



PROVINCIA AUTONOMA
DI TRENTO

PIANI DI STUDIO PROVINCIALI
PRIMO CICLO DI ISTRUZIONE

Linee guida
per l'elaborazione
dei Piani di studio
delle istituzioni
scolastiche

INDICE

1. Orientamenti per lo sviluppo dei Piani di studio delle istituzioni scolastiche	5
2. Aspetti di “specificità trentina”	25
3. Le competenze al termine del Primo ciclo di istruzione	31
4. Declinazione delle competenze	37
• Italiano	39
• Lingue comunitarie	61
• Storia con Educazione alla cittadinanza, Geografia	75
• Matematica, Scienze, Tecnologia	115
• Musica, Arte e Immagine, Scienze motorie e sportive	145
• Religione cattolica	173

I | Orientamenti per lo sviluppo dei Piani di studio delle istituzioni scolastiche

La lettura dei Piani di Studio Provinciali, che già illustrano in modo analitico e argomentato le scelte effettuate, può far nascere domande soprattutto sulle implicazioni pratiche e operative degli orientamenti adottati. Nelle pagine seguenti, pertanto, riprendiamo le innovazioni più significative su cui si concentrano alcune delle domande più frequenti e proponiamo spunti di riflessione e alcune indicazioni per lo sviluppo dei curricula di scuola.

I.1. Le Aree di apprendimento

Perché si definiscono “Aree di apprendimento” quelle che tutti di solito chiamano e continueranno a chiamare “materie” o “discipline” scolastiche?

Come già ben illustrano i Piani di Studio Provinciali nel paragrafo intitolato *Gli strumenti culturali*, la scelta di utilizzare il termine “Aree di apprendimento” non è un semplice cambiamento d’etichetta, ma rappresenta la messa in evidenza di quanto già in moltissimi casi sta avvenendo nelle scuole trentine e l’aderenza alla prospettiva specifica adottata e proposta dai Piani di Studio Provinciali.

Proviamo a chiarire questo aspetto. “Materia” fa riferimento all’oggetto di studio e alla quantità di conoscenze consolidate in un certo campo del sapere, illustrate in un manuale, e richiama il concetto di insegnamento come “trasferimento” di conoscenze agli alunni. Un’impostazione ben giustificata quando si tratta di settori specifici e/o lontani dalla vita quotidiana delle persone e comunque tuttora fondamentale, ma che può sconfinare nel “nozionismo” e nella frammentarietà.

“Disciplina”, termine più tecnico che si presta all’ambiguità con il più diffuso riferimento al “comportamento sociale”, segnala - invece - l’attenzione alla *particolare metodologia di pensiero, applicata ad una determinata categoria di fenomeni*, e viene a caratterizzare il modo di procedere, gli strumenti, gli artefatti e la “forma mentis” propri dei diversi saperi.

L’apprendimento di questi elementi forma e disciplina - appunto - il pensare/fare degli alunni e la scuola si configura come un contesto privilegiato di esercizio/uso guidato di conoscenze procedurali.

Si tratta di un’impostazione ben presente e sviluppata nelle didattiche attive, partecipative, esplorative, progettuali, laboratoriali, ma che, qualora resa esclusiva, può comportare lunghi tempi di attività e parziale definizione/verificabilità dei risultati.

A fronte di queste polarità delle indicazioni teoriche e delle pratiche didattiche, nelle scuole trentine non solo si sono sviluppate modalità bilanciate e integrate, ma si sono anche progressivamente strutturati e diffusi criteri che i Piani di Studio Pro-

vinciali richiamano definendo le “Aree di apprendimento” così strutturate: italiano; lingue comunitarie; matematica, scienze e tecnologia; storia con educazione alla cittadinanza, geografia; musica, arte e immagine, scienze motorie e sportive; religione cattolica (per chi se ne avvale).

L'uso del termine “area” intende *richiamare contemporaneamente sia la specificità sia le connessioni, le interazioni delle diverse materie/discipline* dal punto di vista dei saperi, nonché dei docenti e degli alunni. Le discipline sono strumenti insostituibili per conoscere e interpretare il mondo nella sua materialità e immaterialità. Esse ci consentono di cogliere aspetti particolari della realtà che ci circonda e sono frutto di approfondimenti secolari dell'uomo di fronte a un conoscere globale, sincretico e indifferenziato. D'altra parte però le conoscenze, frazionate e suddivise in discipline, non sempre sono adeguate a farci comprendere realtà e problemi che nel nostro vivere sono multidimensionali. Le discipline da sole talvolta non sono in grado di dare risposte alle “entità globali” sulle quali hanno sempre poggiato le grandi interrogazioni umane: l'universo, la natura, la società, la vita, il corpo, la mente. Da ciò scaturisce l'importanza della integrazione tra le discipline raccolte appunto in aree e tra le aree stesse.

Il termine “apprendimento” richiama quel che fanno le persone lungo tutto il corso della vita e soprattutto nell'età più velocemente evolutiva. Oggi viene anche condivisa l'idea che l'apprendimento non avviene solo dal semplice al complesso, ma anche dal globale al semplice. L'apprendimento efficace, pertanto, è quello che parte da una situazione aperta che presenti un livello di complessità adeguata al discente per proseguire con un'alternanza di attività specifiche e attività complesse. Il raggruppamento delle materie/discipline in Aree di apprendimento facilita questo passaggio e comporta anche interconnessioni nell'insegnamento. Ciò di conseguenza richiede la collaborazione continua tra i docenti, un forte clima di collegialità e di responsabilità che doni a sua volta all'azione formativa e didattica un respiro unitario e coeso.

L'approccio per competenze, inoltre, sottolinea la *centratura sullo sviluppo del “sapere, saper fare e saper essere”, sempre più autonomo e consapevole, del soggetto in apprendimento*, la funzione servente e strumentale delle materie/discipline e dell'insegnamento alla formazione e allo sviluppo delle persone-alunni, l'integrazione tra conoscenze dichiarative, conoscenze procedurali e atteggiamenti nei processi di sviluppo e di apprendimento scolastici e non scolastici. Il bisogno delle nuove generazioni di conoscere e comprendere se stessi e il mondo in cui vivono, di acquisire competenze utili per il lavoro e per la vita, si soddisfa prima di tutto con il pieno dominio delle singole materie/discipline, ma anche con il contemporaneo possesso delle loro molteplici interconnessioni.

Definire, pertanto, le materie/discipline “Aree di apprendimento” significa sottolineare la funzione che hanno i saperi e l'insegnamento: sono strumenti, ambienti e contesti per/della formazione delle persone. Non gli unici, ma i più direttamente intenzionali. Non fine a sé stessi e alla propria (auto)riproduzione, ma funzionali alla promozione e allo sviluppo delle persone.

1.2. L'approccio per competenze

Perché i Piani di Studio Provinciali sono centrati sulle competenze? Si tratta di una moda didattica oppure l'innovazione proposta ha radici più profonde?

L'approccio per competenze è presente oramai nei curricula di tutti i paesi europei e si può ben affermare che oggi, a livello internazionale, è abbastanza diffuso un consenso per una valorizzazione del concetto di competenza nel contesto dei processi educativi scolastici e formativi in generale.

Tale approccio affonda le sue radici nella individuazione di nuovi bisogni formativi, cognitivi e didattici che i nostri alunni e la società della conoscenza esprimono. Bisogni che non possono essere ignorati da chi ha responsabilità educative per non correre il rischio di fornire una formazione dimezzata.

Se consideriamo il bisogno come una “anticipazione di future necessità” non si può non riconoscere che i giovani nel futuro andranno incontro all'obsolescenza delle conoscenze e saranno costretti a rinnovare continuamente il loro “bagaglio conoscitivo” che risulterà sempre più inadeguato e superato. Per fare ciò dovranno disporre di un adeguato “potenziale conoscitivo”, che consiste nell'insieme di procedure, di schemi mentali, di condotte e di processi cognitivi per ricercare, selezionare e organizzare le conoscenze di cui avranno bisogno per affrontare situazioni di studio o di lavoro e per risolvere problemi. Questo è il nuovo bisogno formativo dei giovani.

Per acquisire competenze occorre, inoltre, saper trasferire le conoscenze e le abilità già acquisite in contesti nuovi e situazioni problematiche complesse. Per fare ciò bisogna mettere in atto condotte mentali e processi cognitivi specifici: effettuare percorsi conoscitivi che vadano non solo dal particolare al generale, ma anche dal globale al semplice, esercitare non solo il pensiero logico, ma anche quello divergente e creativo, abituarsi alla costruzione sociale e non solo individuale dell'apprendimento. L'approccio per competenze facilita l'attivazione di tali processi cognitivi.

La definizione della competenza con riferimento a un compito complesso e il più possibile reale evita la parcellizzazione dell'apprendimento, la decomposizione dei saperi e la loro perdita di senso agli occhi degli alunni. Spesso i ragazzi acquisiscono conoscenze, ma non attribuiscono ad esse significato perché sono troppo frammentate. L'approccio per competenze richiede, quindi, anche la interconnessione, la globalità, la reticolarità e la complessità dei saperi, tutti elementi che configurano il nuovo bisogno didattico e che trovano rispondenza nelle Aree di apprendimento.

L'approccio per competenze richiama un “fare” fisico e mentale ben messo in evidenza dai Piani di Studio Provinciali: “L'aspetto dell'operatività e della progettualità riveste un ruolo importante: uno studente competente è in grado di svolgere attività operative per risolvere problemi in situazioni reali e per produrre oggetti e azioni. A partire da contesti guidati tale competenza si deve manifestare progressivamente anche in situazioni di autonomia. Sul piano più strettamente operativo-strumentale lo studente è in grado di eseguire compiti e azioni, inizialmente sulla base di istruzioni, per acquisire in un secondo tempo anche la capacità di modificare, personalizzare, inventare soluzioni innovative, trasferire le abilità in nuovi e diversi contesti”.

1. Orientamenti per lo sviluppo dei Piani di studio delle istituzioni scolastiche

1.2.1. Le finalità formative dell'approccio per competenze

Alcuni, in effetti, ritengono che l'approccio per competenze sia una richiesta che provenga in modo esplicito dal mondo economico e in particolare dal mercato del lavoro. In questo modo si verificherebbe un asservimento della scuola alle esigenze del sistema produttivo e uno snaturamento della funzione della scuola finalizzata da sempre alla formazione della persona. Il dubbio è legittimo, ma non si può ignorare che ci sono competenze che servono per il lavoro e competenze che servono per la vita. La formazione della persona risulta completa non solo attraverso il possesso di un patrimonio culturale che possa arricchire la propria interiorità, ma anche attraverso il possesso di competenze spendibili nelle relazioni interpersonali e nell'attivazione di comportamenti corretti nella vita sociale e civile.

La scuola può assicurare la formazione della persona quando aiuta il giovane ad acquisire competenze per agire nel e sul mondo. Tale concetto del resto è ribadito nel Profilo globale dello studente al termine del primo ciclo, incluso nei Piani di Studio Provinciali, in cui si afferma: "Al termine del Primo ciclo di istruzione gli studenti devono padroneggiare le competenze funzionali di base per poter esercitare una competenza attiva nella società della conoscenza e per proseguire nell'apprendimento permanente".

Può anche sembrare, in questo modo, che la dimensione della vita sociale sia predominante rispetto alla vita individuale. L'individuo può apparire una entità residua rispetto alle aspettative sociali verso cui orientare l'azione della scuola e cadere nel funzionalismo.

La sfida che sempre la scuola affronta consiste, tuttavia, nel conciliare l'esigenza di prefigurare azioni-mete apprenditive sufficientemente delimitate e standardizzate con una apertura che consenta di recepire tratti di originalità nella espressione delle risposte di apprendimento, margini di possibile interpretazione personale dei problemi e delle relative soluzioni. È in gioco, forse, una delle questioni più critiche legate all'introduzione nell'insegnamento dell'approccio per competenze: la composizione di una duplice opposta tensione: definire, da un lato, standard o livelli di competenza attesi per assicurare (certificare) la qualità degli esiti formativi e, dall'altro lato, nel valorizzare l'originalità dell'approccio personale ai problemi che una prestazione "competente" comporta. Ma è una tensione presente in qualsiasi tipo di formazione intenzionale e diretta. La risposta può venire ad esempio:

- a. dalla considerazione che la scuola non esaurisce, ma contribuisce in modo specifico all'educazione complessiva della persona;
- b. dalla definizione di competenza data dall'*European Qualification Framework* che riportiamo come elemento comune di riferimento: "la comprovata capacità di usare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale. Le competenze sono descritte in termini di responsabilità ed autonomia". Classificare la competenza proprio in base al criterio dell'autonomia e della responsabilità significa che maggiore è l'autonomia, maggiore è la competenza. In definitiva, si lavora con un profilo di riferimento, una mappa, per promuovere l'originalità della persona e la sua l'autonomia, che

L'approccio per competenze non comporta il rischio del funzionalismo?

Di strumentalizzare l'azione della scuola al modellamento su un profilo anziché orientarla allo sviluppo dell'autonomia e della libertà di ciascuno?

Le competenze assorbono ed esauriscono la "mission" della scuola?

l'approccio per competenza non viene a comprimere anzi a promuovere. Tale processo, inoltre, si avvia, ma non si esaurisce nella scuola.

1.2.2. La progettazione per competenze

A questo punto è da chiedersi: come si progetta per competenze? Anziché lunghi elenchi di obiettivi, contenuti e metodi d'insegnamento riportati in documenti che finiscono in fondo ai cassetti avremo numerose tabelle di competenze, conoscenze e abilità destinate anch'esse a finire nei cassetti?

È utile intanto richiamare il rapporto molto stretto esistente tra progettazione, azione didattica e valutazione: l'insegnamento, in quanto azione intenzionale, se non vuole rischiare la deriva presuppone una progettazione cui deve essere coerente; la valutazione, a sua volta, per essere valida e credibile deve risultare aderente all'azione didattica svolta in quanto ogni docente può valutare solo ciò che con ogni sforzo ha cercato di sviluppare e promuovere negli alunni. Nel momento in cui si dovranno accertare e certificare le competenze, necessariamente si dovrà fare riferimento a quanto prima progettato e poi svolto in classe. Ecco perché i documenti di progettazione non possono rimanere nei cassetti. Sulle modalità di progettazione i punti di riferimento sono le competenze stabilite dai Piani di Studio Provinciali per ogni Area di apprendimento e le conoscenze e le abilità indicate dalle presenti Linee guida.

Di conseguenza, i Piani di Studio delle istituzioni scolastiche possono essere concepiti ed elaborati come documenti che non siano fine a sé stessi, se si pone attenzione prioritaria ad alcune domande guida da tenere presenti nel processo elaborativo, d'implementazione e valutazione/miglioramento continuo dell'azione formativa e didattica. In letteratura, ad esempio, compaiono le seguenti domande guida per la progettazione per competenze:

1. Quali classi di situazioni deve saper affrontare un soggetto in formazione per definirsi competente?
2. Quali azioni (in senso fisico e/o mentale) un soggetto competente realizza abitualmente per trattare con successo una classe di situazioni?
3. Su quali saperi poggia lo sviluppo delle competenze identificate rispetto agli ambiti di esperienza considerati o famiglie di situazioni ipotizzate?
4. Quali esperienze/situazioni, costruite a partire dal Profilo dello studente, possono essere proposte per promuovere l'acquisizione di competenza?

Il profilo globale dello studente al termine del primo ciclo proposto dai Piani di Studio Provinciali fornisce la cornice per rispondere alla prima domanda nei singoli contesti, con scelte di priorità variabili dall'uno all'altro. Tale documento, infatti, al punto 2, riporta quali sono le situazioni che lo studente, attraverso l'utilizzo di conoscenze e di abilità, deve poter padroneggiare. Situazioni che non possono mancare nella determinazione dell'offerta formativa delle scuole e che orientano la progettazione per competenze.

L'identificazione di conoscenze e abilità implicate dalle competenze, riportate per ogni disciplina nelle presenti Linee guida, risponde alla seconda domanda. In ciascuna di esse, infatti, sono impliciti i processi operativi (il fare) e le operazioni mentali (il pensare) richiesti per una loro acquisizione sicura e stabile.

Le Aree di apprendimento e le loro articolazioni nei bienni e nei contesti ed organizzazioni locali, rispondono alla terza domanda in quanto forniscono anche le interconnessioni delle conoscenze, necessarie spesso per affrontare situazioni complesse.

1. Orientamenti per lo sviluppo dei Piani di studio delle istituzioni scolastiche

Le “buone pratiche” forniscono repertori utili per rispondere alla quarta domanda, che mette in gioco la professionalità e la creatività delle scuole e degli insegnanti, sollecitati dal continuo mutare delle aspettative e dei bisogni delle generazioni che di anno in anno si susseguono nelle aule.

1.2.3. L'azione didattica per competenze

Insegnare per competenze, come già accennato, significa costruire e proporre esperienze e situazioni apprenditive problematiche, complesse e contestuali, che gli alunni devono saper affrontare e risolvere. In che modo la scuola può/deve fare ciò?

