprimersi attraverso linguaggi verbali, grafici, iconico-visivi, musicali e corporei;
- regolare gesti e movimenti del corpo e l'estensione della voce al variare delle situazioni;
- inventare autonomamente e scrivere battute di dialogo e/o le didascalie relative alle varie immagini, da solo o in gruppo;
- rappresentare situazioni reali o fantastiche mediante movimenti accompagnati dalla verbalizzazione e/o dal canto;
- recitare e drammatizzare;
- controllare la strumentalità della scrittura in produzione e in ricezione;
- leggere testi noti con pronuncia chiaramente articolata e rispettando ritmi, pause e intonazioni, riprodurre con pronuncia chiara e articolata in lingua straniera brevi canzoni, filastrocche ecc.. rispettare i turni di parola e intervenire in maniera pertinente.
- accostarsi all'uso attivo delle tecnologie audiovisive e informatiche

AMBITO MATEMATICO-SCIENTIFICO

L'ambito comprende la matematica, le scienze e le tecnologie. Ne diamo qui di seguito le finalità complessive, gli obiettivi specifici relativi alle discipline che si integrano nell'ambito e le competenze conclusive d'insieme.

a) Le finalità complessive dell'ambito matematico-scientifico

Questo ambito contribuisce alla formazione del pensiero in quanto consente una iniziale elaborazione di concetti, metodi, atteggiamenti necessari per meglio osservare, comprendere, interpretare, imparare a trasformare la realtà

Le attività di esplorazione e scoperta di fatti e fenomeni del mondo reale, già avviate nella scuola dell'infanzia, proseguono nei primi due anni della scuola di base in modo più sistematico e arricchito dalla disponibilità di un primo significativo repertorio di simboli.

Attraverso il coinvolgimento personale, la partecipazione ad esperienze significative, l'osservazione diretta, l'uso di strumenti, gli alunni sono messi in condizione di "fare": contano oggetti e valutano le quantità sul piano concreto, eseguono semplici operazioni, confrontano, ordinano, classificano, manipolano, esplorano, quantificano, raggruppano. Inoltre pongono e si pongono domande, formulano semplici ipotesi e intuiscono spiegazioni, immaginano, stabiliscono relazioni tra oggetti in rapporto a diverse proprietà, controllano, verificano. Attraverso la mediazione del linguaggio parlato e scritto, le bambine e i bambini si avviano così alla formulazione di ragionamenti e all'uso del linguaggio matematico e scientifico.

b) Gli obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni dell'ambito matematico-scientifico

MATEMATICA

IL NUMERO

Obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni

contare in senso sia progressivo sia regressivo;
contare oggetti e confrontare raggruppamenti di oggetti;
confrontare e ordinare numeri usando anche la rappresentazione sulla retta;
leggere e scrivere numeri in base dieci;
confrontare e misurare lunghezze, pesi e costi;
esplorare e risolvere situazioni problematiche che richiedono addizioni e sottrazioni, individuando le operazioni adatte a risolvere il problema e usando i simboli aritmetici per rappresentarli;
eseguire semplici calcoli mentali con addizioni e sottrazioni;
eseguire semplici operazioni.

Contenuti

numeri naturali;
rappresentazione dei numeri naturali in base dieci;
addizione e sottrazione tra numeri naturali.

LO SPAZIO E LE FIGURE

Obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni

localizzare oggetti nello spazio, sia rispetto a se stessi, sia rispetto ad altre persone o oggetti, usando termini adeguati (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 semplici figure geometriche del piano e dello spazio.

Contenuti

collocazione di oggetti in un ambiente;
mappe, piantine e orientamento;
le prime figure del piano e dello spazio.

LE RELAZIONI

Obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni

in situazioni concrete, classificare oggetti, figure, numeri in base a una data proprietà e viceversa;
indicare una proprietà che spieghi una data classificazione;
in situazioni concrete, ordinare elementi in base a una determinata grandezza e riconoscere ordinamenti dati.

Contenuti

relazioni e prime loro rappresentazioni;
semplici relazioni tra numeri naturali.

I DATI E LE PREVISIONI

Obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni

raccogliere dati su se stessi e sul mondo circostante e organizzarli in base alle loro caratteristiche;
rappresentare i dati raccolti.

Contenuti

il collettivo statistico e i suoi elementi;
semplici rappresentazioni grafiche.

ARGOMENTARE E CONGETTURARE

Obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni

individuare e descrivere regolarità in ambiti vari (ad esempio in sequenze numeriche);
produrre semplici ipotesi e verificarle.

MISURARE

Obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni

osservare oggetti e fenomeni, individuare grandezze misurabili;

compiere confronti diretti e indiretti di grandezze, effettuare misure per conteggio (per esempio di passi, monete, quadretti), e con oggetti conosciuti e strumenti elementari (ad esempio l'orologio, una bottiglia, una tazza, il termometro ecc.).

RISOLVERE E PORSI PROBLEMI

Obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni

partendo da situazioni concrete, note all'allievo o proposte dall'insegnante, individuare gli elementi essenziali di un problema; selezionare le informazioni utili e prospettare una soluzione del problema; riflettere sul procedimento risolutivo seguito e confrontarlo con altre possibili soluzioni.

SCIENZE

Obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni

osservare e descrivere, attraverso l'esplorazione dell'ambiente, le diverse caratteristiche fisiche di oggetti, piante, animali; rappresentarle con il disegno;
operare confronti e classificazioni degli elementi della realtà circostante in base a somiglianze, differenze e relazioni;
mettere in ordine e in relazione, formare raggruppamenti sulla base di varie proprietà
sperimentare e scoprire dimensioni di tipo temporale come la simultaneità la successione, la durata;
usare misure non convenzionali sui dati dell'esperienza;
individuare le caratteristiche fondamentali che identificano un ambiente di vita (ecosistema) e che ne consentono la conservazione e lo sviluppo;
utilizzare semplici apparecchiature;
attraverso semplici esperienze con piante, animali e trasformazioni di materiali sviluppare sensibilità in relazione al rapporto tra esseri umani e natura e alla difesa dell'ambiente;

riconoscere i comportamenti alimentari più diffusi a partire dalla propria esperienza per acquisire una prima consapevolezza sui problemi dell'alimentazione e della salute

Contenuti

gli esseri viventi;
gli oggetti e i materiali;
ambienti naturali;
l'ambiente vicino;
l'alimentazione.

TECNOLOGIA

Obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni

INTERPRETARE

distinguere gli oggetti naturali da quelli artificiali;
descrivere e rappresentare elementi del mondo artificiale cogliendone le differenze per forma materiali e funzioni;
conoscere storie di oggetti/processi di sistemi, di processi di produzione

PRODURRE E ORGANIZZARE

usare oggetti coerentemente con le funzioni e i principi di sicurezza;
manipolare e trasformare materiali di vario tipo in modo finalizzato;
comporre e scomporre oggetti nei loro elementi;
cominciare a usare le tecnologie informatiche e multimediali;
immaginare scene di vita quotidiana in assenza di moderni prodotti tecnologici

c) Le competenze nell'ambito matematico-scientifico

- comprendere il significato dei numeri naturali e saperli rappresentare in base dieci
- eseguire semplici operazioni di addizione, sottrazione, anche per risolvere semplici problemi

- usare i numeri in situazioni legate alla esperienza con riferimento, ad esempio, a lunghezze, pesi ecc.;
- riconoscere e descrivere le principali relazioni spaziali
- riconoscere figure geometriche elementari e rappresentarle col disegno;
- individuare relazioni e mettere in relazione oggetti, figure, numeri;
- classificare oggetti, figure, numeri in base a una proprietà
- raccogliere e rappresentare dati;
- individuare e descrivere regolarità, verificare semplici congetture
- utilizzare tecniche di indagine e semplici procedure sperimentali;
- esplorare, osservare e descrivere le caratteristiche dell'ambiente;
- riconoscere le fondamentali caratteristiche di un ambiente di vita;
- distinguere gli oggetti naturali da quelli artificiali.

AMBITO ANTROPOLOGICO-AMBIENTALE

L'ambito comprende la storia, la geografia e le scienze sociali. Ne diamo qui di seguito le finalità complessive, le finalità specifiche delle discipline che, integrandosi, costituiscono l'ambito e gli obiettivi complessivi finali.

a) Le finalità complessive dell'ambito antropologico-ambientale

Le conoscenze e le competenze relative a tale ambito si integrano tra loro attraverso modalità che privilegiano il fare e il ricercare.

Le specificità disciplinari si intrecciano con le tematiche relative agli scienze sociali a partire dalla globalità delle esperienze di vita dei bambini e delle bambine e si articolano gradatamente in base alle curiosità, agli interessi, ai bisogni di esplorazione e di comprensione dei singoli alunni e dei gruppi.

La conoscenza di sé e dell'altro, l'esplorazione del passato e dello spazio vissuto, la costruzione di rapporti interpersonali, la scoperta delle norme della vita sociale sono processi già iniziati nella vita familiare e extrafamiliare e negli anni della scuola dell'infanzia. I percorsi formativi dell'ambito antropologico-ambientale nei primi due anni della scuola di base si caratterizzano pertanto come occasioni intenzionali di potenziamento di tali processi in funzione dello sviluppo affettivo ed emotivo, sociale, etico-morale di ogni alunna/o.

Lo scopo principale è quello di condurre gli allievi alla progressiva costruzione del lessico di base specifico delle discipline di quest'ambito e alla rielaborazione 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. Gli alunni sono guidati a ricavare dai contesti di relazione in cui sono immersi (io-famiglia, io-gruppo dei pari, io-società io-ambiente) le parole e i concetti con i quali operare per cominciare ad avere una prima consapevolezza della complessità della realtà

All'interno dell'ambito i diversi saperi si integrano intorno a nodi problematici che scaturiscono dai contesti di relazione. Si lavora inoltre sulle fondamentali coordinate spaziali e temporali. La costruzione del lessico avviene attraverso attività esplorative, manipolative, di comunicazione linguistica, grafica, motoria.

L'operatività e il ricorso alle tecnologie sono funzionali a una graduale transizione dall'esperienza vissuta all'esperienza mediata e riflessa in vista della costruzione dell'identità personale e sociale, della consapevolezza di diritti e doveri, dello sviluppo del senso di solidarietà e di cooperazione, della responsabilità verso l'ambiente di vita.

b) Gli obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni dell'ambito antropologico-ambientale

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 E CIRCOSTANTE:

- orientarsi nello spazio secondo punti di riferimento dati

COMPIERE AZIONI IN BASE A INDICAZIONI DI DIREZIONE E DI DISTANZA:

- leggere e costruire semplici rappresentazioni degli spazi;
- riconoscere e cominciare a 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.

c) Contenuti

Vocaboli e 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: comunicazione (oralità e scrittura, musica, immagine, multimedialità); arti figurative (architettura, pittura, scultura); religioni, miti; fonti (documento scritto, fossile, rudere); tecnologia (utensile, macchina);
- temporale: durata, anteriorità, posteriorità, contemporaneità, ripetizione, date;
- spaziale: luogo (vicino-lontano, sopra-sotto, destra-sinistra), ambiente (fisico, antropico), direzione, mappa.

d) Le competenze attese nell'ambito antropologico-ambientale

- ricostruire eventi legati all'esperienza personale;
- orientarsi nello spazio secondo punti di riferimento noti;
- descrivere verbalmente e rappresentare oggetti nello spazio;
- confrontare realtà vicine (la città, il paese, le attività lavorative, gli strumenti d'uso quotidiano e le più diffuse tecnologie ecc.) con realtà anche lontane nel tempo e nello spazio ed evidenziare analogie e differenze.

C - DAL TERZO AL SETTIMO ANNO: DAGLI AMBITI ALLE DISCIPLINE

La consapevolezza che i linguaggi delle discipline danno significato alle esperienze si sviluppa e si consolida nella fase che va dal terzo al settimo anno. Questa fase è caratterizzata da una ulteriore articolazione degli ambiti: dai tre dei primi due anni si passa ai seguenti quattro ambiti: il *linguistico-espressivo* (che comprende ancora l'arte, la musica e le scienze motorie), il *matematico*, lo *scientifico-tecnologico* e il *geo-storico-sociale*. In questo quinquennio il riferimento alle discipline si fa più esplicito, non solo perché alcuni ambiti assumono denominazioni più specifiche, ma soprattutto perché l'allievo si avvia a conoscere alcuni fondamenti delle discipline (quali, per esempio, i generi testuali nell'ambito *linguistico-espressivo*, le varie

forme di rappresentazione e di misura in quello *matematico*, i momenti dell'indagine e della ricerca in quelli *scientifico-tecnologico* e *geo-storico-sociale*) e, in generale, l'uso più sistematico dei linguaggi disciplinari. Il riferimento all'esperienza degli allievi, all'unità e identità della persona che apprende è e resta sempre fondamentale, ma via via si mettono in evidenza e si fanno acquisire le caratteristiche intrinseche dei vari approcci disciplinari. Se inizialmente l'allievo scopre che le esperienze possono essere inquadrare e ordinate in ambiti diversi, a poco a poco egli comincia a usare i linguaggi disciplinari per comprendere i vari aspetti della realtà che lo circonda e comunicare le proprie esperienze in maniera sempre più appropriata. Nel corso di questi cinque anni dagli ambiti cominciano a emergere, con modalità e tempi diversificati, le discipline: ad esempio la storia, la matematica o le scienze. Negli ultimi due anni *tutte* le discipline previste dal nuovo ordinamento della scuola di base trovano, senza perdere con ciò la ricchezza delle loro connessioni sperimentate negli anni precedenti, la loro compiuta esplicitazione e vengono così a costituire il naturale raccordo con i percorsi di studio della scuola secondaria.

Tutte le aree disciplinari, in modo diverso, coerentemente con i differenti modi di elaborare e organizzare la conoscenza e di esercitare le abilità concorrono all'acquisizione di competenze trasversali.

È compito delle singole discipline e di ogni docente affrontare in modo concreto ed operativo l'incremento lessicale e i processi di concettualizzazione, le modalità di verbalizzazione tipiche di ciascuna disciplina, l'uso delle immagini e le modalità di rappresentazione grafica ecc., considerata la particolare importanza, per il raggiungimento di un adeguato metodo di studio, delle competenze linguistiche per apprendere dai testi e per rielaborare informazioni e conoscenze.

Gli obiettivi specifici relativi alle competenze, elencati di seguito, sono da considerarsi disposti in un ordine progressivo, sono cioè di impegno crescente in rapporto all'età ai tempi e ai ritmi di apprendimento di allieve e allievi.

GLI OBIETTIVI SPECIFICI DI APPRENDIMENTO RELATIVI ALLE COMPETENZE DEGLI ALUNNI

AMBITO LINGUISTICO-ESPRESSIVO

ITALIANO

ASCOLTO E PARLATO

Obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni

raccontare proprie esperienze o esperienze vissute da altri, rispettando l'ordine temporale e causale e inserendo alcuni elementi descrittivi;
dare e ricevere oralmente semplici istruzioni per l'esecuzione di compiti, la progettazione e l'esecuzione di attività di gioco, la pianificazione di azioni;

esprimere in modo chiaro e comprensibile idee, opinioni, stati d'animo;
ascoltare e produrre testi di vario tipo (narrativi, descrizioni, testi poetici, informativi, ecc.) in circostanze e per scopi diversi;

realizzare brevi esposizioni adatte a situazioni e circostanze diverse per dare informazioni o per esporre conoscenze, esperienze o opinioni;

riconoscere e utilizzare differenti funzioni dei discorsi orali (ad esempio: esortativo, regolativo, informativo, creativo);

porre domande in modo adeguato per chiarire concetti, sviluppare idee e acquisire informazioni;

partecipare a scambi comunicativi di gruppo, seguendo lo sviluppo degli argomenti, rendendosi conto dei diversi punti di vista e intervenendo in modo coerente;

comprendere testi informativi, sia d'ambito scolastico sia derivanti dai principali media, cogliendone l'argomento e le principali informazioni e sapendo riconoscere le intenzioni comunicative dell'emittente;

ascoltare e confrontare opinioni su testi letti, spettacoli visti, esperienze culturali.

Contenuti: tipi e generi testuali

testi di vario tipo adeguati a contesti scolastici o a situazioni di comunicazione interpersonale simulata;

confronto di opinioni, discussione organizzata e strutturata;

vari tipi di testi informativi radiofonici e televisivi;

testi descrittivi e narrativi letti o prodotti da insegnanti e compagni;

racconto di esperienze;

dialoghi in situazioni scolastiche o di rapporti interpersonali in contesti abituali;

scambi comunicativi tra pari per condividere istruzioni e definire comportamenti;
confronto di opinioni;
vari tipi di testi informativi in contesto scolastico;
testi narrativi (fiabe, miti, leggende, favole, racconti);

Profilo di uscita

- a) *Ascolto e parlato per comunicare.* Comprende e produce testi orali di varia natura e provenienza, in situazioni e per diversi scopi legati all'esperienza personale e ai rapporti interpersonali.
- 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.
- c) *Ascoltare per arricchire il bagaglio di conoscenze e di esperienze.* Seleziona, fra i messaggi che riceve, le fonti e le occasioni di arricchimento personale e culturale e ascolta adottando opportune strategie di attenzione e comprensione.

LETTURA

Obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni

comprendere e utilizzare le sequenze informative di testi regolativi (ad esempio fogli di istruzioni per l'uso, regole di giochi, ricette);
ricavare informazioni da semplici grafici, schemi, tavole e tabelle e utilizzare in modo opportuno immagini e apparati iconografici;
comprendere e confrontare: testi narrativi, di cronaca, biografie, diari, individuando le caratteristiche essenziali relative a personaggi, sequenze temporali, ambienti e relazioni;
comprendere e confrontare descrizioni, individuando le caratteristiche essenziali, la collocazione nello spazio e il punto di vista dell'osservatore;
individuare l'argomento centrale e le informazioni essenziali e l'intenzione comunicativa in testi di vario tipo;
leggere ad alta voce con pronuncia orientata allo standard nazionale e in modo espressivo testi noti o sconosciuti di vario tipo, usando in

modo adeguato pause e intonazioni e dimostrando di capire il contenuto;
eseguire la lettura silenziosa di vari tipi di testo, dimostrando di cogliere l'argomento, le informazioni essenziali, le intenzioni comunicative del testo e applicare in modo semplice tecniche di supporto alla comprensione: sottolineare, evidenziare, annotare a margine, prendere appunti;
sapersi muovere all'interno di un testo utilizzando indice, capitoli, titoli, sommari, riquadri, immagini, didascalie, apparati grafici;
leggere e confrontare su uno stesso argomento informazioni provenienti da testi diversi;
leggere testi poetici, individuandone alcuni aspetti formali (versi, strofe, rime, effetti sonori complessivi, procedimenti metaforici ecc.);
riconoscere i principali generi della narrativa letteraria;
scegliere liberamente testi di lettura, anche sulla base di precedenti esperienze.

Contenuti: tipi e generi testuali

testi narrativi e descrittivi, sia realistici sia fantastici, comprese cronache, diari, lettere, biografie;
testi espositivi di carattere disciplinare;
testi di canzoni, poesia epica o lirica;
racconti, diari, testi autobiografici;
narrativa per l'infanzia e l'adolescenza, romanzi.

Livello ottimale di prestazione

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).

Profilo di uscita

- a) *Leggere per capire*. L'allievo legge e comprende vari tipi di testo, anche multimediali, caratterizzati da una pluralità di scopi comunicativi e di usi funzionali.
- 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 piacere di leggere. Utilizza ed elabora le principali tecniche di supporto alla comprensione di testi complessi (appunti, schemi, mappe).
- 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 sia in versi. Riconosce i principali generi letterari antichi e moderni (fiabe, miti, leggende, poemi, poesia lirica, teatro, racconti, romanzi ecc.). Ha acquisito autonomia nella scelta dei testi, per seguire liberamente interessi personali, culturali e di ricerca.

SCRITTURA

Obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni

inventare e realizzare storie, racconti, componimenti in versi, poesie, giornalini scolastici;
realizzare giochi linguistici manipolando i significati e i suoni delle parole;
saper produrre schematizzazioni e riassunti, anche parziali, di testi narrativi, con capacità di distinguere le diverse finalità per cui un riassunto viene prodotto;
saper titolare i propri testi;
scrivere cronache di fatti, resoconti o racconti di esperienze, anche in forma di lettera, di pagina autobiografica;
scrivere semplici testi regolativi o progetti schematici per l'esecuzione di attività (ad esempio regole di gioco, ricette, istruzioni per l'uso);
scrivere proprie impressioni e opinioni su fatti, esperienze personali, testi, film, ecc.
realizzare testi che comportano particolari soluzioni grafiche (ad esempio avvisi, locandine, depliant, giornali);
rielaborare testi in funzione di diversi scopi e dello spazio disponibile;
saper sintetizzare le informazioni di un testo, eventualmente anche con l'impiego di mappe e schede;

approntare scalette per punti per pianificare la propria produzione orale e scritta;
saper utilizzare programmi informatici per la produzione di testi;
realizzare prodotti individuali e di gruppo di uso sociale, destinati sia alla comunità scolastica sia al territorio (corrispondenze, libri, guide, monografie, giornali, fascicoli, cartelloni, mostre, sceneggiature, copioni).

Contenuti: tipi e generi testuali

testi narrativi e descrittivi sia realistici sia fantastici; cronache, resoconti di esperienze;
testi regolativi per la progettazione e realizzazione di attività legate ad esperienze note individuali e di gruppo;
testi creativi in prosa o in versi;
varie modalità di sintesi: discorsive o per punti, sotto forma di schemi, tabelle, mappe.

Livello di prestazione

- efficace realizzazione linguistica e testuale (coerenza e adeguatezza alla consegna); proprietà del lessico di base e dei primi nuclei essenziali del lessico specialistico e letterario; 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 a 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).

Profilo di uscita

a) *Scrivere per comunicare.* Scrive, sulla base di modelli sperimentati, una varietà di forme testuali riconducibili a vari tipi di testo, per scopi diversi. Applica strategie di scrittura adeguate ai testi da produrre e controlla il processo di scrittura, dalla ideazione alla revisione.

- b) *Scrittura creativa*. Esplora la funzione espressiva della lingua per elaborare in modo creativo testi di vario tipo, anche mediante l'integrazione di linguaggi multimediali.
- c) *Scrivere per pensare e per rielaborare conoscenze*. Sa ricercare, raccogliere e rielaborare in forma scritta informazioni, dati, concetti, ed esperienze 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.

RIFLESSIONE SULLA LINGUA

Obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni

conoscere e valutare gli elementi fondamentali della comunicazione;
riconoscere la funzione e gli scopi di un testo;
saper individuare nei testi parlati gli elementi che rinviano al contesto situazionale;
avere percezione delle differenze fra usi formali e informali;
riflettere sul lessico, sui significati, sulle principali relazioni tra le parole (somiglianze, differenze) e conoscere i principali meccanismi di formazione e alterazione delle parole;
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.);
riconoscere le principali relazioni tra i significati (sinonimia, contrarietà polisemia, accezioni, inclusione);
saper utilizzare il dizionario come ampia fonte di informazioni, anche grammaticali;
riconoscere l'importanza delle relazioni delle parole nella frase;
a partire dall'osservazione di testi scritti, essere in grado di riconoscere la funzione dei principali segni di punteggiatura;
conoscere le parti del discorso, i modi e tempi verbali nei testi presi in esame;
riconoscere in un testo i principali connettivi e la loro funzione;
riconoscere in un testo gli elementi fondamentali della struttura del periodo (distinguere la principale dalle subordinate) e riconoscere i principali tipi di subordinate;

riconoscere in un testo le principali peculiarità (fonetiche, lessicali, sintattiche) dell'italiano parlato nella regione d'appartenenza;
avere conoscenze semplici ma non casuali sull'evoluzione della lingua italiana con particolare riferimento all'origine dal latino e alla continua influenza che il latino ha avuto nel formarsi dell'italiano e dei dialetti;
fare confronti tra la lingua italiana, i dialetti e il latino e tra le diverse lingue studiate (parole, ordine delle parole nelle frasi, ecc.);
riflettere sui diversi sistemi di scrittura.

Profilo d'uscita

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

L'allievo/a è in grado di ragionare e di esprimere giudizi sui principali caratteri comunicativi e linguistici di un testo usando una terminologia appropriata. Applica conoscenze metalinguistiche (conoscenze sulla lingua) 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.

L'allievo/a 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 fare confronti fra le lingue e fra italiano e dialetti

PRIMA LINGUA EUROPEA MODERNA

ASCOLTARE E COMPRENDERE

Obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni

identificare in base a variabili come ritmi, accenti e semplici curve prosodiche la principale funzione comunicativa ed espressiva di un enunciato;

comprendere messaggi orali brevi, articolati in modo chiaro
comprendere semplici istruzioni per collaborare con i compagni e con l'insegnante, per utilizzare i sussidi didattici, per seguire un percorso di autoapprendimento;
comprendere messaggi orali brevi attinenti a bisogni di tipo concreto della vita quotidiana;
comprendere semplici differenze di registro (colloquiale vs. formale) nelle relazioni familiari e sociali;
comprendere ed estrarre le informazioni essenziali da un breve testo registrato;
individuare il punto principale in una sequenza audio-visiva.

Contenuti: tipi e generi testuali

messaggi orali brevi, come appello, asserzione, domanda, risposta, ordine, richiesta ecc., propri di contesti comunicativi quali l'identità propria e altrui, la famiglia, la casa, la scuola, gli eventi quotidiani;
messaggi orali brevi, propri di contesti comunicativi inerenti a vita sociale, tempo libero, servizi, mezzi di comunicazione (radio, televisione, messaggi in rete), eventi quotidiani.