Il modello didattico che, per semplificare, si è soliti definire “tradizionale”, propone esperienze/situazioni “scolastiche”, atte a promuovere l’acquisizione di conoscenze, abilità ed atteggiamenti tipicamente “scolastici”, funzionali a questo contesto, anche se possono risultare poi fondamentali per l’apprendimento (soprattutto in contesti e con modalità formali e strutturate) nel corso della vita. Leggere, scrivere e far di conto (obiettivi della didattica tradizionale), ne sono l’esempio centrale in quanto la loro acquisizione nel contesto scolastico risulta poi fondamentale anche nella vita.

Quali sono le innovazioni didattiche che l'approccio per competenze comporta? Si può continuare ad insegnare come sempre?

Accanto alle competenze derivanti dall’acquisizione delle materie scolastiche, sempre più presente è la costruzione di esperienze/situazioni utili per l’acquisizione di competenze procedurali, proprie delle discipline di studio, attraverso una didattica problematizzante, contestuale, operativa (e non trasmissiva) centrata, ad esempio, su attività laboratoriali e progettuali.

È evidente che tali innovazioni didattiche siano più facilmente realizzabili nelle scuole secondarie e professionali in cui simulazioni, alternanza scuola-lavoro, stage e tirocini sono esperienze/situazioni atte a promuovere competenze nell’affrontare in modo sempre più autonomo classi di situazioni autentiche e professionalizzanti. Anche nel primo ciclo però, e persino nella scuola dell’infanzia, possono essere tranquillamente reperite e realizzate esperienze e attività apprenditive che abbiano simili caratteristiche e che richiedano agli allievi una operatività fisica e mentale.

Le stesse prove PISA e INVALSI, negli ultimi anni, evidenziano una struttura basata sulla proposta di contesti e situazioni come punto di partenza per la messa in moto di azioni fisiche e mentali per la soluzione di problemi (cognitivi) che i saperi e le Aree di apprendimento contribuiscono a sviluppare. Una modalità spesso adottata nelle buone pratiche e nei manuali d’insegnamento che non siano nozionistici o esecutivi.

Per “situazione di apprendimento”, finalizzata alla promozione di competenza, si intende l’insieme di elementi di ordine fisico-materiale, organizzativo, psico-sociale - di “ambiente di apprendimento” - in cui il soggetto è messo in condizione di scegliere cosa e come agire per superare sfide complesse a partire dalle risorse personali (conoscenze, capacità, atteggiamenti, abilità...) che può mettere in campo. L’insegnamento viene ad avere il compito di prefigurare e gestire “contesti” ritenuti adatti a far vivere esperienze autentiche e a risolvere problemi complessi simili a quelli della vita reale.

Situazioni che promuovono l’apprendimento per competenze sono, ad esempio, quelle nuove per il soggetto (nelle quali, però possa immedesimarsi) che:

- presentano una sfida, un motivo per essere risolte, un “perché”;
- richiedono per la loro risoluzione l’uso di documenti autentici e implicano una integrazione di apprendimenti posseduti dagli allievi, non una semplice giustapposizione;
- comportano un “agire” (fisico e/o mentale) a partire da quanto appreso (“fare con ciò che si sa”);
- risultano tendenzialmente aperte, tali da lasciare spazio alla discussione, in cui siano introdotti dati parassiti e in cui i saperi e i saper fare da mobilitare non siano conosciuti in partenza, ma debbano essere individuati dall’allievo;
- possono essere affrontate dagli allievi in relativa autonomia.

Ovviamente non tutte queste caratteristiche possono essere contemporaneamente presenti in ogni situazione didattica, anche perché - è noto e opportuno ricordarlo - la scuola non è la vita, ma nell’approccio per competenze sono particolarmente rilevanti e da implementare con la gradualità e la specificità dei bienni in cui si articola il primo ciclo d’istruzione. Si forniscono comunque di seguito alcune indicazioni specifiche che possano orientare i docenti nel fare scuola per competenze.

- *Conoscenze e abilità stabili e significative.* La progettazione per competenze non può prescindere in alcun modo dalla padronanza di conoscenze e di abilità che rappresentano il presupposto per la risoluzione di situazioni problematiche reali o di studio. Le conoscenze anzi devono essere consolidate, avere stabilità nel tempo ed essere comprese in profondità. Il fine dell’insegnamento, infatti, è proprio la comprensione: spesso i ragazzi apprendono, ma non comprendono! Ne consegue, quindi, che le nuove conoscenze sono acquisite in maniera significativa solo quando si legano a quelle pregresse attraverso un ancoraggio esperienziale, psicologico e cognitivo. Questo principio rappresenta anche una risposta ad una delle critiche più frequenti provenienti sia dagli esperti teorici che dai docenti secondo cui le competenze hanno la pretesa di sostituire le conoscenze. Niente di più falso. La didattica per competenze non si pone in alternativa alla didattica per conoscenze ma si basa indissolubilmente su di essa e la integra considerando le conoscenze irrinunciabili per la costruzione del sapere.
- *La ricerca dei nuclei fondanti.* L’approccio per competenze richiede un maggiore spazio temporale da dedicare all’insegnamento. Spazio, invece, che viene contratto con la riduzione delle ore assegnate alle discipline. Come uscire da questa contraddizione? Una risposta da perseguire attraverso l’azione didattica è senza dubbio quella dell’essenzializzazione dei contenuti di apprendimento attraverso la individuazione dei nuclei fondanti. Si deve sviluppare una nuova modalità di organizzazione e di stesura dei Piani di Studio delle istituzioni scolastiche in modo da prevedere i contenuti irrinunciabili su cui concentrare l’azione didattica. L’obiettivo dell’istruzione non è tanto l’ampiezza, quanto la profondità: insegnare contenuti essenziali ed esemplificare dei principi generali che aiutino a comprendere il maggior numero possibile di particolari. Quando nell’insegnamento si persegue l’obiettivo dell’esaustività e si cerca di trattare troppi

argomenti si corre il rischio di ottenere una comprensione superficiale o una mancata comprensione. È molto più logico dedicare una considerevole parte del tempo a concetti chiave, idee produttive e questioni essenziali, permettendo agli studenti di approfondire meglio queste nozioni e i significati correlati.

- *Spazio adeguato alle conoscenze procedurali.* Occorre insistere di più sulle conoscenze procedurali e non solo su quelle dichiarative. Si tratta di far vivere e di far apprendere agli alunni il “come” della disciplina e non solo il “che cosa”. Non ha senso insegnare e fare apprendere quanto è lungo il diametro della terra, piuttosto ragionare su come hanno fatto a determinarne la lunghezza. Ogni disciplina, oltre ai contenuti e al linguaggio utilizzato per conquistare e poi esplicitare le proprie conoscenze, possiede la dimensione metodologica, ossia l’insieme delle procedure e dei metodi utilizzati nel tempo dagli esperti per conquistare le conoscenze. L’insieme di tali procedure e metodi rappresenta il “come” della disciplina, mentre l’insieme dei contenuti rappresenta il “che cosa”. Spostare l’insegnamento sul “come” della disciplina, inoltre, desta maggiore motivazione negli alunni e contribuisce a far acquisire loro quel “potenziale cognitivo” da cui dipende la capacità del soggetto di saper affrontare e risolvere problemi e situazioni complesse ossia la sua competenza.
- *Procedere per problemi.* È importante anche problematizzare l’insegnamento e l’apprendimento in modo che la proposta dell’insegnante sia una risposta a un problema o a una domanda esplicita o implicita dell’alunno. Il vero insegnamento è una risposta. Problematizzare l’insegnamento significa fare ricorso a dissonanze cognitive, a paradossi, a interrogativi, e trasformare l’apprendimento in un problema da risolvere. Il conoscere, fin dall’origine, è consistito nel ricercare le risposte agli interrogativi che l’uomo si è posto e si pone, ai “perché” delle cose, degli eventi, delle idee. Il bambino apprende ponendo e ponendosi una serie di “perché”. La spiegazione dell’insegnante, in una didattica problematizzante, non è subordinata a un programma da svolgere, ma all’emergenza di un problema, di un interrogativo, di un “perché” ed è finalizzata a sostenere gli alunni nella costruzione personale delle risposte. La spiegazione in sé non è attraente senza una necessità che la giustifichi, senza un bisogno, una curiosità da soddisfare.
- *Sviluppo di processi cognitivi.* Occorre anche insistere sullo sviluppo intenzionale dei processi cognitivi che intervengono nell’attività di apprendimento. In modo particolare, possono essere presi in considerazione i seguenti processi su cui costruire delle attività didattiche che permettano il loro sviluppo: processi percettivi; processi mnestici; processi induttivi o di astrazione; processi deduttivi; processi dialettici; processi creativi. In questo modo si sviluppa il potenziale conoscitivo e non solo il bagaglio conoscitivo.
- *Operare per progetti.* La pedagogia del progetto contribuisce all’acquisizione di competenze complesse perché abitua gli allievi a vedere i procedimenti ap-

presi a scuola come strumenti per raggiungere degli scopi reali, che possono percepire e comprendere e che spesso stanno loro a cuore. La realizzazione di un progetto, inoltre, che sbocca su una situazione extrascolastica, risulta quasi sempre un compito complesso, non collegato, in modo evidente per l'allievo, a una disciplina scolastica, in quanto richiede l'apporto di più saperi e discipline. Nella scuola del primo ciclo operare per progetti rappresenta ormai una tradizione consolidata che annovera anche delle esperienze significative e pratiche eccellenti: produzione di uno spettacolo teatrale, pubblicazione di un giornalino scolastico, realizzazione di una esplorazione o visita guidata sul territorio, redazione di una guida turistica per illustrare un luogo artistico o paesaggistico del territorio, realizzazione di un video come risposta a un problema sociale e umanitario (progetto di educazione alla salute, alla legalità, all'ambiente, di gestione rifiuti, ecc.). Tale tradizione didattica, talvolta concepita a latere dell'attività specifica di insegnamento, nella progettazione per competenza va integrata saldamente nell'attività didattica ordinaria e tenuta in debito conto anche per la verifica e valutazione delle competenze.

- *La didattica laboratoriale.* La didattica laboratoriale rappresenta una occasione unica per superare l'insegnamento meramente trasmissivo in quanto consente una attività più operativa e più motivante. Il laboratorio è il luogo privilegiato per realizzare una situazione di apprendimento su compiti complessi e reali che richiedano conoscenze e abilità specifiche in una dimensione operativa e progettuale che coinvolga gli alunni. Nel laboratorio si realizzano, più che nell'aula scolastica, le condizioni per permettere a ciascuno di far esplodere le proprie attitudini e i propri interessi, di accrescere quindi la motivazione ad apprendere e di avere maggiore possibilità di successo scolastico. Il laboratorio, infatti, privilegia il canale operativo (il fare) e iconico (il vedere) che sono più motivanti rispetto al canale simbolico (la parola). Nel laboratorio si genera un circolo virtuoso tra operatività e personalizzazione tramite la molla della motivazione. Il mancato successo nell'apprendimento spesso è frutto di assenza di motivazione, ossia di un mancato coinvolgimento interiore degli allievi che, invece, deriva di norma da una aderenza non solo alle loro attitudini, ma anche ai loro interessi. Nei laboratori, inoltre, è possibile l'aggregazione degli allievi per gruppi di alunni della stessa classe o di classi diverse, accomunati da interessi, potenzialità e attività condivise. In questo modo possono essere formati gruppi di alunni della stessa classe, di classi parallele o verticali secondo il livello raggiunto negli apprendimenti o per realizzare un preciso compito/progetto o per svolgere attività opzionali che possano assecondare attitudini e interessi particolari. L'attività di laboratorio, in conclusione, può rappresentare una strategia e una occasione per far uscire la scuola e la didattica dall'astrattezza e dal verbalismo, per motivare maggiormente gli alunni ad apprendere e per personalizzare meglio gli insegnamenti. Una scuola dei laboratori, infine, è una scuola che fa ricerca, impegnata quindi a qualificare e a innovare costantemente i propri percorsi di insegnamento/apprendimento.

1. Orientamenti per lo sviluppo dei Piani di studio delle istituzioni scolastiche

1.2.4. La valutazione e certificazione delle competenze

È noto che valutare significa riconoscere, far emergere e attribuire il valore a cose, azioni e persone. Lo sviluppo di competenze è un processo articolato nelle dimensioni che lo compongono e per i tempi lunghi che comporta. Nell'approccio per competenze, pertanto, anche la valutazione scolastica si compone di più elementi in interazione.

Quali conseguenze pratiche comporta il valutare per competenze nel primo ciclo?

Cominciamo con il dire che l'operazione della certificazione delle competenze non può avvenire al di fuori di principi didattici e docimologici di riferimento. Dal punto di vista docimologico partiamo da un punto fermo: le prove strutturate e standardizzate (a scelta obbligata, a scelta multipla, di corrispondenza, di completamento), che possono essere utilizzate per la valutazione degli apprendimenti, in termini di conoscenze ed abilità, non sono affatto adatte per la valutazione delle competenze. Le tradizionali prove semistrutturate o non strutturate, sempre utilizzate per la valutazione degli apprendimenti, possono verificare il possesso di competenze a condizione che abbiano la caratteristica della complessità, della novità, e richiedano l'applicazione e il trasferimento di conoscenze e abilità acquisite dallo studente. A questa modalità di accertamento si ispirano anche parte delle prove PISA e INVALSI che, però, hanno funzione di valutazione di sistema e rappresentano quindi un riferimento utile, ma non possono essere assunte come unico modello ed esaurire la valutazione delle competenze, come del resto la stessa valutazione degli apprendimenti.

È ampiamente condivisa la considerazione che una valutazione professionalmente adeguata e significativa per i soggetti della relazione didattica si sviluppi con riferimento a un polo oggettivo, a uno intersoggettivo e a uno soggettivo. Tali riferimenti risultano validi per la valutazione delle competenze.

Le principali modalità di valutazione per il polo oggettivo sono rappresentate dai cosiddetti compiti autentici o di realtà, che richiedono allo studente, come già detto, di saper risolvere una situazione problematica, complessa e nuova, il più possibile vicina al mondo concreto, utilizzando conoscenze e abilità già acquisite e trasferendo procedure e condotte cognitive da un contesto ad un altro. È necessario che lo studente dia prova, nello svolgere tali compiti, nel realizzare prodotti e nel risolvere problemi, di essere capace di uscire dai tradizionali canoni della ripetizione dei contenuti e della "restituzione dell'appreso". Non sempre la restituzione dell'appreso, infatti, è testimonianza di una comprensione profonda e interiorizzata di conoscenze e abilità e di una loro fruizione in contesti, abbastanza o in parte, diversi da quelli scolastici abituali.

I compiti autentici mettono in evidenza il prodotto finale, ma non forniscono informazioni sul processo messo in atto dallo studente per arrivare al prodotto. Nella quotidianità dell'attività didattica - in particolare nella scuola primaria - di grande rilevanza sono invece le modalità del polo intersoggettivo: osservare e documentare, da parte di tutti i docenti, processi di apprendimento nella prospettiva della valutazione formativa e formatrice. L'osservazione del processo si ispira al paradigma dell'informazione nel senso che si raccolgono elementi informativi sulla cui base il docente e l'alunno possono regolare l'azione di insegnamento/apprendimento, modificarla nei tempi, nei ritmi, nei contenuti e nelle procedure per renderla più efficace, per

migliorarla. Il paradigma dell'informazione, che in campo valutativo si esprime sotto il nome di verifica, ha lo scopo di sostenere l'acquisizione degli apprendimenti e delle competenze e non solo di accertarne il possesso. È quindi importante, per la valutazione delle competenze, mettere in atto da parte dei docenti una serie di osservazioni sistematiche sulle modalità cognitive, motivazionali, relazionali attraverso cui lo studente svolge il compito. Affinché il processo osservativo abbia il carattere dell'intersoggettività è necessario che sia definito aprioristicamente un protocollo di osservazione, di ampia condivisione collegiale, che riporti gli elementi da osservare ossia gli indicatori di competenza.

Per il polo soggettivo, infine, è opportuno promuovere negli alunni strategie autovalutative, via via più approfondite e raffinate con il crescere dell'età, finalizzate a sviluppare la loro autonomia e responsabilità, che sono, come già detto, componenti essenziali della competenza. Il polo soggettivo nella valutazione delle competenze si realizza attraverso strategie narrative che sollecitano lo studente a raccontare e descrivere le modalità utilizzate per svolgere il compito, la successione delle operazioni compiute, le difficoltà incontrate, le soluzioni reperite, l'interesse o disinteresse personale per il compito e i loro perché, gli errori eventualmente compiuti e le modalità per evitarli nel futuro. Si tratta di costruire una piccola "autobiografia cognitiva" che assume anche un grande valore metacognitivo in quanto permette allo studente di acquisire la consapevolezza del proprio processo di apprendimento, condizione prima per poterlo migliorare. Dalla narrazione dello studente il docente ricava ulteriori informazioni da mettere in relazione con quelle raccolte attraverso le osservazioni sistematiche e quelle derivanti dall'analisi del prodotto finale in modo da poter pervenire a un giudizio che abbia il più possibile il carattere dell'affidabilità e della validità.

Questi tre poli/strumenti della valutazione nell'approccio per competenze si ritrovano, in misura diversa, nelle varie attività connesse alle diverse funzioni che la valutazione svolge nel primo ciclo. Essa ha anzitutto e principalmente una funzione formativa e di progettazione-regolazione del percorso formativo. Si basa su osservazione e raccolta di documentazione di processi e rilevazioni di risultati in itinere degli studenti nelle Aree di apprendimento. Questo livello della valutazione ha valore di comunicazione interna tra i soggetti delle relazioni didattiche (alunni, insegnanti e genitori); fa parte integrante della quotidiana azione didattica ed è costitutiva del processo d'insegnamento/apprendimento. La valutazione degli apprendimenti riveste anche una funzione amministrativa e certificativa e permette il passaggio da una annualità alla successiva, tenuto conto delle potenzialità del periodo didattico biennale che consente una progettazione più vicina ai bisogni dei singoli studenti e offre, se necessario, un tempo maggiore per il recupero. Criteri e modalità di valutazione sono deliberati dalle istituzioni scolastiche nell'ambito della loro autonomia, in sintonia con i principi stabiliti dalla normativa provinciale.

La certificazione delle competenze che si attua al termine del primo ciclo ha funzione formativa e orientativa e si attua sulla base di strumenti e modalità che la Provincia adotta in raccordo con le disposizioni nazionali.

I. Orientamenti per lo sviluppo dei Piani di studio delle istituzioni scolastiche

Le rilevazioni degli apprendimenti nell'ambito di programmi di ricerca, che hanno funzione di valutazione di sistema e ai quali le scuole trentine partecipano (es.: IEA, OCSE, INVALSI, ecc.), possono mettere a disposizione criteri, strumenti standardizzati e dati utili anche ai fini della valutazione formativa, della documentazione amministrativa e della certificazione delle competenze ma hanno diverse finalità, tutte essenziali, da non confondere o sovrapporre, anche nella comunicazione tra i soggetti della relazione didattica e con l'esterno.

In sintesi, la valutazione delle competenze, come degli apprendimenti, non si limita/riduce all'assegnazione intuitiva di livelli e giudizi; per essere adeguata si basa su strumenti/elementi molteplici; è anzitutto funzionale alla raccolta di informazioni (oggettive, intersoggettive e soggettive) per prendere decisioni su come procedere nel processo di apprendimento e di formazione; usa linguaggi adeguati e pertinenti nei vari contesti e momenti della relazione didattica e per le diverse funzioni - formativa, certificativa, di sistema - che svolge.

I.3. L'organizzazione in bienni

Il primo ciclo d'istruzione della scuola trentina si caratterizza per l'attività integrata tra scuola primaria e scuola secondaria di primo grado - con tradizioni, organizzazione e formazione diverse - nell'ambito degli istituti comprensivi; si confronta con la generalizzata frequenza della scuola dell'infanzia e dell'obbligo d'istruzione nei canali liceale, tecnico e professionale; accoglie e "tratta" persone-alunni con bisogni e potenzialità educative e culturali molto diversi.

Le "Aree di apprendimento" e l'approccio per competenze assumono, quindi, configurazioni didattico-organizzative diversificate ed evolutive nei bienni in cui si articola il primo ciclo d'istruzione, ognuno dei quali ha una propria specificità ed è al contempo "ponte" tra quanto precede e segue, tra scuola ed altri contesti formativi, in rapporto allo sviluppo e alla trasformazione dei soggetti in apprendimento. I Piani di Studio delle istituzioni scolastiche hanno proprio la funzione di "messa a punto" contestualizzata delle configurazioni didattico-organizzative in modo che risultino pertinenti alle diverse situazioni, anche in rapporto ai bisogni, alle risorse e alle competenze disponibili. A titolo esemplificativo sottolineiamo alcuni ben noti tratti specifici di ciascun biennio che influenzano le "Aree di apprendimento", come spunto di riflessione/proposta per lo sviluppo dei curricoli di scuola.

Il *primo biennio* si caratterizza come momento dell'alfabetizzazione funzionale, in tutti i saperi, cioè passaggio da un'impostazione didattica - prevalentemente indiretta - per campi di esperienza ad una per Aree di apprendimento con attività progressivamente sempre più strutturate e dirette. L'unitarietà e l'integrazione dell'azione didattica dei docenti sono i principali requisiti da garantire. In pratica, questo significa - ad esempio - la condivisione da parte di tutti i docenti dei compiti di alfabetizzazione funzionale, in particolare per quanto riguarda l'italiano; l'inopportunità dell'adozione di quadri orari

Quali conseguenze pratiche hanno le "Aree di apprendimento" e l'approccio per competenze nell'organizzazione didattica del primo ciclo d'istruzione? E nei bienni in cui si articola?

eccessivamente frammentati e di modalità di valutazione distinte per singole discipline; la sobrietà del corredo di strumenti scolastici personali; l'allestimento di aule come ambienti di apprendimento che possano facilitare vari tipi d'attività, ecc.

Il *secondo biennio* si caratterizza come momento di consolidamento, sviluppo e ampliamento dell'alfabetizzazione, in tutti i saperi, con la previsione di attività prevalentemente strutturate, dirette, e via via sempre più autonome e cooperative. L'articolazione dell'azione didattica per aree integrate di apprendimento è qui funzionale allo sviluppo di progetti di "produzione" di primi artefatti culturali: rappresentazioni teatrali, ricostruzioni di quadri storico-sociali, documentazione di esplorazioni e analisi ambientali e di cultura locale, organizzazione di eventi, produzioni multimediali, ecc. Questo comporta, ad esempio: la progettazione equilibrata e bilanciata di attività integrate da parte dei docenti di diverse aree disciplinari; l'organizzazione del tempo e degli ambienti scolastici per aree integrate di apprendimento e non per singole discipline; l'articolazione del corredo di strumenti scolastici personali e l'esercizio autonomo della programmazione del loro uso; l'allestimento di aule come ambienti di apprendimento in cui siano presenti e utilizzati di frequente strumenti e artefatti culturali per "saperi" diversificati e specifici.

Nel *terzo biennio* si realizza l'incontro con le discipline attraverso la mediazione di "specialisti" di ciascun sapere, tipica dell'istruzione secondaria. Si tratta di una transizione che comporta sia l'opportunità di un "accompagnamento" sia l'esigenza (oltre che la prassi) di una "sfida/opportunità" per gli alunni di confrontarsi con nuovi contesti e modalità formative. A questo scopo possono essere utili, come noto e praticato: momenti di scambio e collaborazione (di docenti e alunni) nell'articolazione dell'attività didattica ordinaria; insegnamenti e progetti sviluppati con la collaborazione di docenti di scuola secondaria di primo grado e di scuola primaria, come ad esempio per attività musicali, artistiche, motorie; momenti/riti di "controllo" (es. prove finali) e di cambiamento di ambiente organizzativo e didattico. Questo comporta l'organizzazione del tempo, degli ambienti, del corredo di strumenti scolastici personali, della valutazione, con modalità differenziate e lo sviluppo dell'autonomia degli alunni in attività di medio termine.

Nel *quarto biennio* il confronto con le specifiche materie/discipline, le loro strutture epistemologiche, i relativi strumenti ed artefatti, diventa definitivo e svolge una rilevante funzione di accompagnamento, sollecitazione, orientamento alla messa a fuoco di interessi, attitudini e impegni personali per la scelta del canale/indirizzo del successivo biennio dell'obbligo d'istruzione. Grande importanza possono assumere, in tal senso, le possibilità offerte dalla flessibilità degli orari, determinata dalle scuole, per consentire opzionalità e arricchimenti scelti dagli alunni in specifiche aree disciplinari o per tipi d'attività, come opportunità per l'orientamento. Le opzionalità e le diversificazioni di curriculum formativo individuale nel quarto biennio si possono opportunamente accompagnare a forme di documentazione e autovalutazione che, accanto alle rilevazioni oggettive degli apprendimenti, supportino le scelte d'istruzione e formazione successiva ed integrino/qualifichino nel curriculum di scuola il momento formale dell'esame di stato.

1. Orientamenti per lo sviluppo dei Piani di studio delle istituzioni scolastiche

In sintesi, *unitarietà, integrazione, specificità, opzionalità* sono alcuni dei *caratteri qualificanti* le Aree di apprendimento e l'approccio per competenze, *rispettivamente, nei quattro bienni* in cui si articola il primo ciclo d'istruzione, che i Piani di Studio delle istituzioni scolastiche declineranno e svilupperanno nei curricoli di scuola.

1.3.1. La continuità del processo formativo

L'articolazione del primo ciclo in bienni, già prevista dalla Legge provinciale 7 agosto 2006, n. 5 (legge provinciale sulla scuola), vuole essenzialmente soddisfare il principio educativo e didattico della continuità. Tale principio trova fondamento nella riconosciuta esigenza di assicurare all'alunno un percorso formativo organico e graduale che non conosca frammentazioni, segmentazioni e sbalzi troppo accentuati. La scuola ha il compito di garantire all'alunno uno sviluppo articolato e armonico pur nei cambiamenti derivanti dell'età evolutiva e dall'organizzazione curricolare e didattica dei diversi segmenti scolastici. L'organicità e la differenziazione graduale del percorso formativo proposto all'alunno hanno anche lo scopo di evitare le difficoltà che spesso si riscontrano nel passaggio tra i diversi ordini di scuola e che sono causa di disagio scolastico, di insuccesso negli apprendimenti, di intralcio nella costruzione della propria identità e nella maturazione generale della persona.

Quali sono le ragioni dell'articolazione in bienni? E cosa comporta per l'attività didattica?

La previsione del terzo biennio, costituito dal quinto anno della scuola primaria e dal primo anno della scuola secondaria di primo grado, rappresenta una peculiarità del sistema scolastico trentino e ha proprio lo scopo di assicurare il passaggio non traumatico tra due ordini di scuola che tradizionalmente si sono presentati ai ragazzi con differenze troppo accentuate. Secondo questi principi è necessario realizzare forme di raccordo sia con la scuola dell'infanzia sia con il successivo biennio dell'obbligo di istruzione nella consapevolezza che continuità non vuole significare uniformità e assenza di differenziazioni, che comunque l'alunno deve abituarsi ad affrontare nel suo percorso di formazione.

L'attività didattica, sulla base di tali principi, assume un maggiore respiro temporale sia nella progettazione che nella valutazione. Gli obiettivi di apprendimento previsti nelle singole materie/discipline possono essere pensati e definiti tenendo presente l'intero biennio in modo da assicurare non solo la propedeuticità dei contenuti e la loro reticolarità verticale, ma anche la possibilità di un loro consolidamento in un arco temporale più ampio. In questo modo anche la valutazione sia degli apprendimenti sia delle competenze non assume carattere definitivo al termine di ciascun anno, ma si spalma nell'intero biennio assumendo con forza, nei casi di difficoltà, il carattere di sostegno all'apprendimento con funzione orientativa e proattiva. Nell'arco del biennio all'alunno verranno fornite tutte le informazioni necessarie per modificare e correggere modalità e strategie poco efficaci di apprendimento (funzione orientativa) e tutti gli stimoli per far crescere in lui la motivazione ad apprendere (funzione proattiva): apprezzamento dei progressi anche se piccoli, testimonianze di fiducia in sé, espressioni di attese positive, ecc.

La continuità, in sintesi, dal punto di vista didattico comporta: il coordinamento in senso verticale dei Piani di Studio elaborati dalle istituzioni scolastiche, in modo

da prevedere un graduale passaggio dai campi di esperienza alle Aree di apprendimento e alle specifiche materie/discipline; la conoscenza reciproca e la progressiva armonizzazione delle pratiche didattiche, delle concezioni e delle strategie di insegnamento, degli stessi stili educativi; momenti di collaborazione incrociata tra gli insegnanti che operano nei diversi bienni; conoscenza del percorso formativo continuo dell'alunno; la ricerca anche di una continuità orizzontale che si esprima nella presa in carico e valorizzazione delle risorse culturali presenti nel territorio e negli apporti che possono fornire le famiglie, gli enti e le istituzioni territoriali.

1.4. La ricaduta nella didattica delle innovazioni proposte

Cosa fare affinché l'adozione dei Piani di Studio Provinciali e quelli delle istituzioni scolastiche (curricoli di scuola) non rimangano semplici documenti formali, ma promuovano le buone pratiche di insegnamento, la cooperazione tra docenti, l'apprendimento per competenze?

Le innovazioni introdotte nel sistema scolastico, per essere realizzate, hanno sempre bisogno della condivisione e del supporto dei docenti i quali rappresentano la chiave di volta di qualsiasi rinnovamento e miglioramento. La condivisione si ottiene prima di tutto attraverso un'ampia azione di informazione/discussione delle novità introdotte: spesso la carenza di informazioni o interpretazioni troppo personali sono da ostacolo all'assunzione collegiale di una operatività didattica innovativa. L'informazione e la discussione delle novità introdotte non possono derivare solo da piani provinciali di formazione dei docenti, ma anche da momenti di confronto, che devono essere curati e intensificati, all'interno degli organi collegiali della scuola, o di gruppi ristretti di docenti.

Alla comprensione/condivisione il più possibile omogenea delle innovazioni non può non seguire una loro traduzione e sperimentazione nella pratica didattica attraverso la creazione e l'attivazione di modalità efficaci, messe in evidenza anche dalla letteratura.

- *Comunità di pratiche.* Oramai è ampiamente riconosciuta la grande utilità delle comunità di pratiche nella formazione degli insegnanti in sostituzione dei tradizionali corsi. L'apprendimento efficace si ottiene, anche per gli adulti, quando si costruiscono occasioni di formazione a partire dalle necessità delle persone e della professione e si investe nella costruzione di reti di lavoro collettivo finalizzate allo scambio delle professionalità. Secondo tale orientamento le scuole devono agevolare i momenti in cui gli insegnanti si incontrano per riflettere sul proprio operato e per migliorarlo trasformandosi in vere comunità di apprendimento: mettendo in comune le conoscenze si acquisisce un sapere molto più vasto. In questo modo la scuola può trasformarsi in un centro di sviluppo professionale permanente in cui i docenti possono imparare dai colleghi oltre che dagli esperti.
- *Ricerca-azione.* È altrettanto condivisa la necessità di ricorrere alla ricerca-azione con scopi riflessivi nello sviluppo professionale dei docenti. Questa pratica presuppone l'analisi e la discussione tra pari delle innovazioni proposte, una loro traduzione in esercitazioni e attività didattiche, una loro realiz-

zazione in classe e un continuo monitoraggio della loro efficacia. La ricerca-azione in effetti può essere definita come lo studio di una situazione sociale con lo scopo di migliorare la qualità dell'azione al suo interno. Non si tratta di una ricerca applicata in cui la teoria, costruita in modo decontestualizzato, viene pedissequamente sperimentata nella pratica, bensì di una ricerca che si perfeziona e si migliora mentre si pratica.

- *Reti di lavoro collaborativo.* Sia la ricerca-azione sia le comunità di pratiche o di apprendimento trovano un'efficace applicazione se sostenute dalle "reti di scuole" in cui lo scambio delle pratiche professionali assume un respiro più ampio e meno circoscritto all'interno di una comunità, che con il tempo può cadere in forme di autoreferenzialità e autoconservazione. La l.p. 5/2006 (art. 19), del resto, fa esplicito riferimento all'importanza di costituire reti tra le istituzioni scolastiche "per la migliore utilizzazione delle risorse, il raggiungimento delle proprie finalità istituzionali e il contenimento dei costi. L'accordo di rete può avere a oggetto attività didattiche, tecnico-amministrative e gestionali e può anche prevedere, ferma restando l'autonomia dei singoli bilanci, l'attivazione di centri di servizio comuni, l'acquisto di beni e servizi, l'utilizzazione e la mobilità temporanea di personale, anche docente".
- *Dipartimenti di area.* Le condizioni materiali, organizzative e relazionali, oltre che le consapevolezze e le intenzionalità dichiarate, sono, come già detto, fattori essenziali della qualità delle pratiche didattiche. L'adozione dei Piani di Studio Provinciali e lo sviluppo dei curricoli di scuola comportano, come già detto, un'elevata attenzione alle Aree di apprendimento, in particolare da parte dei docenti, alla progettazione e valutazione per competenze e alle condizioni d'esercizio delle pratiche didattiche. L'attivazione di dipartimenti d'area d'apprendimento, composti da docenti di scuola primaria e secondaria di primo grado, per la progettazione, l'individuazione di situazioni/esperienze significative e non ripetitive, la messa a fuoco di criteri e modalità di documentazione e valutazione in modo condiviso, come già sperimentato in molti istituti comprensivi, può essere utile soprattutto per promuovere l'unitarietà, la continuità e la gradualità dei curricoli di scuola. Contemporaneamente, è opportuno che i dipartimenti di area curino anche l'organizzazione didattica quotidiana di spazi, tempi, strumenti e raggruppamenti, in modo che essa non risulti uniforme nell'arco del primo ciclo d'istruzione e che la diversificazione, per quanto graduale, sia immediatamente percepibile da alunni, genitori e insegnanti anche allo scopo di motivare ed esplicitare lo sviluppo formativo e di apprendimento.