PARLARE E INTERAGIRE

Obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni

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;
rispondere a domande semplici e dirette su aspetti personali, espresse lentamente e chiaramente (semplice intervista);
porre domande semplici e rispondere a domande riguardanti bisogni immediati o argomenti molto familiari;
mettere in atto semplici strategie quali, ad esempio, attirare l'attenzione, iniziare/terminare una breve conversazione, chiedere di ripetere, ecc.;
partecipare ad una semplice conversazione e gestire brevi dialoghi di tipo sociale;
rispondere a domande e fare domande sul tempo libero, su abitudini, attività giornaliere e attività didattiche;

descrivere se stesso o un compagno di scuola o il proprio corrispondente/ospite straniero unendo le parole o le espressioni con connettivi semplici;

raccontare, anche con frasi isolate, un evento reale o immaginario, situando persone e fatti nel tempo e nello spazio in maniera essenziale;

fare domande su quanto ascoltato, su un testo da leggere o durante la lettura, su elementi relativi alle norme di comportamento dell'altra società e cultura ecc.;

usare fattori paralinguistici (accento, ritmo, intonazione) ed extralinguistici (linguaggi non verbali: gesti, espressioni del viso, disegni) per esprimere sentimenti, indicare oggetti non noti e chiedere chiarimenti in situazioni di interazione.

Contenuti: tipi e generi testuali

interazione tra pari e con l'insegnante; semplici interviste, brevi conversazioni (con l'insegnante e con persone di madrelingua) su argomenti familiari e in situazioni di comunicazione strutturate
salutare;

presentarsi/presentare

chiedere alle persone come stanno e reagire appropriatamente alle informazioni che vengono date;

ringraziare;

accettare/rifiutare qualcosa

esprimere gusti e preferenze;

invitare qualcuno

fare proposte

esprimere un'opinione, l'accordo e il disaccordo;

chiedere e dare informazioni su percorsi, su persone, su eventi familiari;

descrivere e raccontare.

LEGGERE E COMPRENDERE

Obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni

mettere in relazione il sistema grafematico della lingua straniera con i relativi fonemi tramite l'esempio di parole e frasi semplici;

riconoscere nomi, parole e frasi familiari su cartelli nelle più comuni situazioni quotidiane;
comprendere testi iconico-grafici, brevi messaggi personali, descrizioni e indicazioni per andare da un posto all'altro (itinerari);
identificare informazioni specifiche in semplici testi scritti;
ricavare il significato di parole sconosciute ragionando sul contesto;
prevedere l'inizio, la continuazione, la fine di un testo a partire da indizi extralinguistici, da elementi paratestuali, dal titolo, da parole-chiave;
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);
saper usare il dizionario per controllare i significati, la grafia delle parole ecc.

Contenuti: tipi e generi testuali

parole-testo, cartelli, etichette, didascalie, cartoline, descrizioni essenziali (persone, luoghi, oggetti reali e immaginari);
brevi lettere personali, e-mail;
brevi articoli di giornale;
brevi descrizioni di persone, luoghi, oggetti reali e immaginari;
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, lemmi del dizionario (bilingue e monolingue).

SCRIVERE

Obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni

produrre brevi testi scritti costituiti da parole che già fanno parte del proprio repertorio orale;
scrivere cifre e date, nomi di persone, di località, didascalie, elenchi, ecc.;
produrre brevi testi a partire da supporti iconico-grafici;
prendere nota di una informazione;
redigere un biglietto di auguri, una cartolina, una e-mail, una breve lettera personale.

Contenuti: tipi e generi testuali

istruzioni, indicazioni, brevi appunti, numeri e date, didascalie, elenchi;
appunti relativi a bisogni immediati;
messaggi brevi e semplici ad amici, insegnanti o persone note (es. cartolina);
brevi lettere personali (per informare/chiedere un'informazione, ringraziare, accettare/rifiutare un invito);
brevi descrizioni-narrazioni di eventi, di esperienze personali, di attività svolte, di ambienti familiari;
semplici biografie (reali e immaginarie) e semplici poesie.

RIFLETTERE SULLA LINGUA

Obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni

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;
analizzare esempi, fatti, situazioni specifiche per ipotizzare e verificare regole linguistiche;
confrontare aspetti propri della lingua e cultura straniera, con aspetti della lingua e cultura materna.

Contenuti: tipi e generi testuali

forma delle parole
funzioni e intenzioni comunicative
strutture grammaticali elementari
abitudini e comportamenti propri e altrui
regole e modelli (a livello linguistico e culturale)
fenomeni ricorrenti e comportamenti socio-culturali

SECONDA LINGUA EUROPEA MODERNA (6° e 7° anno)

ASCOLTARE E COMPRENDERE

Obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni

identificare in base a variabili come ritmi, accenti e semplici curve prosodiche la principale funzione comunicativa ed espressiva di un enunciato:

comprendere messaggi orali brevi, semplici, articolati in modo chiaro.

Contenuti, tipi e generi testuali

messaggi orali brevi (appello, asserzione, domanda, risposta, ordine, richiesta ecc.) propri di contesti comunicativi familiari e quotidiani relativi a identità propria e altrui, famiglia, casa, scuola, eventi quotidiani.

PARLARE E INTERAGIRE

Obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni

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.;

porre domande semplici e rispondere a domande riguardanti bisogni immediati o argomenti molto familiari;

rispondere a domande semplici e dirette su aspetti personali, espresse lentamente e chiaramente (semplice intervista).

Contenuti:, tipi e generi testuali

interazione tra pari e con l'insegnante;

salutare, presentarsi/presentare, chiedere alle persone come stanno e reagire appropriatamente alle informazioni che vengono date, ringraziare, accettare/rifiutare qualcosa, esprimere gusti e preferenze.

LEGGERE E COMPRENDERE

Obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni

mettere in relazione il sistema grafematico della lingua straniera con i relativi fonemi tramite l'esempio di parole e frasi semplici;
riconoscere nomi, parole e frasi familiari su cartelli nelle più comuni situazioni quotidiane;
comprendere testi iconico-grafici, brevi messaggi personali, descrizioni e indicazioni per andare da un posto all'altro (itinerari).

Contenuti: tipi e generi testuali

parole-testo, cartelli, etichette, didascalie, cartoline, descrizioni essenziali (persone, luoghi, oggetti reali e immaginari).

SCRIVERE

Obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni

produrre brevi testi scritti costituiti da parole che già fanno parte del proprio repertorio orale;
scrivere cifre e date, nomi di persone, di località, didascalie, elenchi ecc.

Contenuti: tipi e generi testuali

istruzioni, indicazioni, brevi appunti
numeri e date
didascalie
elenchi

RIFLETTERE SULLA LINGUA

Obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni

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.

Contenuti: tipi e generi testuali

forma delle parole;
funzioni e intenzioni comunicative;
strutture grammaticali elementari;
abitudini e comportamenti propri e altrui.

ARTE E IMMAGINE

VEDERE E OSSERVARE

Obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni

osservare e descrivere i segni, le linee, colori, le forme, luci e ombre, gli elementi compositivi presenti nelle immagini, nell'ambiente e nelle opere d'arte, cominciando a coglierne la storicità
individuare nelle immagini elementi che coinvolgono emotivamente e che attirano l'attenzione e la curiosità
conoscere e osservare forme e caratteristiche figurative in prodotti artigianali, della tradizione popolare e di altre etnie.

Contenuti e/o attività

osservare: immagini fotografiche, poster, manifesti, riproduzione di opere d'arte, audiovisivi, cd-rom, segni e forme presenti nell'ambiente

COMPRENDERE E INTERPRETARE

Obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni

riconoscere i codici e le regole compositive presenti nelle immagini e nelle opere d'arte;
individuare in un audiovisivo la struttura narrativa, le inquadrature, le sequenze;
individuare i significati espressivi prodotti dai codici presenti nelle immagini e nelle opere d'arte;
descrivere e dare una propria interpretazione di immagine, fissa e in movimento, di testi audiovisivi e di opere d'arte;

riconoscere nelle immagini e nelle opere d'arte le principali funzioni comunicative;
mettere in relazione l'immagine e l'opera d'arte con alcuni elementi del contesto culturale e storico.

Contenuti e/o attività

regole del linguaggio figurativo: punto, linea, colore, luci-ombre, peso equilibrio, spazio, simmetria e ritmo, prospettiva ecc.;
i linguaggi: fotografia, pubblicità, cinema; programmi televisivi, spot, cartoni, notiziari, documentari ecc.;
opere d'arte di diversi periodi storici: pittura, scultura, architettura, beni culturali e ambientali;
conoscenza dell'inquadratura del linguaggio filmico;
conoscenza e visita di musei d'arte, artigianali e delle tradizioni popolari.

PRODURRE E RIELABORARE

Obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni

comunicare e sapersi esprimere usando materiali, tecniche e strumenti vari, anche con soluzioni personali;
produrre e/o rielaborare immagini, materiali d'uso comune, elementi iconici e visivi, parole, suoni e gesti per comunicare e raccontare;
produrre messaggi visuali scegliendo il *medium*, indicando lo scopo, il contesto e i destinatari;
realizzare ipertesti e semplici prodotti multimediali e audiovisivi.
utilizzare le regole del linguaggio visuale per esprimersi e comunicare in modo personale.

Contenuti e/o attività

conoscenza e uso di materiali di vario tipo;
conoscenza e uso di tecniche grafiche, artistiche e plastiche;
conoscenza e uso di tecnologie multimediali e informatiche (ad esempio, *cd rom*, ipertesti ecc.).

PROGETTARE E APPLICARE

Obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni

utilizzare diversi metodi per produrre, analizzare e leggere testi artistici, immagini statiche e cinetiche;
riflettere sul lavoro, esprimendo il proprio punto di vista;
analizzare il contesto operativo, indicare gli strumenti adottati e valutare i risultati;
riflettere sulle proprie conoscenze, esperienze, capacità espressive e creative.

Contenuti e/o attività

lavorare su e con immagini:
fotografiche, poster, manifesti, riproduzioni di opere d'arte, audiovisivi, cd rom; segni e forme presenti nell'ambiente.

Profilo di uscita

- esplorare ed osservare un testo visivo, individuando e descrivendo gli elementi formali che lo caratterizzano;
- riconoscere e attribuire un significato agli elementi compositivi di immagini statiche e in movimento, di filmati, audiovisi, prodotti multimediali;
- interpretare criticamente un'opera d'arte collocandola nei rispettivi contesti storici sociali e culturali e riflettendo sul suo valore estetico;
- usare strumenti e metodi per comprendere le immagini, le opere d'arte, l'ambiente urbano e naturale;
- realizzare un elaborato personale e creativo utilizzando materiali, tecniche e regole del linguaggio visivo e della figurazione;
- descrivere e commentare immagini, opere d'arte con il linguaggio verbale specifico.

MUSICA

ASCOLTARE

Obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni

Individuare, confrontare, memorizzare, facendo uso adeguato della relativa terminologia e di eventuali notazioni descrittive, tratti percettivi dei fenomeni acustici in genere; principali caratteri dinamici, agonici, timbrico-sonorali di un brano musicale; caratteri ritmici e impianti metrici di base; fondamentali tratti melodici e armonici (altezze, direzioni, intervalli, modi, funzioni ecc.) nel sistema tonale e in altri sistemi; sonorità e timbri degli strumenti dell'orchestra, delle tradizioni orali e dei mezzi elettroacustici leggere la notazione musicale sia interpretandone le prescrizioni per l'esecuzione di semplici brani, sia decifrandone i basilari aspetti descrittivi.

Contenuti e/o attività

sonorità ambientali, strumentali ed elettroacustiche; canti e musiche (anche applicati ai diversi media) appartenenti al vissuto musicale degli allievi; canti e musiche di generi, epoche e culture diverse.

RIPRODURRE

Obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni

utilizzare la voce cantata e/o parlata controllandone l'intensità l'intonazione, l'espressione, o curando la prosodia, il ritmo, l'amalgama con altre voci; cantare individualmente e /o in coro brani a una o più voci, sia a memoria, sia decifrando una notazione (pentagramma o altro); eseguire su uno strumento semplici brani musicali, sia a orecchio sia leggendo; conoscere ed eseguire semplici brani di musica d'insieme di generi, epoche e culture diverse;

Contenuti e/o attività

composizioni strumentali e vocali (inclusi cori parlati) di epoche, generi e culture diverse, anche legate ai vissuti degli allievi; musiche associabili a giochi, contesti multimediali, attività performative (gesto, teatro, danza ecc.).

INVENTARE

1. Improvvisare, ideare:

brevi composizioni utilizzando motivatamente fonti sonore di vario genere (strumenti tradizionali, voce, oggetti, tecnologie elettroacustiche)

commenti musicali a testi verbali, figurativi, ad azioni sceniche ecc.

2. Rielaborare musiche preesistenti modificandone motivatamente caratteri sonori ed espressivi

Contenuti e/o attività

invenzioni e improvvisazioni musicali libere o su consegna data, avvalendosi dei diversi mezzi a disposizione (strumenti, voci, tecnologie elettroniche e multimediali ecc.).

INTERPRETARE

Obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni

conoscere le principali funzioni della musica (spettacolo, religione, danza, intrattenimento ecc.) in diverse culture, epoche e contesti e descriverne le caratteristiche precipue;

individuare relazioni semantiche o di altro tipo fra musica e altri linguaggi verbali e non, sia in brani vocali, sia nella comunicazione multimediale;

cogliere relazioni fra dimensione espressiva e strutture sonore di un brano oggetto di ascolto;

distinguere in un repertorio di brani esemplari i caratteri che ne consentono l'attribuzione a un genere, stile o contesto storico.

Contenuti e/o attività

musiche di civiltà epoche, generi, stili diversi;

musiche del nostro tempo di generi e culture diverse, anche in applicazioni multimediali.