L'attivazione di gruppi di docenti per biennio, comprendenti anche quelli assegnati per i bisogni educativi speciali, che seguano l'implementazione dei curricoli di scuola nell'arco dell'anno-biennio scolastico e curino le condizioni materiali, organizzative e relazionali delle pratiche didattiche per Aree di apprendimento, può essere utile soprattutto per promuovere la diversificazione evolutiva degli ambienti, degli strumenti, degli orari, dei raggruppamenti nell'arco del primo ciclo d'istruzione.

ne. Cruciale a questo riguardo risulta in modo particolare la diversificazione dell'organizzazione dei tempi di attività. Ad esempio, l'unitarietà che caratterizza il primo biennio si concretizza anche con orari di attività, strumentazione, valutazione non frammentati per singole discipline, che è invece tipica e opportuna nell'ambito della scuola secondaria, a cominciare da quella di primo grado. Analoghe considerazioni si possono fare anche con riferimento alla strutturazione degli ambienti di apprendimento e delle relazioni didattiche.

1.5. Educazione alla cittadinanza

In che modo l'Educazione alla cittadinanza, come prevista dai Piani di Studio Provinciali, si inserisce all'interno degli orientamenti europei e nazionali? Quali sono gli obiettivi e le competenze chiave di cittadinanza trasversali alle Aree di apprendimento?

La decisione n. 1904/2006/CE del Parlamento europeo e del Consiglio del 12 dicembre 2006 ha istituito il programma “Europa per i cittadini”, che ha come scopo primario la promozione della cittadinanza europea attiva, lo sviluppo del senso di appartenenza a una società fondata sui principi di libertà, di democrazia, di tolleranza e di comprensione reciproca nel rispetto e valorizzazione delle diversità etniche, culturali, religiose e linguistiche.

La Legge 30 ottobre 2008 n. 169 ha previsto che nelle scuole italiane, a decorrere dall'inizio dell'anno scolastico 2008/2009, siano attivate azioni di sensibilizzazione e di formazione del personale finalizzate all'acquisizione nel primo e nel secondo ciclo di istruzione delle conoscenze e delle competenze relative a “Cittadinanza e Costituzione”, nell'ambito delle aree storico-geografica e storico-sociale e del monte ore complessivo previsto per le stesse. Iniziative analoghe sono avviate nella scuola dell'infanzia.

Nel Regolamento del 17 giugno 2010 con cui sono stati adottati i Piani di Studio Provinciali delle scuole trentine si legge: “La finalità dello sviluppo armonico e integrale della persona si inserisce nella tradizione delle radici culturali dell'Europa, si fonda sui principi della Costituzione della Repubblica italiana e dello Statuto speciale del Trentino - Alto Adige/Südtirol, riprende i principi sanciti dalle principali dichiarazioni internazionali e impegna la corresponsabilità educativa delle famiglie, delle comunità, delle istituzioni e delle formazioni sociali intermedie in un lavoro comune nel quale il sistema educativo di istruzione e formazione svolge un ruolo significativo”.

La scelta dei Piani di Studio Provinciali si colloca, dunque, in linea con gli orientamenti europei in merito alla Educazione alla cittadinanza e si pone in continuità con la legislazione nazionale, pur differenziandosi da questa ultima per la diversa denominazione assunta. Nel definire, infatti, le Aree di apprendimento, i Piani di Studio Provinciali inseriscono l'educazione alla cittadinanza all'interno di una area specifica denominata “Storia con Educazione alla cittadinanza, Geografia” quasi a voler indicare che l'educazione alla cittadinanza, collocata all'interno della storia, non venga a perdere il carattere della specificità disciplinare. Nello stesso tempo però

i Piani di Studio Provinciali precisano che l'educazione alla cittadinanza "è intenzionalmente promossa dall'istituzione scolastica con il contributo di tutte le discipline e le attività scolastiche, in particolare di quelle dell'Area di apprendimento storia con educazione alla cittadinanza."

Sulla base di tali orientamenti è importante preliminarmente chiarire che l'educazione alla cittadinanza nelle scuole trentine assume uno specifico carattere disciplinare in quanto integrata nell'insegnamento di storia e un carattere trasversale in quanto chiama in causa l'apporto di tutte le discipline. Affinché le due dimensioni non vengano trascurate attraverso reciproche deleghe, esplicite o implicite, è importante che le scuole curino una adeguata programmazione con la ripartizione/integrazione delle attività didattiche tra tutte le discipline coinvolte.

Tale attività di programmazione e, di conseguenza, la stessa attività didattica risulteranno il più possibile integrate se faranno riferimento a principi e obiettivi comuni e condivisi. Esplicitiamo di seguito quelli ritenuti fondamentali, estrapolati anche dai Piani di Studio Provinciali, cui le istituzioni scolastiche, nell'ambito della loro autonomia, potranno fare riferimento per realizzare in modo adeguato ed efficace l'educazione alla cittadinanza.

- *Il rispetto dell'altro.* L'uomo prima di essere un individuo è una *physis* sociale. Nasce con la caratteristica della socialità che si trasforma in socializzazione, universalmente considerata una delle dimensioni portanti della personalità. La nostra esistenza essenzialmente è una co-esistenza in quanto si realizza in una fitta rete di relazioni con l'altro. Il bambino è centrato su di sé (egoismo, egocentrismo), ma vive anche il contatto con l'altro che deve imparare piano piano ad ammettere nel suo mondo materiale, psicologico e relazionale. Il pre-adolescente nel passaggio dalla socializzazione primaria, che si realizza all'interno del nucleo parentale, alla socializzazione secondaria, subisce il fascino o il timore del gruppo dei pari con il rischio di assunzione acritica di condotte comuni oppure di isolamento e persino di emarginazione e in alcuni casi di sopraffazione. Lo sviluppo del rispetto dell'altro rappresenta il presupposto non solo della promozione del senso di solidarietà e di tolleranza, ma anche di abbandono delle condotte aggressive e violente sugli altri, che si manifestano in età adolescenziale. In merito a questo aspetto i Piani di Studio Provinciali precisano che "l'educazione all'incontro, al dialogo, alla collaborazione, alla solidarietà, alla riflessività critica nei confronti di se stessi e della comunità di appartenenza rappresenta un itinerario da frequentare con sempre maggiore consapevolezza e intensità".
- *L'equilibrio tra identità ed alterità.* Il rispetto dell'altro non può, tuttavia, portare all'oblio dell'io: occorre equilibrio tra identità e alterità. Proprio durante gli anni del primo ciclo si definisce e si articola l'identità di ciascun alunno nell'assumere la consapevolezza del proprio corpo, della propria personalità, del proprio stare con gli altri. La costruzione della propria identità avviene attraverso due processi: di distinzione dall'altro e di integrazione con l'altro. Si tratta quindi di aiutare l'alunno (bambino o adolescente) a saper riconoscere

i tratti distintivi e peculiari della propria personalità (distinzione) e a saper riconoscere i tratti che lo accomunano all'altro (integrazione). Ed è proprio nel contesto scolastico che lo studente, come si legge nei Piani di Studio Provinciali “avverte e accoglie la presenza dell'altro, e si percepisce come alterità per l'altro, dal momento che la conquista dell'identità è sempre conquista della propria diversità, nella ricchezza e nello scambio interpersonale”.

- *Rispetto della diversità.* Il concetto di alterità reca con sé il rispetto dell'altro soprattutto se diverso e ci introduce nel campo dell'interculturalità e del pluralismo. La pratica interculturale è sicuramente difficile e complessa perché implica e presuppone il dialogo, il confronto, la possibilità di costruire sintesi culturali diverse da quelle di partenza. Oggi tutti i sistemi scolastici europei, come anche la realtà italiana e trentina, si trovano a dover gestire una popolazione non nativa, portatrice di culture diverse. La risposta delle scuole si è orientata verso l'attivazione di una sana dialettica tra identità e alterità: questa è la “pedagogia del confronto” che promuove il superamento di stereotipi e pregiudizi, la conoscenza reciproca, l'autocritica. Tale risposta è fondamentale, ma non esaustiva. A questo primo approccio la scuola deve tentare di aggiungere la “pedagogia del consenso”, ossia l'invito a ricercare una tavola di valori comuni su cui costruire il vivere insieme. Questo cammino non si può compiere senza mediazioni culturali di vario tipo che chiamano in causa tutte le discipline. La pratica interculturale, nell'odierna società multietnica, è finalizzata a costruire una società della tolleranza attiva e della convivenza pacifica. Essa è la vera attuazione del pluralismo ed è pratica di democrazia in quanto ad essa complementare o meglio sostanziale. Nei Piani di Studio Provinciali si legge: “Nel suo itinerario formativo ed esistenziale lo studente impara a conoscere e a interagire con altre culture e acquisisce strumenti adatti a comprenderle e metterle in relazione con la propria, sviluppando un'identità consapevole e aperta. La presenza di studenti con origini culturali diverse va considerata come un'opportunità per tutti. Non basta riconoscere e conservare diversità preesistenti, nella loro pura e semplice autonomia: si tratta, invece, di sostenere attivamente la loro interazione e la loro integrazione attraverso la conoscenza della propria e delle altre culture, in un confronto che non eluda questioni quali le convinzioni religiose, i ruoli familiari, le differenze di genere. Non basta convivere nella società, ma questa società bisogna crearla continuamente insieme”.
- *Il rispetto delle regole del vivere comune.* La progressiva maturazione dei principi sopraelencati e la conseguente assunzione di comportamenti ad essi congruenti devono avvenire prima di tutto all'interno della comunità scolastica. L'educazione alla cittadinanza si realizza essenzialmente nel micro per poi essere trasferita nel macrosociale. Bisogna concepire, perciò, la stessa organizzazione della vita scolastica come luogo di pratico esercizio di diritti e doveri che si realizza nel rispetto delle regole della comunità scolastica. La scuola deve far percepire la regola come necessità ineludibile per il funzionamento e per la sopravvivenza della comunità. In questo consiste l'educazione alla legalità. Nella scuola del passato il rispetto delle regole della comunità

I. Orientamenti per lo sviluppo dei Piani di studio delle istituzioni scolastiche

scolastica veniva assunto con il termine “disciplina” o “condotta”. Il fine era l’ordine esterno, ma in campo pedagogico il fine è soprattutto quello di ottenere un “ordine interno” ossia il perfezionamento del soggetto e quindi la “disciplina interiore”. Affinché gli alunni possano acquisire il senso della regola per vivere e convivere è importante mettere in atto alcuni accorgimenti metodologici: la regola non può essere imposta e pretesa dall’esterno, ma il suo significato deve essere spiegato agli alunni; occorre anche far capire loro le conseguenze negative dell’assenza di una regola; prima di rimproverare o di punire è necessario non consentire e saper dire di no; prima della punizione adottare la valutazione proattiva ossia riconoscere e apprezzare i comportamenti corretti in modo che l’alunno sia portato alla loro reiterazione; il rispetto delle regole da parte dei bambini esige la testimonianza di legalità da parte del personale tutto della scuola e degli adulti in generale. I Piani di Studio Provinciali rimarcano tale principio/obiettivo nel modo seguente: “Gli studenti inoltre devono interiorizzare il significato delle regole e rispettarle e, consapevoli delle conseguenze e delle ricadute sociali dei comportamenti individuali, sentirsi responsabili a partire dagli impegni della vita scolastica sino ai più ampi compiti sociali. Essi maturano in tal modo una visione di sé come persone che apportano il proprio contributo alla comunità e alla società in cui vivono”.

2 | Aspetti di “specificità trentina”

2.1. Cosa prevede la legge?

La Legge provinciale sul Sistema educativo di istruzione e formazione del Trentino introduce, sia tra le finalità e principi generali sia in singoli articoli, il richiamo ad aspetti di specificità locale. Non si tratta soltanto del riconoscimento del necessario raccordo tra scuola e territorio, e dell'importanza della contestualizzazione di ogni intervento formativo, ma anche della messa in evidenza di alcune tematiche e finalità educative che devono trovare spazio nella progettazione educativa delle scuole trentine. In merito vengono richiamati i seguenti aspetti:

- la consapevolezza della specialità trentina, la conoscenza della storia locale e delle istituzioni autonomistiche;
- la cultura della montagna e dei suoi valori, con il coinvolgimento di esperti locali, la pratica di sport vicini alla montagna e l'effettuazione di periodi formativi a diretto contatto con la montagna;
- nelle scuole dei comuni mòcheni e cimbro, la cultura e la lingua mòchena o cimbra e la lingua tedesca;
- nelle scuole dei comuni ladini, l'uso e l'insegnamento della lingua ladina.

Si tratta, a ben vedere, di tematiche e insegnamenti che sono presenti nelle scuole trentine e fanno ormai parte di esperienze consolidate e diffuse, e, tuttavia, il carattere prescrittivo che la norma attribuisce loro suggerisce una riflessione meditata e una proposta strutturata e articolata alle scuole.

In coerenza con l'impianto culturale e pedagogico e le scelte metodologiche e didattiche dei Piani di Studio Provinciali, espressi nel Profilo dello studente in uscita dal Primo ciclo di istruzione, si propongono alcune linee di approccio alle varie tematiche e suggerimenti di tipo soprattutto metodologico. Si rinvia ad altre parti delle Linee Guida per una trattazione più approfondita di temi connessi alle singole Aree di apprendimento.

2.2. La storia locale: finalità e risorse

Al di là del dettato normativo, quali sono le finalità formative dello studio della storia locale e delle istituzioni autonomistiche?

Quali sono gli orientamenti delle istituzioni locali?

La storia locale rappresenta indiscutibilmente una dimensione della storia generale che ha specifiche e importanti funzioni formative. Vale quindi la pena di sottolineare anzitutto il *valore conoscitivo* della storia locale in quanto permette di acquisire:

- conoscenza della mutevole relazione tra uomini e territorio;

2. Aspetti di “specificità trentina”

- conoscenza di biografie e persone del luogo che vi hanno lasciato le loro tracce;
- consapevolezza della dimensione locale delle storie generali;
- sensibilità alla storia di altri luoghi e gruppi umani che oggi vivono nel nostro territorio;
- sensibilità al presente e alla relazione col passato del territorio.

Le storie locali hanno, inoltre, un *valore didattico* in quanto sono un terreno privilegiato per insegnare agli studenti le procedure e le metodologie della ricerca e della costruzione della conoscenza del passato. Esse infatti consentono di:

- delimitare il tema di studio e di ricerca in relazione all’età e alle capacità degli studenti;
- realizzare la ricerca storico-didattica secondo procedure più vicine a quelle della storiografia esperta;
- individuare fonti adatte alla ricerca storico-didattica e utilizzare fonti di molteplici tipologie;
- capire che tutto può essere storicizzato;
- conoscere un luogo andandolo a vedere e imparando a osservare e porre domande;
- intervistare referenti territoriali e consultare esperti;
- riconoscere nel territorio tracce e segni del passato.

Vi è infine un *valore formativo* delle storie locali in quanto possono:

- promuovere lo sviluppo del senso storico legando la conoscenza dei “processi” alle “tracce” che di essi restano nel territorio;
- sviluppare atteggiamenti di comprensione delle differenze di storie e di identità;
- migliorare la familiarità col luogo in cui si vive;
- aiutare gli studenti a maturare una propria identità legata al territorio di appartenenza, e nel contempo, a pensarsi come soggetti di storie plurime;
- contribuire alla formazione civica dei futuri cittadini.

Nella maggior parte delle scuole trentine, in particolare nel Primo ciclo di istruzione, lo studio della storia locale è presente e diffuso, sia come ricerca storica, basata su fonti e documenti reperibili sul territorio, sia come utilizzo dei laboratori didattici presso i Musei o attraverso la fruizione di altre risorse (biblioteche, archivi, memorie orali), sia come studio dell’ambiente di vita del bambino nella scuola primaria. Non di rado le “buone pratiche didattiche” producono una documentazione dei percorsi attraverso fascicoli o testi monografici, CD-rom, mostre, spettacoli.

Altrettanto diffuso e ricco è il patrimonio di risorse per lo studio della storia locale, costituito anzitutto dai Musei e dai Laboratori didattici in essi operanti, dalle biblioteche e dagli archivi, da riviste, centri studi e associazioni che sono presenti e attivi in tutto il Trentino e che hanno una consolidata tradizione di collaborazione con le scuole.

È opinione comune che si debba lavorare in un’ottica di sistema e di rete e che, fatta salva la specificità e il ruolo di tutti i soggetti istituzionali e non, venga proposta

alle scuole trentine un'offerta di risorse chiara, trasparente e ben organizzata. Secondo tale orientamento la Provincia autonoma di Trento ha avviato un percorso per promuovere un "sistema integrato di risorse sul territorio" che - sulla base di principi generali condivisi - coinvolgerà in prospettiva tutti gli enti e le associazioni che a vario titolo si occupano di storia locale.

I criteri generali di programmazione, i contenuti, gli strumenti e le modalità di progettazione dei moduli di storia locale sono presentati nell'Introduzione all'Area di apprendimento Storia con Educazione alla cittadinanza, Geografia, nel paragrafo dedicato a questo specifico argomento.

2.3. La cultura della montagna nei Piani di Studio di Istituto

Come inserire nei Piani di Studio di Istituto la cultura della montagna e dei suoi valori, come dare consistenza formativa alla pratica di sport vicini alla montagna?

Le tematiche proposte dalla legge provinciale richiamano anzitutto una dimensione di appartenenza a un territorio che ha nella caratterizzazione morfologica di montagna una caratteristica specifica e distintiva. La montagna è caratterizzata da una molteplicità di elementi: variazioni altimetriche e morfologiche, differenti esposizioni, molteplicità di situazioni geologiche e idrologiche, celeri successioni climatiche, varietà e ricchezza di specie animali e vegetali. Introdurre la cultura della montagna nelle scuole trentine significa prima di tutto far comprendere agli alunni che qualsiasi azione, a volte anche molto modesta, su uno di questi elementi, potrebbe produrre gravi effetti a catena e che il sistema oltretutto ha una sensibilità non soltanto fisica, ma anche antropica.

Quest'ultima va vista prima di tutto nella molteplicità ed eterogeneità delle culture presenti nei territori montani. La scarsa accessibilità e le specificità ambientali degli spazi montani hanno agevolato nei tempi passati - e garantito a lungo - la formazione di culture peculiari, che hanno dato forma e contenuto ad assetti territoriali durevoli improntando di sé i paesaggi: risultato di un sapere ricco, sperimentato concretamente nel corso di generazioni. È proprio questa prospettiva a più dimensioni e pluristratificata a rappresentare per la scuola una importante opportunità formativa e didattica.

Come per la storia locale, non si indicano argomenti particolari o indicazioni di tipo curricolare, ma si forniscono alcuni suggerimenti e spunti per agevolare raccordi tematici tra la cultura della montagna e ambiti disciplinari specifici, con attività e proposte di tipo interdisciplinare.

Un approccio integrato consente di guardare a questa tematica sotto diversi aspetti:

- *storico-geografico-scientifico*: la specificità del rapporto uomo-ambiente in un territorio sensibile come è quello montano; aspetti naturali (geologia, orografia, clima, flora e fauna ecc.); gli insediamenti nel corso dei secoli (dalla preistoria - con le evidenze archeologiche - alla contemporaneità); emigrazione e immigrazione; il paesaggio e la sua evoluzione nel tempo; città, villaggi e piccoli centri abitati; cartografia;

2. Aspetti di “specificità trentina”

- *economico-di vita materiale*: agricoltura, colture antiche e recenti, zootecnia, artigianato, mestieri e strumenti (evoluzione), nuove forme di valorizzazione del territorio (ecoturismo, turismo sociale, energia rinnovabile ecc.);
- *la cultura*: antropologia ed etnografia alpina, vita quotidiana (abitazioni e spazi vissuti, alimentazione ecc.), riti, tradizioni, proverbi, leggende, oralità e scrittura, religiosità e devozione popolare, arte sacra e profana, musica e canto;
- *i valori*: la tradizione dei comuni e delle comunità montane, la solidarietà, la cooperazione, l’associazionismo e il volontariato;
- *integrazione delle culture (della montagna, della pianura)*: un approccio comparato al tema del rapporto uomo-ambiente (le analogie, le differenze, le relazioni tra ambienti diversi); l’influenza dei diversi ambienti sulle forme di vita, materiali e culturali;
- *montagne altre*: un approccio comparato con altri territori montani (in Italia, in Europa e nel mondo);
- *sviluppo sostenibile e tutela dell’ambiente montano*: le opportunità, il valore delle diversità (biologiche e antropiche); le fragilità e i rischi;
- *le risorse del territorio per lo studio della cultura della montagna*: Musei e Biblioteche (ad esempio: Museo degli usi e costumi delle genti trentine, Museo Tridentino di scienze naturali, biblioteche e archivi, ecomusei), Accademia della montagna, itinerari etnografici, esperti locali.

I Piani di Studio Provinciali, nel richiamo alla finalità educativa di uno “sviluppo armonico e integrale della persona”, fanno esplicito riferimento anche alla dimensione della corporeità e allo sviluppo della pratica sportiva. In stretto collegamento con la cultura della montagna si colloca l’indicazione presente nella l.p. 5/2006 che parla di “pratica di sport vicini alla montagna, utilizzando anche le risorse del territorio e l’effettuazione di periodi formativi a diretto contatto con la montagna”.

Non si tratta soltanto di un’attenzione a pratiche legate al benessere fisico e all’educazione a stili di vita corretti e sani, ma anche del sostegno a dimensioni di vita, di relazione sociale, di educazione alle regole e ai valori, veicolati dalla pratica sportiva che, in larga parte, vanno a rafforzare la formazione del cittadino.

Gli assi cui fare riferimento per questo ambito possono essere i seguenti:

- *la pratica di sport vicini alla montagna*: escursionismo e camminata sportiva, corsa, discipline sciistiche, bicicletta, canoa, alpinismo, orienteering, ecc.;
- *la collaborazione con enti e professionisti della montagna*: Federazioni e Associazioni sportive, società di alpinismo, guide alpine, maestri di sci, accompagnatori del territorio, ecc.;
- *l’utilizzo del territorio come risorsa*: spazi e luoghi naturali attrezzati (vie attrezzate e sentieri, ciclabili, rifugi, laboratori didattici in montagna, ecc.).

Come per lo studio della storia locale, la presenza in Trentino di Musei, Enti, associazioni, esperti che hanno maturato professionalità ed esperienza sia nell’ambito della cultura della montagna, sia nella promozione di attività sportive e non, a contatto con la montagna, rappresenta per le scuole una valida e ben conosciuta opportunità educativa e formativa. Si ricordano anche, tra le varie iniziative, le attività

proposte nell'ambito del "Tavolo di lavoro per la concertazione in tema di promozione e valorizzazione dello sport", istituito nel 2007 e coordinato dalla Presidenza della Provincia.

2.4. Le lingue e le culture minoritarie

In che modo valorizzare le lingue e le culture minoritarie e come dare ad esse dignità all'interno del percorso formativo?

La presenza di comunità di lingua e di cultura minoritarie rappresenta per la Provincia di Trento un elemento di ricchezza culturale e storica, da conoscere e valorizzare da parte di tutti i cittadini fin dalla scuola di base.

Per le istituzioni scolastiche dei territori mòcheno, cimbro e ladino lo studio delle lingue e culture minoritarie - previsto dalla normativa provinciale - si inserisce in una finalità volta a ricordare l'insegnamento/apprendimento con l'integrazione e la relazione con gli altri e con il territorio, e con la salvaguardia di identità locali, non chiuse in se stesse (le "piccole patrie"), ma aperte all'esterno e consapevoli del mutevole incrocio di flussi e condizionamenti che, a partire dalle epoche più lontane per giungere sino ad oggi, caratterizzano un territorio e il suo spazio definito.

Aspetti da trattare e ulteriori proposte:

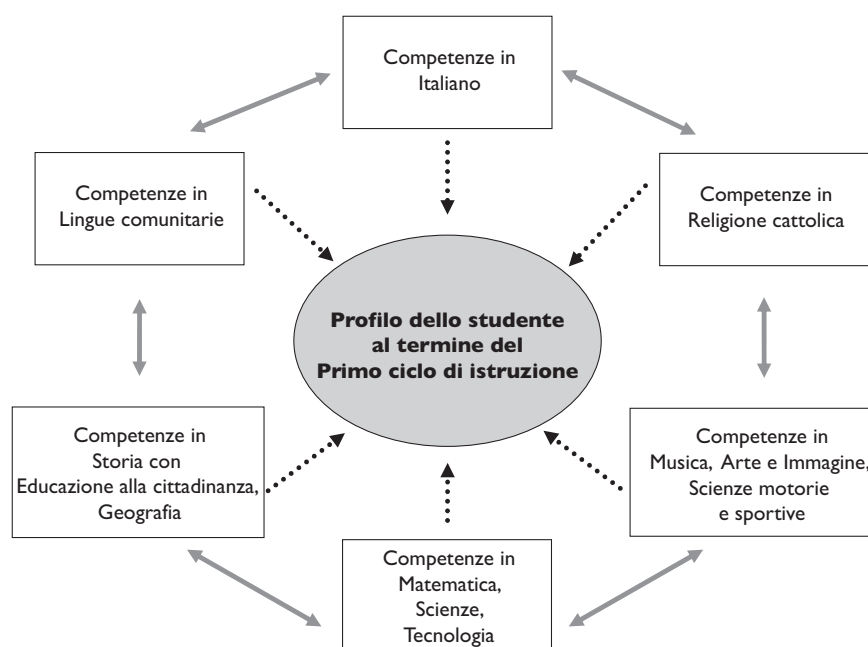
- lo studio delle lingue mòchena, e cimbra (Comuni mòcheni e cimbro), e della lingua ladina (Comuni ladini) con particolari rimandi alle lingue comunitarie più affini;
- l'uso veicolare delle lingue minoritarie con particolare attenzione alla funzione che la veicolarietà assume per rafforzare la lingua stessa e la consapevolezza delle sue potenzialità e della sua dignità all'interno di un quadro educativo plurilingue;
- storia e cultura delle comunità territoriali di riferimento per le minoranze linguistiche (Val dei Mòcheni, Altopiano cimbro e Ladinia);
- minoranze linguistiche in Italia e in Europa: storia e analisi comparate nei bienni III e IV;
- conoscenza delle realtà degli Istituti culturali di riferimento e collaborazione con gli stessi;
- interazione con gli enti territoriali in funzione di un rapporto integrato volto alla costruzione identitaria.

3 | Le competenze al termine del Primo ciclo di istruzione

3.1. Uno “studente competente”

Quali sono le competenze cui fare riferimento nella costruzione dei Piani di Studio delle istituzioni scolastiche?
In che modo si pongono in relazione con le conoscenze e le abilità?

I Piani di Studio Provinciali definiscono il profilo dello studente al termine del Primo ciclo di istruzione, sia dal punto di vista globale, sia in relazione alle competenze delle varie Aree di apprendimento, come rappresentato nella mappa che segue.



Il profilo dello studente contempla inoltre competenze di tipo trasversale appartenenti a tutte le Aree di apprendimento e al cui sviluppo tutti i docenti devono concorrere. Esse sono:

- competenze cognitive, che si esplicitano nell'uso di schemi di *problem solving*, nel selezionare informazioni, generalizzare e strutturare dati, nel costruire mappe concettuali, nell'esercizio del giudizio critico;
- competenze comunicative, che si manifestano nell'interagire utilizzando una molteplicità di lingue e di linguaggi: la lingua nativa - acquisita nella prima infanzia -, la lingua d'istruzione - appresa a scuola - e le lingue comunitarie - tedesco e inglese -, i linguaggi specifici attinenti alle Aree di apprendimento e la pluralità dei linguaggi non verbali;

3. Le competenze al termine del Primo ciclo di istruzione

- competenze metodologiche, quali l'interrogarsi, formulare ipotesi e previsioni, verificarle e valutarle, utilizzare strumenti, analizzare dati riconoscendo caratteristiche, relazioni e trasformazioni, pianificare e gestire progetti, valutare situazioni e prodotti, attuare modalità di tipo operativo e trovare soluzioni, eseguire operazioni, elaborare e valutare prodotti;
- competenze digitali, che consistono nel padroneggiare le tecnologie telematiche, in particolare dell'informazione e della comunicazione, per l'attività di studio, il tempo libero e la comunicazione;
- competenze personali e sociali che si manifestano nel sapersi relazionare con se stessi e con gli altri, nell'agire con autonomia e consapevolezza, nel rispettare l'ambiente le cose, le persone, nel confrontarsi, collaborare all'interno di un gruppo, nel riconoscere e accettare punti di vista diversi, nel gestire e risolvere i conflitti.

Le competenze che lo studente al termine del Primo ciclo di istruzione, ossia dopo otto anni di scuola, deve aver raggiunto per le varie Aree di apprendimento sono le seguenti:

Competenze al termine del Primo ciclo - Area di apprendimento Italiano

1. Interagire e comunicare oralmente in contesti di diversa natura.
2. Leggere, analizzare e comprendere testi.
3. Produrre testi in relazione a diversi scopi comunicativi.
4. Riflettere sulla lingua e sulle sue regole di funzionamento.

Competenze al termine del Primo ciclo - Area di apprendimento Lingue comunitarie: Tedesco e Inglese

1. Comprendere e ricavare informazioni dall'ascolto e dalla visione di brevi testi mediali e dalla lettura di brevi testi scritti, ipertestuali e digitali nella loro natura linguistica, paralinguistica ed extralinguistica.
2. Interagire oralmente in situazioni di vita quotidiana anche attraverso l'uso degli strumenti digitali.
3. Interagire per iscritto, anche in formato digitale e in rete, per esprimere informazioni e stati d'animo.

Competenze al termine del Primo ciclo - Area di apprendimento Storia con Educazione alla cittadinanza, Geografia

Competenze per Storia con Educazione alla cittadinanza

1. Comprendere che la storia è un processo di ricostruzione del passato che muove dalle domande del presente e, utilizzando strumenti e procedure, perviene a una conoscenza di fenomeni storici ed eventi, condizionata dalla tipologia e dalla disponibilità delle fonti e soggetta a continui sviluppi.
2. Utilizzare i procedimenti del metodo storiografico e il lavoro su fonti per compiere semplici operazioni di ricerca storica, con particolare attenzione all'ambito locale.
3. Riconoscere le componenti costitutive delle società organizzate - economia, organizzazione sociale, politica, istituzionale, cultura - e le loro interdipendenze.
4. Comprendere fenomeni relativi al passato e alla contemporaneità, saperli contestualizzare nello spazio e nel tempo, cogliere relazioni causali e interrelazioni.
5. Operare confronti tra le varie modalità con cui gli uomini nel tempo hanno dato risposta ai loro bisogni e problemi, e hanno costituito organizzazioni sociali e politiche diverse tra loro, rilevando nel processo storico permanenze e mutamenti;

6. Utilizzare conoscenze e abilità per orientarsi nel presente, per comprendere i problemi fondamentali del mondo contemporaneo, per sviluppare atteggiamenti critici e consapevoli.

Per Educazione alla cittadinanza

1. Riconoscere i meccanismi, i sistemi e le organizzazioni che regolano i rapporti tra i cittadini (istituzioni statali e civili), a livello locale e nazionale, e i principi che costituiscono il fondamento etico delle società (equità, libertà, coesione sociale), sanciti dal Diritto nazionale e internazionale.
2. A partire dall'ambito scolastico, assumere responsabilmente atteggiamenti e ruoli e sviluppare comportamenti di partecipazione attiva e comunitaria.
3. Sviluppare modalità consapevoli di esercizio della convivenza civile, di rispetto delle diversità, di confronto responsabile e di dialogo; comprendere il significato delle regole per la convivenza sociale e rispettarle.
4. Esprimere e manifestare convinzioni sui valori della democrazia e della cittadinanza. Avviarsi a prendere coscienza di sé come persona in grado di agire sulla realtà apportando un proprio originale e positivo contributo.

Competenze per Geografia

1. Leggere l'organizzazione di un territorio, utilizzando il linguaggio, gli strumenti e i principi della Geografia; interpretare tracce e fenomeni e compiere su di essi operazioni di classificazione, correlazione, inferenza e generalizzazione.
2. Partendo dall'analisi dell'ambiente regionale, comprendere che ogni territorio è una struttura complessa e dinamica, caratterizzata dall'interazione tra uomo e ambiente: riconoscere le modificazioni apportate nel tempo dall'uomo sul territorio.
3. Conoscere territori vicini e lontani e ambienti diversi, saperli confrontare, cogliendo i vari punti di vista con cui si può osservare la realtà geografica (geografia fisica, antropologica, economica, politica, ecc.).
4. Avere coscienza delle conseguenze positive e negative dell'azione dell'uomo sul territorio, rispettare l'ambiente e agire in modo responsabile nell'ottica di uno sviluppo sostenibile.

Competenze al termine del Primo ciclo - Area di apprendimento Matematica, Scienze, Tecnologia

Competenze per Matematica

1. Utilizzare con sicurezza le tecniche e le procedure del calcolo aritmetico ed algebrico, scritto e mentale, anche con riferimento a contesti reali.
2. Rappresentare, confrontare ed analizzare figure geometriche, individuandone varianti, invarianti, relazioni, soprattutto a partire da situazioni reali.
3. Rilevare dati significativi, analizzarli, interpretarli, sviluppare ragionamenti sugli stessi, utilizzando consapevolmente rappresentazioni grafiche e strumenti di calcolo.
4. Riconoscere e risolvere problemi di vario genere, individuando le strategie appropriate, giustificando il procedimento seguito e utilizzando in modo consapevole i linguaggi specifici.