ANALIZZARE

Individuare in un brano ascoltato fondamentali procedimenti costruttivi (ripetizione, contrasto, variazione) e i principali aspetti formali e stilistici (organico, articolazione in sezioni, nuclei tematici, imitazioni, sistema delle altezze ecc.);

Individuare tratti salienti delle musiche del nostro tempo in relazione ai diversi generi, destinazioni, pratiche sociali, tecnologie utilizzate; conoscere e descrivere alcune opere musicali del passato opportunamente scelte come paradigmatiche di generi, forme, stili storicamente rilevanti.

Contenuti e/o attività

musiche di civiltà epoche, generi, stili diversi;

Musiche del nostro tempo di genere e culture diversi, anche in applicazioni multimediali.

SCIENZE MOTORIE

COORDINARE

Obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni

coordinare i movimenti in azioni complesse e, negli ultimi due anni, raggiungere efficacia anche nei gesti tecnici;

muoversi in giochi di regole e in attività presportive;

compiere movimenti complessi e combinati;

praticare con efficacia di azione almeno due giochi di squadra, utilizzandone gli schemi;

praticare alcune discipline, sportive e non (atletica, danza, *orienteering* ecc.) utilizzando i primi schemi di gioco e padroneggiandone gli elementi di base.

Contenuti e/o attività

Giochi di ogni tipo della tradizione propria e altrui, di regole, presportivi e introduzione dei giochi sportivi;

percorsi, circuiti (con varianti);

discipline (sportive e non), praticabili a scuola e/o in ambiente naturale.

PERCEPIRE E RAPPRESENTARE

Obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni

sviluppare le capacità percettive e rappresentative di spazio, tempo e corpo per comprendere e migliorare il movimento;
valutare elementi dello spazio e del tempo (traiettorie, distanze, orientamento, strutturazione dello spazio d'azione: contemporaneità, successione, durate, ritmo ecc.),
focalizzare l'attenzione percettiva sul corpo (respiro, posizioni, segmenti, tensione-rilassamento muscolare, ecc.)
rappresentare – verbalmente, graficamente e mentalmente – elementi dello spazio, del tempo e del corpo in forma anticipata verso la conclusione del ciclo

Contenuti e/o attività

Spazio, tempo e corpo nelle varianti qualitative e quantitative

ESPRIMERE – COMUNICARE

Obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni

acquisire capacità espressivo – comunicative gestuali;
esprimere con i gesti emozioni e sensazioni;
inviare chiari messaggi in forma gestuale;
interpretare messaggi gestuali degli altri;
riconoscere la gestualità codificata;

Contenuti e/o attività

giochi espressivi su stimoli diversi;
giochi di comunicazione in funzione del messaggio e del contesto;
giochi di comunicazione codificata per arbitrare.

ACQUISIRE METODI

Obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni

acquisire strumenti metodologici per sviluppare le capacità motorie;
riconoscere le capacità motorie sollecitate nella pratica;
eseguire correttamente compiti motori per lo sviluppo delle diverse capacità

Contenuti e/o attività

Giochi e attività finalizzate allo sviluppo delle diverse capacità

SPERIMENTARE - ORIENTARSI

Obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni

conoscere e praticare attività motorie ed orientarsi tra di esse;
partecipare ad attività organizzate nel contesto scolastico e territoriale (in ambiente naturale, in palestra ecc.);
individuare soluzioni, anche creative, funzionali alla risoluzione di un problema;
individuare finalità e caratteristiche delle attività motorie praticate; sportive (individuali e di squadra) e artistico – espressive.

Contenuti e/o attività

Attività sportive, artistiche, espressive;
attività all'aperto: *orienteering*, percorsi vita, escursioni, *trekking* ecc.

PARTECIPARE

Obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni

partecipare alla vita del gruppo nel rispetto delle proprie ed altrui possibilità
applicare le regole del gioco;
proporre varianti alle modalità delle diverse attività motorie e alle regole del gioco;
assumere ruoli diversi, nel gioco e nell'organizzazione (coordinamento, arbitraggio ecc.).

Contenuti e/o attività

Qualsiasi attività in cui si richieda l'assunzione di responsabilità e di ruoli (in rapporto alle possibilità di ciascuno)

PREVENIRE E TUTELARE

Obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni

Mettere in atto comportamenti per praticare le attività in situazioni di sicurezza ed igiene:

applicare le norme concordate;

conoscere principi di prevenzione e tutela della propria salute

Contenuti e/o attività

evidenziare, nell'ambito della pratica motoria, norme e comportamenti atti a prevenire danni e a tutelare la propria salute;

informazione sui principi di una corretta alimentazione, sui rischi di pratiche e sostanze dannose alla propria salute (eccessi, sostanze dopanti ecc.)

AMBITO MATEMATICO

MATEMATICA

IL NUMERO

Obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni

esplorare situazioni problematiche che richiedono moltiplicazioni e divisioni tra numeri naturali; verbalizzare le strategie risolutive scelte e usare i simboli dell'aritmetica per rappresentarle;

eseguire moltiplicazioni e divisioni tra naturali con metodi e strumenti diversi (calcolo mentale, carta e penna, calcolatrici) utilizzando le tabelline e le proprietà delle operazioni;

stimare l'ordine di grandezza del risultato di un calcolo per verificare la sua attendibilità
comprendere i significati delle frazioni per esprimere parti di un tutto
unità parti di una collezione, ecc.;

comprendere il significato e l'uso dello zero, della virgola e del valore posizionale delle cifre;
riconoscere scritture diverse (frazione decimale, numero decimale, percentuale) dello stesso numero;
confrontare e ordinare numeri decimali e operare con essi;
attraverso applicazioni in contesti conosciuti, comprendere il significato dei numeri interi relativi;
rappresentare numeri naturali, decimali e relativi sulla retta;
eseguire addizioni e sottrazioni tra numeri relativi;
utilizzare i sistemi numerici necessari per esprimere misure di tempo e di angoli;
costruire e rappresentare semplici sequenze di operazioni tra interi, comprendendo il significato delle parentesi;
comprendere il significato di elevamento a potenza e le proprietà di tale operazione; eseguire potenze aventi a esponente un numero naturale;
leggere e scrivere numeri in base dieci usando la notazione polinomiale;
determinare il massimo comune divisore e il minimo comune multiplo di due numeri naturali;
riconoscere frazioni equivalenti; confrontare numeri razionali e rappresentarli sulla retta;
eseguire calcoli con numeri razionali usando metodi e strumenti diversi (calcolo mentale, carta e penna, calcolatrici);
eseguire semplici sequenze di calcoli con carta e penna o con l'uso di calcolatrici;
comprendere il significato di radice quadrata, come operazione inversa dell'elevamento al quadrato;
modellizzare e risolvere situazioni problematiche in campi diversi di esperienza con il ricorso a numeri e operazioni; verbalizzare le strategie risolutive e usare i simboli adeguati;
rendersi conto degli aspetti storici connessi alla matematica: ad esempio, origine e diffusione dei numeri indo-arabi; sistemi di scrittura non posizionali (le cifre romane).

Contenuti e/o attività

moltiplicazione e divisione tra numeri naturali;

proprietà dei numeri; il numero zero e il numero uno;
numeri decimali, frazioni;
operazioni tra numeri decimali;
numeri interi relativi;
addizione e sottrazione tra numeri interi relativi;
proprietà delle operazioni;
moltiplicazione e divisione tra numeri interi relativi;
potenze con esponente un numero naturale;
numeri primi; massimo comune divisore e minimo comune multiplo;
rapporti, frazioni equivalenti;
insieme dei numeri razionali;
confronto e operazioni tra numeri razionali.

LO SPAZIO E LE FIGURE

Obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni

costruire e disegnare con strumenti vari le principali figure geometriche;
individuare gli elementi significativi di una figura (lati, angoli, altezze...);
individuare simmetrie in oggetti e figure date; rappresentarle col disegno.
effettuare traslazioni e rotazioni di oggetti e figure;
usare in maniera operativa, in contesti diversi, il concetto di angolo;
conoscere le principali proprietà delle figure geometriche;
usare il concetto di equiscomponibilità per la determinazione di aree in casi semplici, senza ricavare formule;
calcolare perimetri, aree e volumi delle principali figure geometriche, a partire dalle più semplici;
visualizzare oggetti tridimensionali a partire da una rappresentazione bidimensionale e rappresentare su un piano una figura solida;
utilizzare il piano cartesiano per localizzare punti e figure;
riconoscere figure uguali e descrivere le isometrie necessarie per portarle a coincidere;
riconoscere grandezze proporzionali e figure simili in vari contesti;
riprodurre in scala;
misurare da lontano (per esempio l'altezza di una torre);
risolvere problemi, applicando le proprietà geometriche delle figure;
operare dinamicamente con le figure usando opportuno software;

rendersi conto degli aspetti storici connessi. A esempio: il metodo di Eratostene per la misura del raggio della Terra; la misura a distanza nella geometria medievale; determinazioni approssimate del valore di π .

Contenuti e/o attività

Le principali figure del piano e dello spazio.

Simmetrie, traslazioni, rotazioni.

Rette incidenti, parallele, perpendicolari.

Uguaglianza tra figure.

Scomposizione e ricomposizione di poligoni.

Equivalenza di figure.

Perimetro e area di poligoni.

Lunghezza della circonferenza e area del cerchio.

Volume di semplici solidi.

Sistema di riferimento cartesiano.

Rapporto tra grandezze.

Somma degli angoli di un triangolo e di un poligono.

Teorema di Pitagora.

Descrizione di alcuni numeri irrazionali.

LE RELAZIONI

Obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni

rappresentare dati numerici;

classificare oggetti, figure, numeri in base a due o più proprietà e realizzare adeguate rappresentazioni delle stesse classificazioni;

usare simboli adeguati per indicare la relazione d'ordine tra numeri;

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; ricavare formule inverse;

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.

Contenuti e/o attività

Rappresentazioni di insiemi e relazioni con diagrammi di vario tipo (diagramma di Venn, tabelle, frecce, piano cartesiano ...).

Ordinamenti.

Alcune relazioni significative (essere uguale a, essere multiplo di, essere maggiore di, essere parallelo o perpendicolare a, ...); equivalenze.

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.

I DATI E LE PREVISIONI

Obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni

raccogliere dati mediante osservazioni e questionari;

classificare e rappresentare i dati con tabelle e con digrammi di vario tipo;

osservare e descrivere un grafico, usando: moda, mediana e media aritmetica;

riconoscere eventi certi, possibili, impossibili, equiprobabili, più probabili, meno probabili;

classificare dati ottenuti da misurazioni;

rappresentare dati, anche utilizzando un foglio elettronico, e interpretarli;

usare ed interpretare misure di centralità e dispersione;

confrontare due distribuzioni rispetto allo stesso carattere;

scegliere, in modo casuale, un elemento da un collettivo;

riconoscere eventi complementari e eventi incompatibili;

prevedere, in semplici contesti, i possibili risultati di un esperimento e le loro probabilità

Contenuti e/o attività

Caratteri qualitativi e caratteri quantitativi.

Confronto di frequenze: calcolo di frequenze relative e percentuali;

Evento certo, possibile, impossibile.

Classificazione di dati con intervalli di ampiezza uguale o diversa.

Istogramma di frequenze.

moda, mediana, media aritmetica.

Campione estratto da una popolazione: esempi di campioni rappresentativi e non.

Probabilità di un evento; valutazione di probabilità in casi semplici.

Rendersi conto di aspetti storici connessi. Ad esempio: le prime tavole statistiche sulla natalità e sulla mortalità sui battesimi e sulle epidemie, nell'Inghilterra del Seicento; gli eventi incerti e le predizioni al tempo dei Greci e di altre popolazioni dell'antichità i giochi con i dadi nella Francia del Seicento.

ARGOMENTARE E CONGETTURARE

Obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni

individuare e descrivere regolarità in contesti matematici e sperimentali;

formulare semplici ipotesi; verificarle provandole su casi particolari;

giustificare o rifiutare le ipotesi formulate, mediante argomentazioni o ricorrendo a controesempi;

attribuire denominazioni a "oggetti" e stabilire definizioni, anche carenti o sovrabbondanti, con riferimento alle caratteristiche ed alle proprietà osservate;

descrivere proprietà di figure con termini appropriati e usare definizioni;

giustificare affermazioni e congetture durante una discussione matematica anche con semplici ragionamenti concatenati.

MISURARE

Obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni

effettuare misure dirette e indirette di grandezze (ad esempio, lunghezze, tempi, masse..) ed esprimerle secondo unità di misure convenzionali;

esprimere misure utilizzando multipli e sottomultipli delle unità di misura;
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 esempio, statura e lunghezza dei piedi);
misurare grandezze attraverso strumenti anche tecnologici;
esprimere le misure in unità di misura del Sistema Internazionale;
esprimere, rappresentare e interpretare i risultati di misure, con particolare riferimento agli ordini di grandezza e alla significatività delle cifre;
costruire semplici modelli, a partire da misure in situazioni problematiche (ad esempio, modello lineare o quadratico);

RISOLVERE E PORSI PROBLEMI

Obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni

individuare le informazioni necessarie per raggiungere un obiettivo in una situazione problematica (selezionando i dati forniti dal testo e quelli ricavabili dal contesto);
individuare in un problema eventuali dati mancanti o sovrabbondanti o contraddittori;
essere consapevole dell'obiettivo da raggiungere in una situazione problematica e del processo risolutivo seguito, con attenzione al controllo delle soluzioni prodotte;
formalizzare il procedimento risolutivo seguito;
stabilire la possibilità di applicare i procedimenti utilizzati in altre situazioni.

AMBITO SCIENTIFICO-TECNOLOGICO

SCIENZE

INDAGINE E RICERCA

Obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni

osservare fenomeni e coglierne gli aspetti caratterizzanti: differenze, somiglianze, regolarità, fluttuazioni, andamento temporale;
raccogliere, selezionare e ordinare 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;
esplorare e comprendere gli elementi tipici di un ambiente naturale ed umano inteso come sistema ecologico;
individuare un problema ambientale, acquisire le conoscenze necessarie, costruire e realizzare un progetto di soluzione;
integrare idee e metodologie provenienti da diversi settori disciplinari.

MISURAZIONE

Obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni

individuare grandezze significative relative ai singoli fenomeni e processi e identificare le unità di misura opportune: volume, peso, temperatura, tempo;
comprendere e usare variabili composte: prezzo, velocità, peso specifico ecc.;
orientarsi in sistemi di misura a scala diversa.

RAPPRESENTAZIONE E MODELLIZZAZIONE

Obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni

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 i simboli e le formule già note e impiegando strumenti informatici.

CORRELAZIONE

Obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni

confrontare fenomeni e fatti, cogliere relazioni tra proprietà e grandezze che descrivono uno stato o un fenomeno, partendo anzitutto 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

Obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni

discutere su fatti, fenomeni, dati, risultati di un'esperienza e sulla interpretazione dei vari aspetti coinvolti;

riconoscere, nella realizzazione di un procedimento scientifico, incoerenze ed errori per migliorare gli esiti e guardare i fatti da più punti di vista;

proporre metafore ed esempi per interpretare fenomeni nuovi facendo riferimento a situazioni già conosciute.

COMUNICAZIONE E DOCUMENTAZIONE

Obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni

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;

documentare in forma multimediale i percorsi svolti.

ACQUISIZIONE DI ATTEGGIAMENTI CONSAPEVOLI

sviluppare atteggiamenti di curiosità, attenzione e rispetto della realtà naturale, di riflessione sulle proprie esperienze, di interesse per l'indagine scientifica;

adeguare il proprio comportamento a quello che si desidera osservare, nella consapevolezza della non-neutralità di chi compie qualunque osservazione;

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;

cooperare con gli altri per elaborare, organizzare e sperimentare percorsi di ricerca.

TEMI

A. I viventi: sistema, relazioni, evoluzione, varietà diversità energia;

B. la materia: proprietà stato, tempo/spazio, trasformazioni, interazioni;

C. la Terra e l'universo: dinamiche, cicli, trasformazioni, interazioni;

D. L'ambiente naturale e umano: sistema, energia, interazione, equilibrio, limite, incertezza, cicli e flussi, processi.

PROPOSTE DI ATTIVITA'

TEMA A

Curare la coltivazione di piante, semina e germinazione. L'orto. Gli animali in fattoria.

I movimenti e lo spazio occupato dal corpo. Modelli bidimensionali del corpo (tipo "sagoma da riempire"), modelli tridimensionali.

Correlare le funzioni principali del vivente (alimentazione, respirazione, trasporto, percezione...).

Costruire modelli sistemici della relazione tra organismo e ambiente.

TEMA B

Individuare le qualità di oggetti e materiali trovando modi per misurarle.

Provocare trasformazioni e costruire modelli per darsene conto: cosa succede se... cosa succede quando...

Fare miscugli e soluzioni, studiare i comportamenti delle sostanze in acqua. Le proprietà dell'acqua: bagnare, sciogliere, legarsi con altro, scorrere... Riscaldare l'acqua: passaggi di stato.

Calore e temperatura: le trasformazioni provocate dal calore. Scaldare, cuocere e bruciare: primi modelli di trasformazioni chimiche.

Fare forza e deformare. Osservare gli effetti del peso (e della gravità).

Trovare situazioni di equilibrio. Usare e costruire semplici bilance.

Produrre e disegnare ombre con diverse sorgenti di luce. Attività con lenti e specchi. Modelli di trasmissione e assorbimento della luce. Modelli di visione.

TEMA C

Descrivere il paesaggio da una foto o direttamente sul campo, con uscita sul territorio.

Ricerca e collezione sassi, rocce, minerali e fossili; osservare e descrivere campioni di rocce e trovare indizi per ricostruirne la storia.

Riconoscere differenze nelle caratteristiche dei suoli. Far crescere la stessa piantina in suoli diversi.

Raccogliere dati sul tempo meteorologico della propria regione e relativa elaborazione grafica.

Costruire semplici strumenti di misura (barometro, igrometro); costruzione di una meridiana.

Raccogliere dati sul rischio idrogeologico, vulcanico e sismico della propria regione.

Costruire semplici modelli relativi ai movimenti della Terra e alla durata del dì e della notte nel corso dell'anno.

Ricerca indizi e osservazioni sulla Terra come pianeta. Osservazione del cielo di giorno, esperienze con le ombre prodotte dalla luce del sole, percorso del sole nel cielo. Osservazione del cielo notturno: pianeti e costellazioni.

TEMA D

Costruire un terrario, cambiare le condizioni fisiche (controllando costanti e variabili) e scoprire le trasformazioni individuando risorse e fattori limitanti.

Analizzare la scuola come eco- socio-sistema.

Individuare un problema ambientale adeguato all'età dei bambini e dei ragazzi, acquisire le conoscenze necessarie per descriverlo e analizzarlo, individuare diverse ipotesi di soluzione, progettare secondo criteri di fattibilità e realizzare l'intervento, cercando le collaborazioni opportune.

Individuare gli elementi tipici di un ambiente urbano inteso come sistema ecologico.

Ricostruire la storia di un prodotto, le sue trasformazioni, l'uso, il recupero. Il recupero differenziato ed il riciclaggio.

TECNOLOGIA

Obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni (3°, 4° e 5° anno)

INTERPRETARE

individuare le funzioni di un oggetto (materiale o virtuale) e distinguere fra funzioni e funzionalità anche in rapporto alla forma e ai materiali utilizzati;

descrivere e rappresentare, anche con semplici schizzi, elementi del mondo artificiale cogliendone le differenze di forma, materiali e funzioni;

leggere e applicare le indicazioni di uno schema di montaggio di semplici oggetti;

riconoscere e descrivere le caratteristiche e le funzioni di semplici dispositivi automatici.

PRODURRE E ORGANIZZARE

saper ricercare, raccogliere e organizzare con mappe concettuali informazioni, anche con l'uso di strumenti informatici e telematici;

saper ideare progettare e realizzare oggetti (materiali o virtuali) seguendo una definita metodologia progettuale;

saper riconoscere in un prodotto il suo processo di produzione a partire dalle risorse.

CONTESTUALIZZARE

saper esaminare oggetti/processi considerandone l'impatto con l'ambiente e il contesto sociale;

valutare il tipo di materiali in funzione dell'impiego.

Obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni (6° e 7° anno)

INTERPRETARE

individuare negli oggetti aspetti relativi alla struttura, al principio di funzionamento, ai processi produttivi e al loro rapporto con l'uomo e con l'ambiente;

individuare, riconoscere e rappresentare graficamente, forme bidimensionali e tridimensionali sia con strumenti tradizionali sia con le nuove tecnologie;

leggere e comprendere schemi di montaggio di apparati vari e disegni tecnici specifici dei vari settori tecnologici;

valutare negli oggetti, gli aspetti relativi alla funzionalità, all'affidabilità, all'estetica, ai costi in rapporto alla funzione da svolgere, alle risorse utilizzate e all'impatto ambientale e sociale;

riconoscere e descrivere le caratteristiche e le funzioni di dispositivi automatici, dai più semplici ai più complessi;

saper riconoscere le situazioni che suggeriscono l'uso di strumenti informatici per migliorare la qualità del proprio compito e saper usare tali strumenti.

PRODURRE E ORGANIZZARE

saper organizzare le conoscenze sotto forma reticolare con mappe concettuali anche con l'uso di strumenti informatici e telematici;

saper utilizzare le con le conoscenze relative ai sistemi di progettazione industriale e del design nell'ideazione progettazione e realizzazione di modelli, oggetti, strumenti;

utilizzare forme di comunicazione telematica interattiva;

individuare i possibili interventi tecnologici per risolvere i problemi relativi all'inquinamento del suolo, dell'aria, dell'acqua;

saper ideare, progettare e realizzare oggetti (materiali o virtuali) seguendo una definita metodologia progettuale;

CONTESTUALIZZARE

esaminare le trasformazioni di utensili o semplici dispositivi e inquadrarle nelle tappe evolutive della storia dell'umanità

rapportare dispositivi e sistemi tecnici alle vicende storiche che ne hanno connotato il divenire e che da essi sono state influenzate.

Contenuti e/o attività (3° - 7° anno)

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 sia con strumenti tradizionali, sia con strumenti informatici;
progettazione e realizzazione pratica di oggetti;
costruzione di oggetti tridimensionali;
programmazione, organizzazione 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.

PROFILO D'USCITA RELATIVO ALLE COMPETENZE DEGLI ALUNNI

Si individuano le competenze culturali che la tecnologia si propone di fare acquisire e sviluppare su vari livelli adeguati alle diverse età degli alunni:

- interpretare il mondo costruito dall'uomo - essere competenti nel ricostruire e nel rappresentare le caratteristiche di semplici sistemi tecnologici per quanto concerne la loro forma, funzione e funzionalità i materiali;
- produrre e organizzare - essere competenti nel seguire, comprendere e predisporre processi e procedure allo scopo di ideare, progettare e realizzare oggetti, fisici o virtuali, seguendo una definita metodologia progettuale;

- contestualizzare la tecnologia e la sua evoluzione nell'ambiente e nella società - essere competenti nel mettere in relazione la tecnologia con i contesti socio - ambientali, cogliendo dei fenomeni tecnologici, la dimensione storico culturale che li determinano e che contribuiscono a determinare.

AMBITO GEO-STORICO-SOCIALE

STORIA-GEOGRAFIA-SCIENZE SOCIALI

L'AMBITO GEO-STORICO-SOCIALE (3° E 4° ANNO)

Obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni

riconoscere e descrivere quadri di società sulla base di indicatori: rapporto uomo-ambiente, rapporti sociali, rapporti economici, cultura materiale, potere e istituzioni, espressioni culturali, arti figurative, religioni;

conoscere e utilizzare categorie temporali;

costruire grafici temporali;

individuare e leggere le tracce storiche nel territorio;

riconoscere forme diverse di relazione tra gli esseri umani e l'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.

Contenuti e/o attività¹

¹ 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.

a. Società di cacciatori e raccoglitori:

società di cacciatori e raccoglitori nel Paleolitico;

società di cacciatori e raccoglitori attuali;

b. Società agricole e pastorali:

società agrarie neolitiche (con particolare riferimento all'area del Mediterraneo) e attuali;

società stanziali e urbane;

società nomadiche dal Neolitico a oggi.

c. Società industriali:

società di prima e seconda industrializzazione;

società postindustriali.

STORIA (5°, 6° e 7° anno)²

Obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni

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 in particolare il rapporto fra uomo e ambiente, l'organizzazione socio-politica e le espressioni culturali, individuandone la complessità. L'insegnante sceglierà i quadri di società in modo da presentare casi esemplari relativi alla società di caccia e raccolta, alle società agricole, con particolare attenzione alla dimensione urbana, a quelle pastorali, e 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. 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. Imparerà a ricavare informazioni geografiche da una pluralità di fonti (scritte, cartografiche, pittoriche, materiali). Si terrà inoltre, conto del fatto che proprio nel confronto fra società vicine e lontane nel tempo e nello spazio si formano le capacità di percezione e di valutazione delle differenze. La diversità delle società studiate è, infine, un basilare ed efficace strumento per l'educazione interculturale.

² 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 gli esseri umani 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 andranno collocati gli approfondimenti tematici, suggeriti anche dalle peculiarità del contesto locale e culturale in cui si opera. Inoltre saranno oggetto di approfondimento 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 dalle origini della rivoluzione industriale ai giorni nostri si realizzerà nelle prime due classi della scuola secondaria.

rappresentare graficamente e discorsivamente le relazioni temporali tra fatti storici;
collocare e connettere fatti storici su diverse scale spaziali: mondiale, europea, nazionale, locale;
individuare relazioni causali tra fatti storici;
riconoscere, leggere e interrogare fonti storiche;
individuare problemi, formulare e controllare ipotesi esplicative;
comprendere testi storiografici;
esporre in forma narrativa, descrittiva e argomentativa temi specifici della disciplina.

Contenuti e/o attività

Il quinto anno

il processo di ominazione e il popolamento del Pianeta;
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);
Popolazioni di lingua semitica e indoeuropea nel Mediterraneo e in Europa.

Il sesto anno

Il Mediterraneo in età classica: la Grecia; Roma;
l'avvento del Cristianesimo;
migrazioni di nomadi, crisi e ristrutturazione degli imperi euroasiatici;
l'Islam e l'espansione araba;
l'Europa nell'alto medioevo;
l'Africa subsahariana: migrazioni e sviluppo statale;
America: Maya, Aztechi, Inca;
la colonizzazione dell'Oceania.