Competenze per Scienze

1. Osservare, analizzare e descrivere fenomeni appartenenti alla realtà naturale e agli aspetti della vita quotidiana, formulare e verificare ipotesi, utilizzando semplici schematizzazioni e modellizzazioni.
2. Riconoscere le principali interazioni tra mondo naturale e comunità umana, individuando alcune problematiche dell'intervento antropico negli ecosistemi, con particolare riguardo all'ambiente alpino.
3. Utilizzare il proprio patrimonio di conoscenze per comprendere le problematiche scientifiche di attualità e per assumere comportamenti responsabili in relazione al proprio stile di vita, alla promozione della salute e all'uso delle risorse.

Competenze per Tecnologia

1. Progettare e realizzare semplici manufatti e strumenti spiegando le fasi del processo.
2. Utilizzare con dimestichezza le più comuni tecnologie, in particolare quelle dell'informazione e della comunicazione, individuando le soluzioni potenzialmente utili ad un dato contesto applicativo, a partire dall'attività di studio.
3. Essere consapevoli delle potenzialità, dei limiti e dei rischi dell'uso delle tecnologie, con particolare riferimento al contesto produttivo, culturale e sociale in cui vengono applicate.

3. Le competenze al termine del Primo ciclo di istruzione

Competenze al termine del Primo ciclo - Area di apprendimento Musica, Arte e Immagine, Scienze motorie e sportive

Competenze per Musica

1. Eseguire in modo espressivo, collettivamente e individualmente, brani vocali e/o strumentali di diversi generi e stili, avvalendosi anche di strumentazioni elettroniche.
2. Riconoscere ed analizzare elementi formali e strutturali costitutivi del linguaggio musicale facendo uso della notazione tradizionale e di altri sistemi di scrittura e di un lessico appropriato.
3. Conoscere ed analizzare opere musicali, eventi, materiali, anche in relazione al contesto storico-culturale ed alla loro funzione sociale.
4. Improvvisare, rielaborare, comporre brani vocali e/o strumentali, utilizzando sia strutture aperte, sia semplici schemi ritmico-melodici, integrando altre forme artistiche quali danza, teatro, arti plastiche e multimedialità.

Competenze per Arte e Immagine

1. Sperimentare, rielaborare, creare immagini e/o oggetti utilizzando operativamente gli elementi, i codici, le funzioni, le tecniche proprie del linguaggio visuale ed audiovisivo.
2. Riconoscere ed analizzare elementi formali e strutturali costitutivi del linguaggio visuale facendo uso di un lessico appropriato; utilizzare criteri base funzionali alla lettura e all'analisi sia di creazioni artistiche che di immagini statiche e multimediali.
3. Utilizzare conoscenze ed abilità percettivo-visive per leggere in modo consapevole e critico i messaggi visivi presenti nell'ambiente.
4. Apprezzare il patrimonio artistico riferendolo ai diversi contesti storici, culturali e naturali.

Competenze per Scienze motorie e sportive

1. Essere consapevole del proprio processo di crescita e di sviluppo corporeo; riconoscere inoltre le attività volte al miglioramento delle proprie capacità motorie.
2. Destreggiarsi nella motricità finalizzata dimostrando:
 - di coordinare azioni, schemi motori, gesti tecnici con buon autocontrollo;
 - di utilizzare gli attrezzi ginnici in maniera appropriata;
 - di utilizzare conoscenze e abilità per risolvere situazioni-problema di natura motoria.
3. Partecipare a giochi di movimento, a giochi tradizionali, a giochi sportivi di squadra, rispettando le regole, imparando a gestire con equilibrio sia la sconfitta che la vittoria.
4. Gestire i diversi ruoli assunti nel gruppo e i momenti di conflittualità nel rispetto di compagni ed avversari.
5. Controllare il movimento e utilizzarlo anche per rappresentare e comunicare stati d'animo.
6. Assumere comportamenti rispettosi della salute e della sicurezza, proprie ed altrui.

Competenze al termine del Primo ciclo - Area di apprendimento Religione cattolica

1. Individuare l'esperienza religiosa come una risposta ai grandi interrogativi posti dalla condizione umana e identificare la specificità del cristianesimo in Gesù di Nazareth, nel suo messaggio su Dio, nel compito della Chiesa di renderlo presente e testimoniario.
2. Conoscere e interpretare alcuni elementi fondamentali dei linguaggi espressivi della realtà religiosa e i principali segni del cristianesimo cattolico presenti nell'ambiente.
3. Riconoscere in termini essenziali caratteristiche e funzione dei testi sacri delle grandi religioni; in particolare utilizzare strumenti e criteri per la comprensione della Bibbia e l'interpretazione di alcuni brani.
4. Saper confrontarsi con valori e norme delle tradizioni religiose e comprendere in particolare la proposta etica del cristianesimo in vista di scelte per la maturazione personale e del rapporto con gli altri.

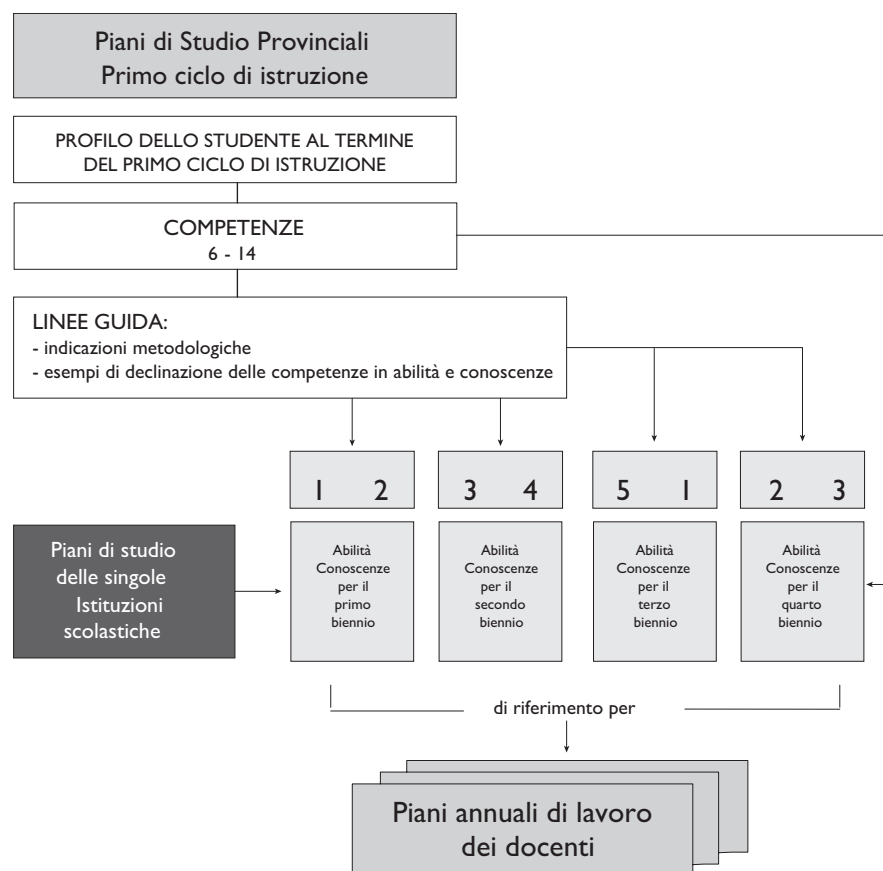
3.2. Le conoscenze e le abilità

Quali conoscenze e abilità sono da tenere presenti per i singoli bienni?

Queste Linee guida, come già detto in premessa, intendono porsi come strumento a supporto delle istituzioni scolastiche che, a partire dai Piani di Studio Provinciali, dovranno stendere i Piani di Studio di Istituto. In quest’ottica le competenze individuate al termine della scuola secondaria di primo grado vengono declinate nelle loro componenti di abilità e conoscenze.

La declinazione viene proposta per il termine della scuola primaria e della secondaria di primo grado, in modo che i singoli istituti scolastici possano poi declinare le medesime competenze nei bienni costitutivi della scuola del primo ciclo, così come previsto dalla legge provinciale sul sistema scolastico e formativo del Trentino. Le conoscenze e le abilità indicate nelle presenti Linee guida sono, quindi, dei traguardi terminali a cui pervenire attraverso l’azione didattica realizzata nei diversi bienni. Sarà cura dei docenti articolare un piano di studio che selezioni conoscenze e abilità secondo livelli di complessità crescente, corrispondente alle classi e all’età evolutiva degli alunni.

I docenti poi, nella stesura del loro piano annuale di lavoro, per l’azione didattica nelle classi, terranno presente anche la programmazione del consiglio di classe e del Progetto di istituto in modo che i diversi documenti programmatici siano articolati e coerenti tra loro, come evidenziato nella mappa che segue.



4 | Declinazione delle competenze

- al termine della Scuola Primaria
- al termine della Scuola Secondaria di Primo Grado

- Italiano
- Lingue comunitarie: Tedesco e Inglese
- Storia con Educazione alla cittadinanza, Geografia
- Matematica, Scienze, Tecnologia
- Musica, Arte e Immagine, Scienze motorie e sportive
- Religione cattolica

Italiano

I Piani di Studio Provinciali per il primo ciclo di istruzione danno ampio risalto all'apprendimento dell'italiano sia per la scelta di riservare a tale disciplina un'Area di apprendimento a sé stante, sia per il vincolo dato alle scuole affinché garantiscano, fin dalla scuola primaria, almeno sei ore settimanali per l'insegnamento dell'italiano.

Al termine del primo ciclo di istruzione all'alunno devono essere state fornite esperienze, occasioni di studio e di apprendimento tali da consentirgli una significativa padronanza della lingua italiana a livello comunicativo e riflessivo. Tale padronanza si costruisce nel tempo, negli otto anni di scuola durante i quali le proposte scolastiche, dalla scuola primaria alla secondaria di primo grado, dovrebbero gradualmente differenziarsi non solo nei contenuti ma, soprattutto, nei livelli di approfondimento e di consapevolezza richiesta allo studente.

Un'attenzione a questi elementi già da tempo è stata riservata in molti istituti scolastici, laddove sono stati messi a punto, per l'italiano come per le altre discipline, i curricula di scuola, all'interno dei quali la gradualità degli apprendimenti e la ricorrenza dei contenuti sono generalmente messi in evidenza, spesso con la presentazione di liste di obiettivi o di abilità. Questo lavoro del passato è stato adeguatamente valorizzato negli ultimi anni poiché, proprio a partire da tali materiali, rivisti attraverso le indicazioni dei Piani di Studio Provinciali e le Linee guida, le Reti di scuole e i singoli istituti hanno prodotto i loro nuovi Piani di Istituto.

L'elaborazione dei curricula verticali (che dei Piani sono parte integrante), con la ricerca ad essi sottesa e la programmazione dei percorsi biennali di apprendimento, ha tenuto conto delle quattro competenze in uscita, delineate nel Regolamento dei Piani di Studio Provinciali, e ha suggerito scelte didattiche secondo criteri di gradualità, progressione, coerenza ed integrazione fra le proposte della scuola primaria e secondaria di primo grado. Ciò è importante per tutta la scuola di base, che deve essere intesa come un percorso unitario, ma diviene fondamentale per l'articolazione del terzo biennio, a scavalco fra scuola primaria e secondaria di primo grado.

Le Linee guida nella versione definitiva intendono ora proporre un curriculum verticale "esemplare", che fa sintesi dei numerosi elementi comuni ai curricula di rete o di istituto, delle indicazioni contenute nei Piani di Studio Provinciali, delle osservazioni dei docenti e delle revisioni operate dai consulenti scientifici.

Nella stesura di tale curriculum si è cercato non tanto di produrre un elenco di operazioni o di contenuti, ma soprattutto di fornire suggerimenti di natura metodologica per i docenti. Da leggere in tal senso è dunque tutta una serie di scelte terminologiche relative alle azioni che descrivono le abilità dello studente e non è casuale che nella parte relativa alla competenza di riflessione linguistica vi siano termini quali "sperimentare", "scoprire/riconoscere" oppure che in quella inerente la produzione di testi si sia deciso di elencare i testi secondo la loro valenza comunicativa: "testi per..."

Un altro punto cui si è prestato attenzione riguarda la declinazione della padronanza linguistica in quattro competenze. Tale declinazione non va intesa come una “parcellizzazione” del sapere linguistico e l’elencazione delle singole abilità e conoscenze non può tradursi in una visione settoriale delle capacità dello studente. La padronanza linguistica è per sua natura complessa e interconnessa e la distinzione che viene qui proposta di abilità e conoscenze per le singole competenze ha il solo scopo di definire con precisione i vari elementi per favorire la strutturazione dei percorsi didattici da parte dei docenti.

Competenza I

Interagire e comunicare oralmente in contesti di diversa natura

L’ascolto è la prima abilità linguistica che l’essere umano acquisisce. Fin dalla nascita, e poi a lungo, il bambino impara la lingua solo attraverso l’ascolto e lo fa senza averne consapevolezza e senza poter comunicare ad alcuno le sue fatiche.

Nel passato l’ascolto è stata anche la prevalente attività linguistica riservata ai bambini, che dovevano soprattutto “tacere e ascoltare”. Essi, attraverso l’esercizio costante, necessario alla stessa sopravvivenza, imparavano automaticamente le tecniche che sottendono ad un buon ascolto: prestare attenzione, discriminare le parole, rimanere concentrati per un tempo sufficiente a cogliere il senso di una comunicazione, situare la comunicazione, individuare scopi e poi agire di conseguenza cercando di interpretare correttamente la richiesta del messaggio.

Oggi l’ascolto si apprende sia nell’interazione personale sia attraverso i media. Questi ultimi accompagnano i testi orali con immagini e contestualizzazioni che facilitano la comprensione: i bambini pertanto possono interiorizzare la convinzione che si acquisisca tale abilità senza fatica e senza esercizio e che ascoltare sia sinonimo di sentire. La scuola oggi si inserisce su questo terreno di esercizio naturale di ascolto per produrre riflessioni e per insegnare tecniche e metodiche di un ascolto efficace, importante a fini comunicativi, civico-sociali e cognitivi.

Contrariamente all’ascolto, la produzione orale si impara molto tempo dopo la nascita e i tentativi di comporre parole e frasi sono seguiti dall’attenzione degli adulti i quali correggono, incoraggiano, ripetono e mostrano di essere particolarmente felici quando gli sforzi del bambino conseguono risultati positivi. Oggi, la produzione orale è ancora più apprezzata rispetto al passato, di essa si tende a valorizzare particolarmente l’espressione del pensiero e della “creatività bambina”, al punto che le correzioni riguardano quasi esclusivamente aspetti formali, mentre dovrebbero essere altrettanto curate la qualità del contenuto o l’adeguatezza alla situazione.

I bambini possono maturare la convinzione che le loro comunicazioni meritino ascolto e approvazione in quanto tali e che sia l’interlocutore a doversi sforzare di comprenderle. Nell’interazione con i media, i loro discorsi interiori, frammentati da continue nuove informazioni, spesso non tradotti in parole “fisiche”, da trasmettere

ad altri, non si distendono in testi continui, legati da nessi cronologici e logici, e rafforzano la percezione che siano connotati da una intrinseca accettabilità.

Le conoscenze linguistiche, le abilità e gli atteggiamenti che si acquisiscono attraverso l'ascoltare e il parlare sono propedeutiche al conseguimento di tutte le abilità linguistiche. All'inizio della scuola, tali attività naturali sono già consolidate nella mente e nella pratica comunicativa spontanea dei bambini. Di conseguenza, mentre per la lettura/scrittura/riflessione sulla lingua si può parlare di istruzione linguistica vera e propria, per l'oralità si tratta di proseguire un percorso già avviato nella scuola dell'infanzia, facendo interagire saperi informali e saperi più formalizzati, portando a consapevolezza le operazioni mentali che sottendono all'ascoltare/parlare e guidando gli allievi a concepire tali abilità come problema da risolvere, con la ricerca, l'esercizio, l'uso di tecniche appropriate e l'assunzione di comportamenti adeguati.

È forse un compito nuovo, o da svolgere diversamente rispetto al passato, quello che la scuola si trova ad assumere riguardo all'oralità. Ed è un compito arduo per tutti gli educatori, i quali, proprio a causa delle modalità con cui gli esseri umani acquisiscono le abilità di ascolto/parlato, sono indotti a credere che l'esercitarle correttamente dipenda quasi esclusivamente dall'impegno, dalla volontà o da automatismi poco controllabili e che non si possa fare molto per rendere più esperti gli allievi.

Di tutto ciò si è tenuto conto nella declinazione di abilità e conoscenze afferenti alla competenza "interagire e comunicare verbalmente in contesti di diversa natura", al fine di delineare percorsi di apprendimento precisi e, anche, di articolare dettagliatamente un tema su cui avviare la riflessione comune.

Le abilità e le conoscenze sono state raggruppate in modo da evidenziare le operazioni specifiche relative all'ascolto, quelle dell'interazione comunicativa e quelle dell'esposizione orale. Alcune di queste operazioni non sono direttamente o soltanto riconducibili alla linguistica, ma alla dimensione trasversale della lingua italiana e al suo configurarsi come l'ambito nel quale si impara a rappresentarsi gli oggetti di pensiero attraverso i nomi che li definiscono. Con questa scelta si è sottolineato il fatto che l'italiano nei Piani di Studio Provinciali è ad un tempo disciplina e Area di apprendimento, quindi luogo in cui gli studenti apprendono saperi specifici e contemporaneamente divengono consapevoli di tutte le funzioni della lingua.