Il settimo anno

L'Europa nel basso medioevo
Lo Stato moderno in Europa e la formazione degli Stati regionali italiani
L'Umanesimo e il Rinascimento
La Riforma e la Controriforma
L'impero mongolo
l'Impero ottomano (XV-XVII secolo);
India, Cina e Giappone (XV-XVII secolo);
l'espansione europea nel mondo (XV-XVII secolo).

GEOGRAFIA (5°, 6° e 7° anno)

Obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni

analizzare e descrivere il paesaggio come sistema antropofisico, nelle dimensioni 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;
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 tra fenomeni geografici.

Contenuti e/o attività³

Il 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.

Il sesto anno

componenti e determinanti del paesaggio;
i rischi ambientali;
la salvaguardia del patrimonio ambientale e culturale;

³ Attraverso lo studio di questi temi, al termine del settennio, i ragazzi dovranno acquisire anche il grande quadro fisico-politico del mondo, con particolare riferimento all'Europa e all'Italia. Per quanto riguarda l'Italia, dovranno saper riconoscere i principali elementi fisici dei paesaggi, le regioni amministrative, le principali città e localizzarli sulla carta geografica. Per l'Europa e il resto del mondo dovranno essere in grado di localizzare sulla carta almeno la maggior parte degli Stati con le relative capitali.

interrelazioni tra aspetti fisici del paesaggio, insediamenti umani e attività economiche;
processi di urbanizzazione: dal neolitico a oggi.

Il 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.

SCIENZE SOCIALI (5°, 6° e 7° anno)⁴

Obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni

leggere e interpretare tabelle, grafici relativi a fenomeni demografici ed economici;
descrivere qualitativamente e quantitativamente aspetti, opinioni e comportamenti della società in cui si vive;
identificare e descrivere le differenze culturali;
identificare e contestualizzare i diritti umani;
identificare valori e norme della convivenza democratica.

Contenuti e/o attività

Il 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;

⁴ Nel quinto, sesto e settimo anno attraverso gli studi sociali, in collegamento con le altre discipline dell'ambito, 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.

la famiglia e le sue trasformazioni;
genere e società

Il sesto anno

Rapporti tra culture:
le lingue, 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

Il settimo anno

il cittadino e le istituzioni:
lo stato di 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, le leggi e le loro fonti;
la condizione dell'infanzia nel mondo: la *Carta dei diritti del fanciullo*;
la storia della scuola e della scolarizzazione in Italia.

D – LE FINALITÀ DELLE DISCIPLINE

A partire dai campi di esperienza della scuola dell'infanzia e attraverso gli ambiti del primo biennio e del successivo triennio il percorso di insegnamento-apprendimento nella scuola di base giunge all'articolazione dei saperi che attengono alle diverse discipline. Va sottolineato che il termine "disciplina", pur implicando l'appartenenza di concetti, linguaggi e procedure a specifici settori, non significa tuttavia rigida delimitazione. E non significa delimitazione rigida nella scuola esattamente come non lo significa nei livelli più alti e complessi della ricerca, dove, come si sa, le innovazioni significative nascono dal contaminarsi di settori scientifici diversi, dove l'intelligenza umana conosce problemi e non facoltà o cattedre separate. L'unità della persona che apprende, l'unità di tutt'intera la sua personalità resta pur sempre al centro con l'accertata misurazione dei suoi progressi. La consapevolezza dei diversi settori disciplinari è conquista cui allieve e allievi vanno guidati gradualmente. Apprendere una disciplina è un processo che comporta una progressiva definizione dell'esperienza di allieve e allievi alla luce di categorie concettuali sempre più precise e approfondite, ma anche aperte e flessibili. È sulla base di questa esperienza che possono affiorare, maturare ed essere valorizzate nelle aule e nei laboratori le capacità di pensiero divergente e di creatività nel riorganizzare originalmente le conoscenze. Divergenza e creatività sono valori preziosi in ogni fase del cammino di apprendimento e di crescita di allievi e allieve.

Le discipline, considerate nel loro sviluppo progressivo lungo l'intero settennio della scuola di base, sono qui di seguito presentate alla luce delle finalità che esse sono chiamate a perseguire sia attraverso i loro oggetti e linguaggi peculiari, sia attraverso le loro molteplici interrelazioni.

Sta alla progettualità delle insegnanti e degli insegnanti recuperare dalle finalità delle diverse discipline riepilogate qui di seguito tutti i legami che, segnalati di volta in volta esplicitamente, connettono ciascuna disciplina in una rete pluridisciplinare. Ciò non vale solo come stimolo a un migliore insegnamento e apprendimento di ciascuna disciplina e del loro complesso, ma favorisce nelle allieve e negli allievi la maturazione di quelle competenze trasversali, dalle abilità di studio alla formazione della cittadinanza, che giustamente ogni disciplina nel suo specifico assume e rivendica e che tutte coralmemente concorrono a sviluppare. Anche a tali fini potrà essere utile la lettura analitica dei documenti finali prodotti dai diversi gruppi di lavoro della Commissione ministeriale disponibili nel sito del Ministero della P.I.

ITALIANO E LINGUE EUROPEE MODERNE

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.

Il possesso della lingua, quella italiana anzitutto, è infatti una risorsa essenziale dello sviluppo delle operazioni cognitive e della costruzione consapevole dell'identità personale; 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 tutta la vita. La lingua, inoltre, con la sua struttura, i suoi meccanismi generativi, è anche oggetto di progressiva consapevolezza linguistica, oggetto e veicolo di specifica 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 linguistico-idiomatica iniziale o di svantaggio, anche perché un precoce ed efficace consolidamento delle competenze linguistiche e comunicative anzitutto nella comune lingua nazionale 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 ingenui, sulla comunicazione, sul funzionamento della lingua e sulla scrittura. La scuola di base, in continuità con gli obiettivi raggiunti nella scuola dell'infanzia, deve 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 sperimentare anche attivamente gli usi creativi e poetici del patrimonio linguistico, di imparare progressivamente a riflettere sulle caratteristiche sia della nostra lingua in rapporto alle altre sia 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 del 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 e la 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 a 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 e di due lingue europee moderne. Per una percentuale non irrilevante di allievi la lingua d'origine, sia essa una delle lingue di minoranza o altra lingua, è diversa dall'italiano o da una delle lingue oggetto di apprendimento. Per essi la scuola potrà facilitare, eventualmente nella quota obbligatoria del curriculum riservata alle istituzioni scolastiche, 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 intercultura⁵.

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

⁵ 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.

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;
- Prima lingua europea moderna;
- Seconda lingua europea moderna.

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.

ITALIANO

Per l'area linguistica, nel corso della scuola di base, il progressivo passaggio degli apprendimenti dai campi di esperienza, alla dimensione di “ambito” e da questa a quella “disciplinare” avviene gradualmente e si completa negli ultimi due anni. L'insegnamento e l'apprendimento di italiano, nel corso della scuola di base, si caratterizzano per un graduale e progressivo emergere degli aspetti che definiscono 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: l'educazione agli usi della lingua, l'educazione letteraria e la riflessione sulla lingua, che nella scuola di base restano sempre fortemente integrati.

Nella scuola di base l'educazione agli usi della lingua ha la preminenza ed è tesa a rinforzare la padronanza orale e scritta dell'italiano, finalizzata allo sviluppo consapevole di abilità linguistiche e cognitive e quindi della capacità di capire e produrre testi orali e scritti via via più articolati e complessi; alla progressiva capacità di verbalizzare le proprie esperienze; al progressivo dominio di un vocabolario sempre più ricco, a partire da quello fondamentale

e, poi, 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 e dei suoi usi.

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 testi letterari in prosa e in versi adeguati all'età ai gusti, agli interessi e ai bisogni di conoscenza degli allievi. Nella scuola di base, è finalizzata a sviluppare la creatività e rafforzare la consapevolezza sulla flessibilità della lingua; a rinforzare la progressiva costruzione di identità attraverso la conoscenza di sé e dell'altro; a promuovere il piacere della lettura disinteressata e le capacità di scelta e di valutazione personale; a incrementare l'educazione all'immaginario e a 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 nel tempo; a fornire una prima consapevolezza della permanenza e del mutamento nel tempo e nello spazio di temi, figure, problemi; a porre le basi per la successiva comprensione del valore estetico di alcune forme di comunicazione.

L'educazione ai vari usi della lingua e la stessa educazione letteraria risultano potenziate 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. La riflessione sulla lingua, che diviene progressivamente più esplicita e sistematica nel corso della scuola di base, è tesa principalmente a costruire la capacità di guardare alla lingua come a un oggetto degno di attenzione e analisi; a costruire una mentalità problematica e un atteggiamento scientifico nell'analisi di fenomeni linguistici e testuali; a dare consapevolezza delle principali funzioni e strutture della lingua; a contribuire allo sviluppo delle abilità linguistiche nei loro aspetti più complessi e consapevoli; a offrire una strumentazione concettuale utile al confronto tra lingue diverse e alla consapevolezza del mutare delle lingue nello spazio e nel tempo; ad accrescere la capacità di giudizio e selezione delle forme di comunicazione più adeguate rispetto ai diversi contesti e destinatari; a dare consapevolezza dei profondi legami fra lingua, storia e cultura, anche in dimensione interculturale.

Gli obiettivi di apprendimento relativi alle competenze degli allievi e alle scansioni interne al ciclo vanno ricondotti ai nuclei operativi degli apprendimenti linguistici nella scuola di base:

- ascolto e parlato
- lettura

- scrittura e riscritture
- riflessione sulla lingua.

Più obiettivi e soprattutto più attività diverse possono concorrere a costruire una medesima competenza linguistica e comunicativa; né le ripartizioni degli obiettivi relativi alle singole abilità 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 le 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 e così via.

L'insieme degli obiettivi di apprendimento della disciplina nella scuola di base deve garantire un buon livello di alfabetizzazione, di controllo della pronuncia e dell'ortografia corrente 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 più alti e 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.

LINGUE EUROPEE MODERNE

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 curricolo 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 italiana;

c) potenziare la flessibilità cognitiva e la capacità di continuare a imparare le lingue in funzione dell'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 il ciclo di base rende gli alunni consapevoli 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 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.

Il curricolo 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 viene introdotta già nei primi due anni nell'ambito linguistico-espressivo e si sviluppa successivamente come disciplina autonoma.

La seconda lingua viene introdotta negli ultimi due anni della scuola di base e si coordina con le attività previste per l'italiano, recuperando altresì apporti di quanto appreso nella prima lingua in un rapporto di mutuo rinforzo e arricchimento.

Gli obiettivi di apprendimento 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 laboratoriale di interazione tra

lingue e forme espressive non verbali, in modo da avviare gradatamente gli allievi ad un uso veicolare delle lingue stesse.

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 conclusive.

La quota obbligatoria riservata alle scuole può utilizzarsi anche per il rafforzamento di una o entrambe le lingue. In ogni caso, una delle due lingue deve essere l'inglese.

SCIENZE MOTORIE

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 e motoria. Tali componenti devono essere tradotte in obiettivi formativi dell'intero percorso dai tre ai diciotto anni e possono essere delineate solo da una cultura del movimento e della corporeità rispettosa della persona e dell'ambiente.

L'importanza che assume il campo della corporeità e della motricità sin dalla scuola dell'infanzia, deriva dal presupposto che proprio la concretezza e la fisicità sono i primi oggetti di scoperta, conoscenza e consapevolezza per il bambino.

Conoscere, per mezzo dei sensi e del movimento, se stessi, gli oggetti, gli altri, lo spazio è uno dei punti di partenza verso l'elaborazione delle informazioni in capacità di pensiero. 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.

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. L'educazione alla corporeità si traduce in concrete competenze operative che vanno da quelle motorio-percettive a quelle espressive, a quelle comunicative, a quelle sportive.

L'esperienza nell'area percettivo-motoria consente la maturazione psicomotoria della persona in fase evolutiva e permette l'autogestione del proprio benessere psicofisico nelle varie fasi della vita.

L'arricchimento della pratica nell'area espressiva affina le capacità espressive del corpo in modo creativo e sensibilizza ai generi artistici del teatro e della danza. In tali contesti il corpo riveste significati simbolico-rappresentativi, evocativi, artistici.

Nell'area comunicativa, il perseguire la capacità di riconoscere tutti gli elementi della comunicazione analogica affina la capacità di decodificare messaggi sia provenienti dall'esterno sia 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, sollecitando la valutazione delle proprie capacità, il rispetto delle diversità e la condivisione delle regole. Il gioco di regole, inoltre, si connota come un vero e proprio esercizio di formazione alla cittadinanza e alla democrazia. Il rapporto organizzato con gli altri, in vista di obiettivi comuni, consente ai giovani di rispondere ai propri 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.

PROFILO DI USCITA

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

Percettivo – coordinative

Gioca in almeno due giochi di squadra

movendosi in modo efficace

applicando primo schemi di gioco

Pratica alcune discipline (sportive e non) conoscendo gli elementi di base

Percepisce gli elementi del movimento: spazio – tempo – corpo

Espressivo – comunicative

Esprime con il gesto contenuti diversi

Riconosce le gestualità specifiche e codificate (gesti per arbitrare)

Procedurali – Metodologiche

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

ARTE E IMMAGINE

L'approccio conoscitivo al mondo delle immagini nelle sue dimensioni comunicative ed artistiche arricchisce il patrimonio culturale relativo ai linguaggi ed al loro uso sociale, e sollecita la comprensione delle diverse forme della comunicazione: quella scritta, quella orale, quella gestuale, quella musicale e quella iconica. Bambine e bambini quando entrano nella scuola hanno già un bagaglio di conoscenze e di esperienze in questo campo; possiedono competenze che la scuola deve riconoscere, valorizzare e ordinare. Una scuola che si apra al mondo deve riuscire a confrontarsi criticamente con la molteplice ricchezza dei linguaggi audiovisivi e multimediali: con i suoni, i colori, le immagini che rappresentano lo sfondo costante della vita di tutti gli allievi.

Le pratiche di insegnamento più avanzate nella scuola dimostrano come sia necessario assicurare ad alunne e alunni esperienze di apprendimento di tipo interdisciplinare, attraverso la proposta di laboratori nei quali la produzione e la fruizione delle immagini sia collocata in precisi contesti ambientali, storici e artistici. L'immagine, come la lingua verbale, il suono, la musica, i gesti, appartengono all'universo dei linguaggi e concorrono a stimolare l'immaginazione e la creatività, a potenziare le capacità espressive e comunicative, a sviluppare sia un pensiero visivo e cognitivo di tipo simultaneo sia specifici processi di simbolizzazione.

Il curriculum di immagine e arte ha anche l'obiettivo di alfabetizzare le alunne e gli alunni alla lettura dell'opera d'arte, di avvicinarli ai beni culturali, di potenziare le loro capacità estetiche ed espressive, di rafforzare la loro preparazione culturale e civica, di educarli alla salvaguardia del patrimonio artistico e ambientale.

“Immagine e arte” è, dunque, una disciplina che concorre a:

- fornire al cittadino, che vive in una realtà dominata dalla comunicazione mass-mediologica, competenze per leggere, interpretare e padroneggiare in modo critico e attivo i linguaggi multimediali;
- sviluppare in alunne e alunni la sensibilità artistica avviandoli, sin dai primi anni di scuola, alla lettura di opere d'arte antiche e moderne;
- sviluppare le capacità di esprimersi e comunicare sperimentando attivamente i codici e le tecniche proprie del linguaggio visuale;

- valorizzare l'esperienza emozionale acquisita dalle bambine e dai bambini nella fruizione sempre più avvertita del linguaggio multimediale;
- potenziare l'immaginazione e la creatività attraverso i processi di rielaborazione e di reinterpretazione di elementi visivi, di codici e di linguaggi;
- educare al vedere, abituando l'alunno a fruire di testi diversi (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 come strumento per sviluppare l'educazione interculturale, basata sulla conoscenza e la condivisione di diverse culture.

MUSICA

La musica si propone di sviluppare la capacità di bambini e ragazzi di partecipare all'esperienza musicale, sia nella dimensione del fare musica, sia in quella dell'ascoltare e dell'interpretare. Bambine e bambini sono sensibili al mondo di suoni e voci sin dalla primissima infanzia: essi ascoltano, si muovono, sentono il ritmo, cantano, esplorano l'universo musicale. Il far musica con la voce, con gli strumenti, con i mezzi a disposizione permette loro di ritrovare nella musica le proprie emozioni di appropriarsi di un fondamentale mezzo di espressione e comunicazione, di avviarsi a conoscere la grande tradizione dei secoli passati e di meglio interpretare la complessa realtà odierna della musica, anche nei suoi aspetti multiculturali.

Bambine e bambini sviluppano capacità di attenzione agli eventi sonori del proprio ambiente, a partire dal riconoscimento della funzione dei suoni e delle musiche nella vita quotidiana: per esempio esplorano le possibilità sonore della voce, del corpo e degli oggetti che usano; imparano ad associare il ritmo al movimento; traducono in suono e ritmi i vissuti personali, le fiabe, i racconti; cantano filastrocche, canzoni di vario genere, conte e rime; realizzano ritmi e melodie mediante la percussione di oggetti e strumenti anche costruiti con materiali di recupero.

A partire da questo "fare e sentire", che si costruisce e si consolida nel percorso della scuola di base, bambine e bambini si avviano ad esplorare la realtà uditiva, sviluppano la capacità di individuare suoni ed eventi sonori, a descriverli, a decifrarne la notazione. Parallelamente gli alunni compiono le prime esperienze del fare musica insieme e individualmente, con la voce,

strumenti, tecnologie multimediali, sia riproducendo un testo dato, sia inventando, sia improvvisando.

Per l'ottimale svolgimento di tali attività – che potranno essere utilmente approfondite nelle ore a disposizione delle scuole – l'insegnante si avvarrà per quanto possibile di un esperto in possesso di certificate competenze musicali e didattiche.

Gli allievi maturano progressivamente abilità e conoscenze raggruppabili in due grandi ambiti: le competenze relative alla fruizione e quelle relative alla produzione di musica. Le competenze relative alla fruizione rappresentano l'insieme delle conoscenze e delle abilità necessarie per ascoltare analizzare e interpretare gli eventi musicali. L'interpretazione è l'insieme delle operazioni che permettono di collegare un evento sonoro a un contesto extra musicale: il collegamento fra musica e significati, vissuti personali, immagini, gesti, situazioni emotive e, progressivamente a motivare l'apprezzamento di un brano, a collocarlo all'interno di un contesto storico, sociale e culturale. L'analisi è la ricognizione degli aspetti morfologici del linguaggio musicale - ritmici, melodici, dinamici, timbrico- sensoriali, armonici, formali-architettonici - 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 il termine "inventare" si indicano tutte le attività creative possibili in musica, come improvvisare, comporre, arrangiare, sonorizzare, trascrivere, compiere scelte personali nell'esecuzione dei repertori. L'improvvisazione è un gesto che sintetizza in un unico istante creativo le fasi che caratterizzano i processi del comporre: conoscenza, pensiero, decisione. Esse rappresentano modi diversi di intervenire creativamente sul materiale sonoro.

Una articolata abilità di percepire, discriminare, individuare, classificare, ordinare e memorizzare il fatto sonoro in sé, nelle sue molteplici caratteristiche foniche e grammaticali di durata, altezza, intensità timbro è il fondamento sia della produzione sia della fruizione.

Fra i presupposti fondamentali per vivere, intendere, amare la musica, c'è la conoscenza di quell'inestimabile patrimonio di cultura, di bellezza, di emozioni costituito dall'immenso repertorio affidato ai testi musicali dei secoli passati. Favorire la conoscenza e la pratica strumentale e vocale di questa grande eredità è un compito irrinunciabile della scuola onde consentire all'allievo di cogliere e apprezzare i valori e le funzioni della musica nella vita degli uomini.

Lungo l'intero arco della scuola di base le attività di ascolto, analisi e di interpretazione, senza obblighi cronologici e sistematici, ma privilegiando

confronti e percorsi più liberi e mirati, mettono a fuoco funzioni, contesti, caratteri testuali sia delle musiche storiche, sia delle musiche attuali, in un movimento continuo di andata e ritorno fra presente e passato, rivolto a favorire le esperienze concrete di comprensione e appropriazione dell'opera musicale.

La musica, infine, è terreno privilegiato per vivere la dimensione della multiculturalità. Il bambino che, anche in carenza di interazione verbale, dialoga a scuola con bambine e bambini di altri paesi attraverso le diverse espressioni musicali, diventerà più facilmente un adulto capace di comprendere altre culture e confrontarsi costruttivamente con esse.

MATEMATICA

L'educazione matematica contribuisce alla 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. La conoscenza dei linguaggi scientifici, e in particolare 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.

Il linguaggio e il ragionamento matematico devono essere considerati strumenti per l'interpretazione del reale e per la costruzione di concetti, di modelli, di proprie modalità di pensiero, e non un puro esercizio logico o un astratto bagaglio di nozioni. Nella scuola di base la costruzione di competenze matematiche va perseguita in opportuni campi di esperienza, ricchi e motivanti, che permettano agli studenti esperienze cognitive significative, consonanti con quelle esperite in contesti linguistici, storici, sperimentali, motori, figurativi e ludici. A partire da esperienze vissute nella scuola dell'infanzia, nei contesti di gioco della vita familiare e sociale, bambine e bambini maturano consuetudine con il calcolo, con il gioco dei se e dei *ma*, imparano a intuire, immaginare, porsi dei problemi, incontrano nei fatti il ragionamento matematico. Tali consuetudini matureranno soprattutto se gli insegnanti utilizzeranno più di una modalità di lavoro, ad integrazione della lezione tradizionale. In particolare, sarà fondamentale il laboratorio di matematica, che permetterà agli allievi non solo di eseguire ma anche di progettare, discutere, fare ipotesi, costruire e manipolare con materiali

diversi, sperimentare e controllare la validità delle ipotesi fatte. Grande importanza come mediatori nei processi di acquisizione di conoscenza e nel supporto alla comprensione del nesso tra idee matematiche e cultura assumono gli strumenti, dai più semplici, come i materiali manipolabili, ai più complessi quali, tipicamente, il computer o le calcolatrici numeriche e simboliche).

È comunque essenziale nel processo di insegnamento-apprendimento di questa disciplina collegare strettamente esperienze di vita e riflessione su di esse con un progressivo processo di astrazione tipico delle procedure matematiche. Calibrando adeguatamente i ritmi dell'azione di insegnamento alle reali esigenze degli studenti, in una didattica che, per la matematica deve essere lunga e di graduale assimilazione, l'insegnante, avvalendosi di contesto e strumenti opportuni, utilizzerà problemi e situazioni al fine di mobilitare le risorse intellettuali degli studenti per contribuire alla loro formazione generale.

In tutte le attività sarà essenziale la mediazione del linguaggio naturale, sia parlato sia scritto: l'esperienza e la verbalizzazione col linguaggio naturale dovranno precedere la formalizzazione e la riflessione sui sistemi di notazione simbolica propri 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 il tempo; monete 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.

L'acquisizione del linguaggio rigoroso della matematica deve essere quindi 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, quasi sempre imprecise ma ricche di significato per l'allievo: queste vanno messe a confronto e opportunamente discusse nella classe per giungere così a riconoscere, nell'uso di simboli e scritture formali, forme sintetiche di espressione del linguaggio naturale, con il loro alfabeto, regole di costruzione di scritture corrette e sintassi.

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, sapere logicamente coerente e sistematico, caratterizzato da una forte unità culturale, dall'altro. Entrambe queste funzioni sono determinanti per la formazione matematica degli studenti: priva del suo carattere strumentale, questa disciplina risulterebbe un puro gioco di segni senza significato; senza

una visione globale, diventerebbe una serie di ricette prive di metodo e di giustificazione.

All'interno di competenze strumentali quali contare, eseguire semplici operazioni aritmetiche sia mentalmente sia per iscritto sia con strumenti di calcolo, saper leggere dati rappresentati in vario modo, misurare una grandezza, calcolare una probabilità, è 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 dei concetti fondamentali, la capacità di situarli in un processo evolutivo, la capacità di riflettere sui principi e sui metodi impiegati, non ha senso senza i riferimenti ai calcoli, al gioco delle ipotesi, ai tentativi per validarle. È questo un terreno concreto e vivo da cui le conoscenze teoriche della matematica traggono alimento.

Entrambi i tipi di competenze costituiscono obiettivi di lungo termine, alcuni dei quali potranno essere conseguiti compiutamente nel successivo ciclo della scuola secondaria. La loro costruzione si deve però iniziare già nella scuola di base, realizzando una didattica che ritorni più volte sugli argomenti, via via approfondendoli: il nesso tra aspetti strumentali e culturali potrà in particolare essere colto dagli studenti proponendo loro opportune riflessioni storiche, introdotte gradualmente, senza forzature e anticipazioni.

Occorre inoltre tenere presente che il percorso per l'acquisizione di concetti matematici non è lineare, ma passa necessariamente per momenti cruciali che costituiscono salti cognitivi, in quanto affrontano aspetti che possono costituire ostacoli per l'apprendimento o essere fonte di fraintendimenti. Un tipico esempio è l'introduzione dei decimali o delle frazioni. 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).

Con riferimento alle molteplici funzioni della matematica, culturale, cognitiva e strumentale, 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 intera 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 studenti: *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 e con le tecnologie con le quali la matematica costituisce inizialmente un ambito. Il secondo caratterizza le attività che preparano alla dimostrazione, ossia a una delle attività che contraddistinguono il pensiero matematico maturo, quale sarà acquisito negli anni successivi della scuola secondaria. Il terzo costituisce l'ambiente privilegiato per l'attività da condurre, non solo attraverso la risoluzione di problemi già formulati, ma anche attraverso la proposta di situazioni da indagare, da modellizzare, da matematizzare, abituando a scegliere proprie strategie risolutive, con un pizzico di fantasia e di inventiva. Esplorare e risolvere problemi costituisce per gli studenti un'attività fondamentale per costruire nuovi concetti e abilità, per arricchire di significati concetti già appresi e per verificare l'operatività degli apprendimenti realizzati in precedenza; è 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.