Ancora, alcune delle abilità e conoscenze previste sono relative ai processi con cui si conseguono i risultati dei quali presentano le articolazioni intermedie, offrendo con ciò agli insegnanti anche precise indicazioni sui modi con cui gli studenti arrivano al traguardo previsto, sulle operazioni che compiono con maggiore o minore perizia e difficoltà.

La declinazione della competenza prefigura così anche le strategie didattiche che appaiono più opportune e che richiedono di focalizzare l'attenzione più sul percorso che sul risultato, con la strutturazione di progetti formativi specifici, l'adozione di metodologie attive e di sostegno alla metacognizione, la predisposizione di contesti adeguati, l'uso dei media e delle nuove tecnologie.

Italiano

COMPETENZA I AL TERMINE DELLA SCUOLA PRIMARIA

Interagire e comunicare oralmente in contesti di diversa natura.

Abilità	Conoscenze
<p><i>Quando ascolta, l'alunno è in grado di:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Distinguere tra sentire ed ascoltare. – Assumere l'ascolto come compito individuale e collettivo, eliminando i principali elementi di distrazione. – Mantenere l'attenzione per un tempo e a un livello sufficienti a comprendere il messaggio. – Distinguere parole del lessico familiare da vocaboli di terminologia specifica. – Distinguere ciò che comprende da ciò che non comprende di un testo orale e porre domande per migliorare la comprensione. – Comprendere le informazioni essenziali e riconoscere lo scopo principale di un testo orale, anche trasmesso dai media. 	<p><i>L'alunno conosce:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Elementi basilari dell'ascolto, con particolare riguardo alla differenza tra sentire e ascoltare: emittente, messaggio, ricevente. – Principali fattori di disturbo della comunicazione ed elementi, posture e azioni che favoriscono un ascolto efficace. – Il lessico di uso quotidiano e relativo ad argomenti di esperienza personale o trattati in classe. – Informazioni principali e secondarie di un testo orale. – Principali scopi e finalità di una comunicazione (poetica, informativa, descrittiva, ...).
<p><i>Negli scambi comunicativi, l'alunno è in grado di:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Partecipare ad un dialogo, ad una conversazione, ad una discussione e prendere la parola. – Rispettare il proprio turno di intervento. – Ascoltare e rispettare le posizioni altrui, aggiungere informazioni pertinenti. – Esprimere le proprie idee in modo chiaro e coerente. – Fornire motivazioni a supporto della propria idea. 	<ul style="list-style-type: none"> – Le modalità che regolano la conversazione e la discussione. – Aspetti formali della comunicazione interpersonale (forme di cortesia, registri comunicativi...). – Gesti, movimenti e parole per raggiungere lo scopo della comunicazione. – Elementi fondamentali della struttura della frase, con particolare riferimento agli scambi comunicativi verbali.
<p><i>Nell'esposizione orale l'alunno è in grado di:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Organizzare un breve discorso su un tema affrontato in classe o una breve esposizione su un argomento di studio, utilizzando una scaletta. – Riferire su esperienze personali organizzando l'esposizione in modo chiaro, completo e rispettando un ordine logico. 	<ul style="list-style-type: none"> – Modalità per la pianificazione di un'esposizione orale (strutturazione di una scaletta, individuazione di parole chiave, scelta di supporti visivi di riferimento...). – I principali connettivi logici e temporali.

Italiano

COMPETENZA I AL TERMINE DELLA SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO

Interagire e comunicare oralmente in contesti di diversa natura.

Abilità	Conoscenze
<p>Quando ascolta, lo studente è in grado di:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Assumere l'ascolto come compito, individuale e collettivo, eliminando gli elementi di disturbo. – Mantenere la concentrazione con intensità e durata adeguate, anche adottando tecniche di ascolto efficaci. – Applicare tecniche di supporto alla memoria e alla rielaborazione, durante l'ascolto e dopo l'ascolto. – Identificare la fonte, la funzione e le caratteristiche di testi orali in situazioni scolastiche ed extrascolastiche. – Assumere informazioni e comportamenti adeguati da un messaggio orale. – Comprendere il contenuto, distinguere informazioni principali e secondarie, cogliere il tema di un testo orale, individuare le eventuali opinioni e il messaggio espresso. 	<p>Lo studente conosce:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Elementi basilari dell'ascolto: il contesto, il codice, il canale, le interferenze, gli elementi di disturbo dell'ascolto. – Attenzione mirata. Posture e comportamenti che permettono di aumentare i tempi di attenzione. – Tecniche per la stesura e la rielaborazione degli appunti: abbreviazioni, parole chiave, segni convenzionali, schemi, mappe, testi riassuntivi. – Modalità dell'ascolto efficace: lettura del contesto, analisi del messaggio, individuazione degli elementi problematici (che impediscono la comprensione), formulazione di domande. – Criteri per distinguere informazioni principali e secondarie, scopo letterale e sovrascopo.
<p>Quando interviene nella comunicazione è in grado di:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Partecipare ad un dialogo, ad un dibattito, ad una conversazione, ad una discussione rispettando tempi e turni di parola, utilizzando il registro adeguato al destinatario, all'argomento e alla situazione. – Adottare il lessico appropriato, distinguendo fra il lessico di uso quotidiano e quello specifico. – Esprimere e richiedere informazioni su aspetti culturali, civico-sociali, affettivi, operativi, ecc. – Esprimere le proprie idee sostenendole con adeguate argomentazioni e distinguendo tra opinioni personali e dati oggettivi. 	<ul style="list-style-type: none"> – Modalità che regolano dialogo, dibattito, conversazione e discussione. – Aspetti formali della comunicazione interpersonale (forme di cortesia, registri comunicativi...). – Elementi fondamentali della struttura della frase e del periodo (con particolare attenzione alle modalità di utilizzo di pronomi, modi verbali, connettivi...). – Lessico di uso quotidiano e lessico specifico, relativo alle discipline di studio.
<p>Nell'esposizione orale, lo studente è in grado di:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Prepararsi all'esposizione, predisponendo i materiali (anche di supporto). – Costruire reti e mappe per evidenziare nodi e connessioni logiche e cronologiche. – Pianificare l'intervento, organizzando gli argomenti, curando le scelte lessicali e la coerenza del registro linguistico. – Raccontare fatti, esperienze, storie, in maniera chiara, ordinata, esauriente, utilizzando un lessico vario e pertinente. – Riferire su un argomento di studio presentandolo in modo chiaro, coerente e completo, utilizzando il lessico specifico. – Fornire istruzioni e suggerimenti. 	<ul style="list-style-type: none"> – Le caratteristiche del testo orale (intercalari, esitazioni, riprese, ridondanze, codici ausiliari, forme deittiche, ecc.) – Elementi della comunicazione assertiva: opinioni personali ed argomenti a sostegno (dati oggettivi, esempi, riferimenti "autorevoli"). – Elementi basilari della comunicazione: il contesto, il destinatario, il registro linguistico, le funzioni e gli scopi. – Criteri per l'esposizione orale, in particolare il criterio logico e cronologico. – Strategie per l'esposizione efficace: pianificazione degli interventi con utilizzo di appunti, schemi, mappe.

Competenza 2

Leggere, analizzare e comprendere testi

Le conoscenze e le abilità riconducibili alla competenza di lettura - e quindi all'*analisi* e alla *comprensione* dei testi - assumono oggi una particolare rilevanza, non solo per la loro centralità didattica nell'apprendimento di tutte le discipline, ma anche in considerazione di un contesto sociale che appare caratterizzato da un "eccesso" di comunicazioni e dal conseguente aumento delle informazioni disponibili. L'attività di *Leggere, analizzare e comprendere testi* si pone allora come competenza essenziale e imprescindibile, sia per l'alunno/studente sia per il cittadino che, in una prospettiva di partecipazione attiva alla vita sociale, dovrà sempre più disporre di strumenti che gli permettano di orientarsi nella molteplicità e pervasività dei flussi comunicativi, di raccogliere le informazioni di cui ha necessità, di valutarle con discernimento e spirito critico, di selezionarle e di confrontarle, dimostrando livelli di autonomia e di consapevolezza via via maggiori.

La declinazione in abilità e conoscenze proposta è suddivisa in tre ambiti che riguardano, rispettivamente: la *tecnica della lettura* (intesa come decodifica del testo); le *strategie di lettura* (cioè le modalità fondamentali che vengono applicate nel momento in cui si affronta un testo per la prima volta, anche in ragione del compito da svolgere); le *operazioni di analisi* finalizzate alla comprensione, sia quelle "generali" e trasversali alle diverse tipologie testuali (si pensi, solo per fare un esempio, all'abilità di stabilire collegamenti, di fare inferenze, di ricavare o dedurre informazioni utilizzando quelle presenti nel testo) sia quelle "specifiche" che permettono di cogliere aspetti ed elementi peculiari delle tipologie testuali singolarmente considerate.

A tale riguardo è da considerare con attenzione, innanzitutto, la distinzione tra tecniche e strategie di lettura: le prime, come si è detto, afferiscono alla decodifica dei testi, secondo le forme della lettura silenziosa e ad alta voce; le seconde, invece, alle abilità e conoscenze che si applicano nelle fasi iniziali di approccio al testo e che comprendono, tra l'altro, il riconoscimento del testo in riferimento a una specifica tipologia, l'individuazione del suo scopo o della sua finalità fondamentale, la scelta e l'adozione di modalità di lettura coerenti con il compito da svolgere. Per questo motivo - come appare dalla declinazione della competenza in *abilità e conoscenze* - si è deciso di focalizzare l'attenzione su modalità e strategie di lettura differenziate in funzione dell'obiettivo da raggiungere (lettura esplorativa, lettura di consultazione, lettura approfondita), nella consapevolezza che imparare a *leggere* significa anche apprendere le modalità/procedure necessarie per lo svolgimento di attività e compiti di diverso tipo: la ricerca di una parola nel dizionario, la consultazione di manuali o testi di studio, l'analisi approfondita di un articolo di cronaca o di un testo argomentativo, ecc. Nella sezione dedicata alle strategie viene inserita, tra l'altro, l'abilità "Operare scelte anche secondo interessi e gusti personali", in quanto riconducibile a quella capacità di scelta e di orientamento "iniziale" rispetto ai testi che può configurarsi, a ben vedere, come una vera e propria attività strategica.

Per quanto riguarda, infine, le *operazioni di analisi* finalizzate alla comprensione del testo, è parso didatticamente utile e funzionale distinguere le operazioni che si possono compiere in relazione alle specifiche tipologie testuali, fermo restando che vi sono alcune abilità (declinate in apertura della terza sezione) le quali si presentano come ricorsive in quanto applicabili ad ogni tipologia di testo (la capacità di riconoscere le principali strutture morfosintattiche della lingua italiana, ad esempio, è senza dubbio riconducibile a queste). Di qui la necessità di “interrogare” il testo a partire da punti di vista di volta in volta diversi, valorizzando, secondo i casi, sia gli elementi di contenuto sia gli aspetti linguistici che concorrono alla costruzione del testo in quanto tale (fondamentali saranno, in questo ambito, i requisiti della coesione e della coerenza, i richiami interni, i collegamenti grammaticali e lessicali che determinano il costituirsi del testo come un tutto ordinato e coerente). È in questo senso, pertanto, che si deve intendere un’abilità come “Operare inferenze di tipo grammaticale o contenutistico necessarie per la piena comprensione del testo” (abilità il cui conseguimento è previsto per la fine della scuola secondaria di primo grado).

Si può distinguere, inoltre, tra una lettura *funzionale*, intesa come strumento da utilizzare nelle attività di studio, nella ricerca/selezione delle informazioni e degli elementi di rilievo, nonché nei percorsi di acquisizione e costruzione delle conoscenze, e una lettura - che potremmo definire *analitica* o *riflessiva* - in cui le operazioni di analisi sono finalizzate all’approfondimento dei contenuti e alla riflessione sugli aspetti linguistico-formali del testo, anche con l’obiettivo di suscitare negli allievi interesse e curiosità nei confronti dei diversi generi letterari.

È da notare, peraltro, come nel passaggio dalla scuola primaria alla secondaria di primo grado si faccia riferimento, oltre che alle tipologie testuali, anche al problema della individuazione e differenziazione dei *generi*. Si tratta di una scelta che non è certo casuale e che risponde, in primo luogo, alle esigenze di maggiore approfondimento (e di più accurata distinzione) che emergono proprio nel passaggio tra le due tipologie di scuola (quel passaggio che si può cogliere in tutta la sua problematicità esaminando le questioni inerenti la progettazione curricolare all’altezza del terzo biennio). Per il testo narrativo, ad esempio, verranno ripresi i diversi generi già presentati nella scuola primaria (favola, fiaba, leggenda, ecc.) prestando particolare attenzione alle caratteristiche specifiche, anche formali e narratologiche, che li contraddistinguono (si veda a questo proposito l’abilità “Riconoscere i principali generi narrativi e le relative caratteristiche”). Lo stesso discorso vale ovviamente anche i testi informativo-espositivi e per il testo poetico, rispetto al quale entra in gioco la differenziazione tra poesia epica, lirica e civile, e nei cui confronti non è da trascurare un sia pur misurato apprendimento a memoria.

L’impostazione metodologica - com’è evidente - non può essere che quella di una *didattica attiva*, in cui gli allievi siano posti al centro delle azioni e coinvolti direttamente nei percorsi di costruzione/sviluppo delle abilità e delle competenze da raggiungere. In questa prospettiva, che afferma l’importanza del processo di apprendimento - e quindi la centralità dell’allievo - diviene essenziale proporre un confronto diretto con i *testi*, promuovendo esercizi e operazioni di analisi relative ai diversi livelli e piani di lettura (la *trama*, il *tema*, il *messaggio*: solo per fare un esempio riguar-

dante il testo narrativo...), senza tralasciare approfondimenti di ordine grammaticale e linguistico (analisi della forma delle parole, formulazione di ipotesi in ordine al loro significato, ricerca dei campi semantici, individuazione e spiegazione dei termini usati in senso figurato ecc.).

L'aula dovrà configurarsi come un laboratorio linguistico in cui alternare momenti di lettura e momenti di analisi del testo, anche nella prospettiva di ulteriori approfondimenti e riprese (discussioni a partire dai brani letti, elaborazione di testi scritti di varia tipologia...). È quindi necessario assicurare tutte quelle condizioni (biblioteche scolastiche, accesso ai libri, attività laboratoriali e itinerari di ricerca, ecc.) che possano favorire l'avvicinamento al testo scritto, la sua esplorazione e lo scambio di opinioni con compagni ed insegnanti.

Rimane pertanto insostituibile il ruolo dell'insegnante, che dovrà, da un lato, motivare gli alunni proponendo letture interessanti e adeguate al loro livello di conoscenza e di esperienza, e, dall'altro, stimolarli perché la lettura venga effettivamente riconosciuta e praticata - soprattutto nel rapporto con i testi autobiografici e narrativi - quale occasione e modalità attraverso cui si attivano i processi che favoriscono la scoperta di sé e delle proprie dinamiche interiori, la riflessione sul vissuto personale e l'ampliamento del proprio orizzonte di esperienza. La lettura del testo di narrativa, pertanto, scevra da specifiche e particolari analisi linguistiche e strutturali che naturalmente vengono svolte su altri testi affrontati, assume lo scopo precipuo di suscitare e consolidare negli alunni il gusto e l'abitudine alla lettura personale, fattore insostituibile di comprensione del mondo e di costruzione della propria visione di vita.

Italiano

COMPETENZA 2 AL TERMINE DELLA SCUOLA PRIMARIA

Leggere, analizzare e comprendere testi.