SCIENZE

La formazione scientifica assume oggi un valore sociale ben più significativo che nel passato anche recente in virtù sia degli scenari di sviluppo della scienza sia del sempre più considerevole peso pervasivo che le conquiste scientifiche e tecnologiche hanno nella vita quotidiana. Ogni cittadino si trova, infatti, ad affrontare fenomeni e problemi la cui comprensione richiede l'analisi del complicato intreccio tra ricerca scientifica, processi economici, innovazione tecnologica, etica ed atteggiamenti sociali; complessità e intrecci che richiedono scelte personali attente e motivate, pur nella consapevolezza che la scienza non dà soluzioni certe e definitive.

Cultura scientifica, oggi, significa essenzialmente capacità di orientamento e di interpretazione in un ambito del sapere in sempre più rapida e continua evoluzione.

Per partecipare perciò con consapevolezza ai processi sociali e culturali del nostro tempo, per contrastare la diffusione di atteggiamenti superficiali ed ingenui occorre che i bambini ed i ragazzi imparino a comprendere la complessità dei fenomeni e che sappiano utilizzare in modo consapevole le informazioni per orientarsi nel mondo e per continuare a farlo per tutto l'arco della vita. Sapersi orientare nella dimensione sociale delle scienze rappresenta oggi un fondamentale diritto di cittadinanza.

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 rappresentano l'obiettivo formativo della scuola di base.

Il contributo, che l'insegnamento scientifico può e deve dare al perseguimento di questo obiettivo, consiste nella costruzione di percorsi didattici la cui efficacia dipende in modo decisivo dalle modalità di lavoro a scuola. Si tratta cioè di passare dalla dimensione informativa e di semplice trasmissione di argomenti a quella formativa e costruttiva.

Il presupposto di un efficace insegnamento delle scienze è allora il contatto diretto delle bambine e dei bambini, delle ragazze e dei ragazzi con gli oggetti di osservazione e di studio. Il coinvolgimento diretto costruisce la motivazione, attiva il lavoro mentale, prospetta soluzioni ai problemi, sollecita il desiderio di continuare ad apprendere.

In questo percorso occorre integrare le informazioni in ingresso con conoscenze già strutturate, rendere consapevoli gli allievi della dimensione sia concettuale sia sperimentale delle scienze. Occorre, inoltre, dedicare attenzione alla riflessione metacognitiva: i bambini ed i ragazzi debbono dedicare tempo a riflettere sul percorso compiuto, sulle competenze acquisite, sulle strategie poste in atto, sulle scelte effettuate e su quelle da compiere. Particolare cura dovrà essere dedicata all'acquisizione di un linguaggio appropriato, funzionale a dare adeguata forma al pensiero scientifico e necessario per descrivere, argomentare e convincere.

Il processo di apprendimento procede quindi attraverso un lento e ricorrente percorso fatto 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. 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.

In questa prospettiva trovano spazio percorsi didattici, adeguati all'età degli alunni, finalizzati ad affrontare problemi complessi e controversi, che presentano cioè molteplici soluzioni possibili. Dalla scienza, quindi, i bambini ed i ragazzi dovranno attingere la fiducia che i fatti del mondo, per quanto complessi, possono essere interpretati con metodi attendibili; al tempo stesso gli allievi, nella consapevolezza dei limiti della loro esperienza, potranno imparare a prospettare e realizzare soluzioni.

La progressività consiste essenzialmente nella capacità dei bambini e dei ragazzi di utilizzare schemi di spiegazione e interpretazione e modelli via via più generali e potenti, riuscendo a collegare tra loro informazioni ricavate da contesti diversi di esperienza, da libri o da altre fonti, sviluppando così sia il sapere individuale sia quello socialmente condiviso nella classe o in

altri contesti. I bambini ed i ragazzi, lentamente, si appropriano così delle basi dei saperi disciplinari, fino ad arrivare alla padronanza delle diverse discipline scientifiche quali si presenteranno nella scuola secondaria.

L'apprendimento nell'area scientifica, infine, ha bisogno di coltivare la dimensione pluridisciplinare, per spiegare un fatto o un fenomeno attraverso punti di vista e schemi disciplinari diversi. Così risultano fondamentali le correlazioni trasversali tra l'area scientifica e altre discipline, in particolare con la lingua italiana, la matematica, la 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.

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

vigili nei confronti di qualsiasi forma di affermazione aprioristica e 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 e di confrontarsi con quelle degli altri.

Sul piano più specifico della formazione scientifica i bambini e i ragazzi dovranno imparare a:

- ragionare collegando in modo significativo quanto hanno imparato con gli indizi raccolti dall'esperienza;
- interpretare e progettare lo svolgersi di fenomeni più o meno semplici fondando argomentazioni e azioni su ampi repertori di dati di fatto e di spiegazioni convincenti;
- sviluppare l'attitudine ad intervenire efficacemente nei fatti per comprenderli e modificarli
- 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.

TECNOLOGIA

I sostanziali cambiamenti che connotano la società contemporanea dimostrano quanto la tecnologia sia in grado di cambiare le forme e i ritmi della vita quotidiana e come stiano cambiando gli stessi modi del conoscere. La tecnica, da quando ha fatto la sua comparsa nella vita dell'uomo, ha condizionato non solo il suo sviluppo cognitivo e culturale, ma anche quello biologico.

L'attività formativa e didattica dovrà valorizzare le naturali curiosità possedute da bambine e bambini e la loro naturalezza nel vivere in un ambiente contrassegnato da forti componenti tecnologiche. È un percorso formativo che occorre costruire, tenendo conto dell'età degli allievi, in un costante, dinamico equilibrio tra fare, capire, concettualizzare.

La cultura tecnologica propone di far acquisire alle ragazze e ai ragazzi strumenti operativi e concettuali che permettano loro di interagire con il mondo, materiale e virtuale, costruito dall'uomo. Operare con gli artefatti significa sviluppare competenze reticolari, riferite a diversi tipi di conoscenza, e imparare a utilizzare le strutture, le procedure e i linguaggi tipici di tali saperi.

Inoltre proiettare l'azione formativa verso la dimensione del fare e del progettare significa utilizzare forme e metodologie dell'apprendere prevalentemente proprie di contesti esterni alla scuola con ricadute positive sull'orientamento.

Bambine e bambini, infine, devono essere aiutati a capire come i prodotti della tecnologia costituiscano potenti strumenti di estensione delle prestazioni umane, ma che sono i valori di una società a determinare ogni scelta di utilizzo e di sviluppo delle tecnologie stesse.

Nel definire come la realtà tecnologica e i saperi che l'accompagnano devono essere presenti nel percorso scolastico, si può 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 presenza 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 in modo da assicurare agli allievi il raggiungimento di quelle competenze che la società contemporanea considera indispensabili.

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,

- sviluppare l'osservazione, l'analisi e la 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.),
- utilizzare 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,
- promuovere 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,
- realizzare attività di 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.

STORIA, GEOGRAFIA E SCIENZE SOCIALI

L'insegnamento di storia, geografia, scienze sociali è uno degli assi portanti del percorso formativo dai tre ai diciotto anni. Esso concorre 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 e, poi, di continuare a imparare per tutto l'arco della vita.

Storia, geografia e scienze sociali sono fra loro strettamente collegate, avendo in comune lo studio della convivenza umana in tutte le sue dimensioni: lungo l'asse cronologico, nello spazio geografico, nel contesto sociale. 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 delle scienze sociali diventano autonome avendo ciascuna di esse, pur in un contesto fortemente integrato, obiettivi formativi specifici.

L'orientamento alla valorizzazione di sé, degli altri, dell'ambiente, nella

prospettiva della fruizione dei diritti e dell'esercizio dei doveri, passa attraverso la selezione di contenuti e di esperienze adatti a sollecitare curiosità, interesse, volontà di partecipazione alla risoluzione di problemi comuni.

Questa consapevolezza induce a considerare tutta la scuola, fatta di spazio, tempo, contenuti, metodi, tecniche, relazioni, come complesso di risorse idonee a rafforzare le potenzialità positive dei ragazzi, per aiutarli a trovare la loro strada e a non disperdersi nei meandri di una società complessa, sovente contraddittoria e disorientante.

Il passaggio dalla narrazione alla ricerca e dalla rappresentazione oggettiva del mondo all'interiorizzazione di sistemi di concetti, di atteggiamenti, di criteri di giudizio e di comportamento qualificati sul piano etico, civico, sociale e politico implica l'impegno della scuola a realizzare una continua integrazione fra l'alfabetizzazione culturale e l'educazione alla convivenza democratica, per usare i concetti proposti nei Programmi della scuola primaria del 1985.

STORIA

La storia svolge un ruolo centrale nell'apprendimento sia perché le categorie storiche sono una delle chiavi fondamentali di lettura di tutta la realtà sia perché essa svolge un ruolo fondamentale nella strutturazione della memoria e coscienza storica umana, nazionale, di gruppo. Gli studenti debbono acquisire una visione sistematica 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. La scelta di uno scenario mondiale è indispensabile per due motivi: da un lato l'evoluzione della ricerca internazionale negli ultimi trenta anni, che ha sviluppato lo studio del sistema 'mondo' come quadro interpretativo di riferimento di tutte le storie parziali che lo compongono, e dall'altro le esigenze di un'educazione multiculturale, che non solo è valida di per sé, ma è resa ineludibile dalla recente trasformazione in senso multi-etnico della società italiana, a cui la scuola è chiamata a dare una risposta che valorizzi le diversità e prevenga il conflitto. Non vi è storia efficacemente operante ai fini del riconoscersi nella comunità nazionale ed europea che non sia storia della costruzione, storica appunto, di queste comunità e identità entro la storia delle comunità umane in ogni parte del mondo.

Le finalità formative della storia comportano 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 questo motivo la storia generale è proposta in forma distesa (cinque anni) a partire dal 5° anno della scuola di base e, al tempo stesso, per dare a tutti i cittadini italiani che concludono l'obbligo scolastico una solida formazione storica comune.

La fase iniziale del curriculum serve per prepararsi adeguatamente a questo lavoro: in un primo periodo (cinque anni, tra la scuola dell'infanzia e primi due anni della scuola di base) le bambine e i bambini vengono guidati alla conoscenza e all'uso di parole-chiave necessarie per comprendere il mondo: dalla famiglia, alla società alla religione, all'ambiente. Nel terzo e nel quarto anno della scuola di base cominciano a prendere conoscenza di vari tipi di società vicine e lontane nel tempo e nello spazio, in modo da acquisire un "lessico storico di base" che renda più agevole ed efficace il successivo studio della storia generale, che verrà svolto durante gli ultimi tre anni della scuola di base e i primi due della scuola secondaria, fino al compimento dell'obbligo. Si tratterà di una narrazione cronologica e sistematica, che affronterà dapprima la dimensione della storia mondiale, nella quale verranno inserite, con opportuni approfondimenti, la storia europea, quella nazionale e quella locale, che hanno un particolare valore per il cittadino italiano ed europeo in quanto mostrano le radici dell'*hic et nunc* in cui vive. Sul piano metodologico, si darà molta attenzione ad attività di laboratorio che mostrino agli studenti come si costruisce il sapere storico a partire dalle fonti più diverse, in modo che essi già si avviino a sviluppare una consapevolezza critica nei confronti della storiografia.

Come meglio verrà precisato nelle indicazioni curriculari per la quota nazionale della secondaria, nella fase finale del curriculum (gli ultimi tre anni della scuola secondaria) gli studenti riprenderanno una seconda volta l'intera storia generale e cronologica come quadro di riferimento all'interno del quale si potranno sviluppare temi specifici che verranno trattati con particolare attenzione alle fonti e al dibattito storiografico, in modo da sviluppare l'approccio critico alla disciplina.

GEOGRAFIA

La geografia fornisce 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.

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.

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 curricoli 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 sviluppatesi 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 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.

SCIENZE SOCIALI

La mappa dei "saperi" contemporanei è senza dubbio arricchita dall'apporto scientifico di quell'ampio spettro di discipline che hanno la società come oggetto privilegiato della propria indagine. Nell'attuale panorama culturale appare, infatti, difficile prescindere dalla conoscenza delle strutture e delle stratificazioni sociali, della pluralità delle culture, delle articolazioni normative ed economiche, della dimensione psicologica dei comportamenti individuali e collettivi. L'apertura alle scienze sociali e antropologiche è del resto ormai consolidata nell'articolato intreccio della moderna enciclopedia del sapere. Essa viene anche a colmare lo iato che si era determinato tra l'assetto culturale del nostro paese, nel quale da alcuni veniva sostanzialmente negata la validità scientifica di tali discipline, e quello delle più mature esperienze europee, in cui invece le discipline sociali e antropologiche trovavano da tempo uno spazio e un ruolo senza dubbio significativi.

Le scienze sociali e antropologiche promuovono 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).

In un rapporto organico con la storia e la geografia, l'insegnamento delle scienze sociali contribuisce infatti allo sviluppo di un'identità personale che si costruisce attraverso il riconoscimento di molteplici appartenenze e di molteplici eredità. In questo contesto verranno affrontati i problemi relativi ai diritti umani, alla pace, allo sviluppo, all'ambiente, al lavoro, alla salute, alle relazioni fra ragazzi e ragazze e al rapporto tra diverse culture; al tempo

stesso si porranno le basi, soprattutto negli ultimi tre anni del ciclo, del successivo studio dell'economia e del diritto.