Abilità	Conoscenze
<p><i>Per quanto riguarda la tecnica di lettura, l'alunno è in grado di:</i></p>	<p><i>L'alunno conosce:</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> – Leggere ad alta voce in modo scorrevole ed espressivo. 	<ul style="list-style-type: none"> – Modalità di lettura silenziosa e ad alta voce: leggere per sé e leggere per gli altri. – Funzione prosodica della punteggiatura: elementi principali.¹
<p><i>Per quanto riguarda le strategie di lettura, l'alunno è in grado di:</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> – Alcune semplici tipologie testuali: testo narrativo, descrittivo, regolativo, informativo-espositivo, argomentativo, espressivo e poetico. – Principali scopi comunicativi di un testo. – Strategie di lettura: lettura esplorativa, di consultazione, analitica. – Contenuti e struttura di dizionari e testi di consultazione adatti all'età. – Impostazione grafica specifica di alcuni tipi di testo (tipo di carattere e sottolineature del testo, uso delle immagini, impostazione dei paragrafi...) – Lettura come "dovere" e come "passione": i criteri di scelta.
<ul style="list-style-type: none"> – Riconoscere alcune tipologie testuali basandosi sui loro fondamentali elementi strutturali. – Individuare le finalità e gli scopi comunicativi del testo. – Utilizzare strategie di lettura diverse, funzionali allo scopo. – Consultare dizionari e testi di tipo enciclopedico per scopi pratici e/o conoscitivi. – Usare in senso anticipatorio titolazione, immagini, didascalie e verificare nel testo l'adeguatezza delle proprie anticipazioni/ipotesi. – Operare scelte di lettura anche secondo interessi e gusti personali. 	<ul style="list-style-type: none"> – Principali strutture morfosintattiche della lingua italiana. – Significato contestuale delle parole, uso figurato del lessico. – Modalità di base per ricavare informazioni e fare inferenze.
<p><i>Al fine di comprendere un testo, l'alunno è in grado di compiere le seguenti operazioni di analisi:</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> – Elementi costitutivi del testo narrativo: voce narrante, personaggi, trama, collocazione nel tempo e nello spazio, tema, messaggio.
<ul style="list-style-type: none"> – Riconoscere le principali strutture morfosintattiche presenti nel testo. – Cogliere il significato di parole ed espressioni analizzando la morfologia del termine e/o facendo ipotesi in base al contesto. – Ricavare informazioni da altre presenti nel testo. – Costruire la rete delle informazioni e delle conoscenze. 	<ul style="list-style-type: none"> – Descrizione oggettiva e soggettiva.
<ul style="list-style-type: none"> – In particolare, per il testo narrativo: <ul style="list-style-type: none"> – Riconoscere in un testo narrativo gli elementi fondamentali. – Individuare il tema, gli argomenti ed il messaggio di un testo narrativo. – Riflettere sul contenuto di un testo narrativo, anche collegandolo al proprio vissuto personale. 	<ul style="list-style-type: none"> – Informazioni principali e secondarie. – La "regola delle 5 W" (chi, cosa, dove, quando, perché?).
<ul style="list-style-type: none"> – In particolare, per il testo descrittivo: <ul style="list-style-type: none"> – Riconoscere in un testo descrittivo la modalità utilizzata e le informazioni significative. 	
<ul style="list-style-type: none"> – In particolare, per il testo informativo-espositivo: <ul style="list-style-type: none"> – Individuare in testi di studio e in testi di tipo informativo le informazioni principali. 	

¹ Non si inserisce il riferimento alla funzione sintattica della punteggiatura, in quanto si ritiene che si possa presentare anche questo aspetto, solo qualora il singolo insegnante lo ritenga opportuno già a livello di scuola primaria.

Abilità	Conoscenze
<ul style="list-style-type: none">– <i>In particolare, per il testo regolativo:</i><ul style="list-style-type: none">– Seguire istruzioni scritte per realizzare prodotti, regolare comportamenti, svolgere attività.– <i>In particolare, per i testi non continui:</i><ul style="list-style-type: none">– Leggere rappresentazioni schematiche ricavandone dati e informazioni.– <i>In particolare per il testo poetico:</i><ul style="list-style-type: none">– Riconoscere le principali caratteristiche formali dei testi poetici.– Riflettere sul contenuto di una poesia cogliendo i valori del linguaggio poetico.– Memorizzare brevi testi poetici, brani, dialoghi per fini personali o comunicativi (recite, rappresentazioni teatrali).	<ul style="list-style-type: none">– Testi non continui: tabelle, schemi, grafici, diagrammi di flusso e mappe concettuali.– Versi e strofe.– Figure di suono e di significato: rima, allitterazione, similitudine, metafora.– Modalità e tecniche di memorizzazione.

Italiano

COMPETENZA 2 AL TERMINE DELLA SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO

Leggere, analizzare e comprendere testi.

Abilità	Conoscenze
<p><i>Per quanto riguarda la tecnica di lettura, lo studente è in grado di:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Riconoscere e applicare le diverse tecniche di lettura. – Dimostrare capacità espressiva leggendo con scorrevolezza, dando la giusta intonazione ed effettuando le pause necessarie. 	<p><i>Lo studente conosce:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Modalità di lettura: lettura ad alta voce, lettura silenziosa, lettura dialogata. – Punteggiatura: elementi e funzioni (prosodica, sintattica e testuale).
<p><i>Per quanto riguarda le strategie di lettura, lo studente è in grado di:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Riconoscere la tipologia testuale, identificando i principali elementi strutturali che la caratterizzano e il contenuto fondamentale. – Individuare le finalità, sovrascopi e scopi comunicativi del testo. – Utilizzare strategie di lettura diverse, funzionali allo scopo. – Consultare dizionari e testi di studio adottando opportune modalità di ricerca. 	<ul style="list-style-type: none"> – Principali tipologie testuali: il testo narrativo, descrittivo, informativo-espositivo, regolativo, argomentativo, espressivo e poetico. – Scopii, sovrascopi comunicativi e funzioni linguistiche (espressiva, poetica, conativa, referenziale, metalinguistica). – Strategie di lettura: lettura orientativa, informativa, estensiva, analitica, riassuntiva, consultazione, approfondita. – Contenuti e struttura di enciclopedie, dizionari, manuali e testi di studio.
<p><i>Al fine di comprendere un testo, lo studente è in grado di compiere le seguenti operazioni di analisi:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Riconoscere le strutture morfosintattiche presenti nel testo. – Riconoscere la funzione sintattica della punteggiatura – Operare inferenze di tipo grammaticale o contenutistico necessarie per la piena comprensione del testo. – Operare inferenze integrando le informazioni del testo con le proprie conoscenze. – Ricercare i significati di vocaboli ed espressioni selezionando quelli pertinenti al contesto di riferimento. – Individuare i principali campi semantici del testo. – In particolare, per il testo narrativo: <ul style="list-style-type: none"> – Riconoscere i principali generi narrativi e le relative caratteristiche. – Riconoscere in un testo narrativo gli elementi fondamentali, la <i>fabula</i> e l'intreccio. – Individuare il tema, gli argomenti ed il messaggio di un testo narrativo. – Riflettere sul contenuto di un testo narrativo, anche collegandolo al proprio vissuto personale. – In particolare, per i testi espressivi ed autobiografici: <ul style="list-style-type: none"> – Riconoscere le caratteristiche formali di testi quali lettere, diario, testi autobiografici, individuandone le intenzioni comunicative e le finalità. 	<ul style="list-style-type: none"> – Strutture morfosintattiche della lingua italiana. – Funzione prosodica e funzione sintattica della punteggiatura. – Elementi che concorrono alla coesione del testo: collegamenti grammaticali e lessicali, sinonimi, ripetizioni funzionali... – Significati denotativi e connotativi. – Campi semantici, significato contestuale delle parole, uso figurato del lessico... – I generi narrativi della tradizione (favola, fiaba, leggenda...) e le loro caratteristiche distintive. – Elementi costitutivi del testo narrativo: voce narrante, personaggi, trama, collocazione nel tempo e nello spazio, tema, messaggio. – <i>Fabula</i> e intreccio in riferimento alla struttura tipo del testo narrativo. – Elementi fondamentali dei testi espressivi ed autobiografici quali diari e lettere personali.

Abilità	Conoscenze
<ul style="list-style-type: none"> – In particolare, per il testo descrittivo: <ul style="list-style-type: none"> – Riconoscere in un testo descrittivo la modalità ed il criterio utilizzato, il referente e le sue caratteristiche principali. – In particolare, per il testo informativo-espositivo: <ul style="list-style-type: none"> – Individuare le informazioni principali e secondarie. – Collegare le informazioni riportandole ai significati del testo. – Utilizzare anche in altri contesti le informazioni ricavate dai testi. – Confrontare ed integrare informazioni relative a un argomento ricavabili da più testi. – In particolare, per i testi non continui: <ul style="list-style-type: none"> – Leggere rappresentazioni schematiche ricavandone dati e informazioni. – In particolare, per il testo argomentativo: <ul style="list-style-type: none"> – Riconoscere in un testo argomentativo il tema/problema presentato, la tesi e gli argomenti a sostegno. – In particolare, per il testo poetico: <ul style="list-style-type: none"> – Riconoscere le caratteristiche formali dei testi poetici. – Individuare in un testo poetico l'argomento, il tema e il messaggio principale. – Riflettere sul contenuto di una poesia cogliendo valori e specificità del linguaggio poetico. – Memorizzare brevi testi poetici, brani, dialoghi per fini personali o comunicativi (recite, rappresentazioni teatrali). 	<ul style="list-style-type: none"> – Descrizione oggettiva e soggettiva. – Criterio logico, temporale, spaziale... – I testi di studio (funzione e caratteristiche fondamentali). – Informazioni principali e secondarie. – La "regola delle 5 W" (chi, cosa, dove, quando, perché). – Lessico specifico delle materie di studio. – Testi non continui: tabelle, schemi, grafici, diagrammi di flusso e mappe concettuali. – Elementi del testo argomentativo: tema/problema, tesi e soluzioni, argomentazioni e confutazioni, diverse tipologie di argomentazioni. – Tecniche argomentative di base. – Principali tipologie di testi poetici (poesia epica, lirica, civile...). – Figure di suono e di significato: rima, allitterazione, similitudine, metafora, sinestesia... – Modalità e tecniche di memorizzazione.

Competenza 3

Produrre testi (scritti) in relazione a diversi scopi comunicativi

Insegnare a produrre testi scritti presuppone la consapevolezza che la lingua scritta - pur nella stretta connessione con le altre abilità dell'ascoltare, del parlare e soprattutto del leggere - abbia una sua specificità e una sua autonomia.

Poiché la scrittura non è un'abilità naturale, spetta per l'appunto alla scuola, con particolare attenzione fin dai primi anni della primaria, il compito fondamentale di far emergere la differenza di *codice* fra la scrittura e l'oralità rendendo chiari e fruibili gli strumenti ortografici e morfosintattici che concorrono al compiersi di questo fondamentale passaggio.

Nella elaborazione delle indicazioni riportate di seguito si è assunta la prospettiva di considerare il testo scritto come il risultato finale di un *processo*, che rimanda a specifiche conoscenze e che mette in moto specifiche abilità e strategie le quali possono e devono quindi essere insegnate e apprese. Si vuole sottolineare con questo la necessità che l'insegnamento della scrittura assuma un punto di vista più attento ai meccanismi di questo processo piuttosto che al solo *risultato* finale. L'intervento di correzione dell'insegnante sul testo finito, per verificare se è o meno adeguato alla norma linguistica, non è sufficiente a garantire l'acquisizione delle competenze di scrittura. È invece nel *processo*, nel "farsi della scrittura", che l'insegnante deve agire, rendendo espliciti - e quindi insegnabili - i procedimenti da adottare per scrivere un testo, corretto nella forma, coeso e coerente nei contenuti, efficace rispetto allo scopo comunicativo prefissato.

Educare alla scrittura intervenendo sul processo significa quindi agire su di esso nelle sue diverse fasi: nella pianificazione del testo, nella sua stesura e nelle procedure di revisione, *in itinere* e sul testo finito. Non solo: se si considera la molteplicità e la complessità delle operazioni che la scrittura sottende, risulta anzitutto necessario definire e graduare le abilità previste a seconda del biennio di volta in volta considerato. Ad esempio, è chiaro che nel primo biennio si dovrà puntare, in prevalenza, sulle fasi di stesura e di revisione del testo, mentre con la conclusione della scuola secondaria di primo grado (IV biennio) si potrà focalizzare l'attenzione sulla gestione dell'intero processo, così da comprendere tutti gli ambiti previsti, dalla pianificazione, alla stesura e alla revisione finale.

La declinazione in abilità e conoscenze è stata articolata in tre parti: la prima dedicata alle *abilità generali* afferenti alla scrittura (quelle abilità che lo scrivente applica in ogni caso, indipendentemente dalla tipologia di testo considerata); la seconda alla *produzione di testi "propri"* che chiamano in causa capacità e peculiarità personali; la terza alla *produzione di testi "da testi"*, ossia tutti quei testi la cui elaborazione richiede, preliminarmente, la lettura e la comprensione di un testo dato (ed è, questo, un elemento estremamente importante, in quanto evidenzia l'intreccio e il possibile "dialogo" che si dovrebbe instaurare tra le diverse competenze previste dal curriculum di Italiano, in particolare fra la *lettura* e la *scrittura*).

Il processo di apprendimento linguistico, anche nella scrittura, è certamente progressivo e continuo, in relazione sia allo sviluppo delle capacità cognitive di ogni

alunno, sia allo sviluppo della sua individuale esperienza: aspetti particolarmente evidenti nei forti cambiamenti psicofisici caratterizzanti la fase di età evolutiva corrispondente al primo ciclo di istruzione. L'elaborazione delle presenti linee guida, pertanto, si è fondata sulla convinzione che è necessario considerare la scrittura non come un'attività indifferenziata e indistinta, ma come un esercizio, un'attività laboratoriale che deve svilupparsi in modo continuo e graduale, differenziandosi in funzione degli scopi comunicativi e delle tipologie testuali considerate.

Se questo è un criterio ormai condiviso nell'ambito dell'educazione linguistica, consigliato nelle diverse indicazioni ministeriali e ben radicato anche nella coscienza professionale degli insegnanti, si è cercato di individuare con maggiore precisione quali siano le tipologie di scrittura, definendo per ognuna di esse gli aspetti e gli elementi di maggiore rilievo per l'acquisizione di competenze nello scrivere, individuate come raggiungibili alla fine della scuola primaria e della scuola secondaria di primo grado. Particolare rilevanza è stata data, come si è detto, alla distinzione tra la produzione di testi "propri" e la produzione di testi "da testi": una distinzione che contribuisce a valorizzare la *competenza testuale* in tutti i suoi ambiti. Inoltre, la produzione di testi "da testi" appare assai significativa anche in riferimento alle attività connesse allo studio, alla comprensione dei testi e all'apprendimento dei contenuti di tutte le discipline. In particolare, si è ritenuto opportuno riscoprire nella loro profonda valenza didattica tutte quelle forme di scrittura, quali *riassunto* e *parafrasi* (ma anche altre tipologie di *riscrittura*) che lo studente può acquisire correttamente solo attraverso percorsi didattici mirati e non, come talvolta erroneamente si crede, in virtù di una sorta di "apprendimento spontaneo".

Sullo sfondo rimane il problema della motivazione a scrivere nella scuola, che rischia di essere percepita come *luogo artificiale*, in cui l'allievo ha l'obbligo di scrivere secondo una traccia definita dall'insegnante, unico destinatario del testo prodotto. Certo la scuola, per sua natura, non può essere sempre in grado di attivare esperienze in cui la scrittura sia strumento di compiti di realtà e tuttavia, ciò è realizzabile in molte situazioni formative che prevedono interazione fra Aree di apprendimento ed esercizio di competenze trasversali. Spetta ad insegnanti preparati ed esperti il compito di incrementare la varietà degli scopi e delle situazioni comunicative che impegnino gli alunni ad usare attivamente diverse tipologie di scrittura; spetta loro il compito di guidare gli studenti alla piena consapevolezza e al controllo dei processi di organizzazione del pensiero, parallelamente all'acquisizione e all'uso di strategie e procedure di elaborazione testuale. È attraverso questa prospettiva che è possibile dare senso - e quindi motivazione - allo scrivere a scuola.

Italiano

COMPETENZA 3 AL TERMINE DELLA SCUOLA PRIMARIA

Produrre testi in relazione a diversi scopi comunicativi.

Abilità	Conoscenze
<p><i>Quando produce testi scritti, l'alunno è in grado di:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Analizzare la consegna per comprendere il compito assegnato. – Raccogliere le idee in funzione del compito da svolgere. – Utilizzare modelli dati per produrre testi adeguati allo scopo comunicativo e al destinatario. – Predisporre schemi preparatori per dare ordine al contenuto in funzione della stesura del testo. – Rispettare le convenzioni ortografiche. – Utilizzare i principali segni di interpunzione in modo funzionale alla costruzione del testo. – Scrivere frasi e semplici periodi curando la morfologia, la concordanza, l'ordine delle parole e il collegamento tra le frasi. – Rivedere e correggere il proprio testo con attenzione mirata a singoli aspetti su indicazione dell'insegnante (contenuto, ortografia, coesione morfologica o temporale, lessico, punteggiatura). 	<p><i>L'alunno conosce:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Modalità di analisi della consegna o traccia. – Ideazione del testo: la fase di raccolta delle idee. – Struttura di base di un testo: introduzione sviluppo conclusione. – Ortografia della lingua italiana. – Principali segni di punteggiatura (punto fermo, virgola, due punti, punto interrogativo ed esclamativo) per scandire le parti del testo e riprodurre l'intenzione comunicativa. – Fondamentali strutture morfosintattiche della lingua italiana (forma delle parole, concordanza soggetto-verbo, articolo-nome, nome-aggettivo, legami funzionali, principali congiunzioni e preposizioni). – Principali modi e tempi verbali, connettivi temporali. – Vocabolario di base (parole e locuzioni di alta frequenza). – Discorso diretto e indiretto. – Tecniche di revisione del testo.
<p><i>Nel produrre testi "propri", l'alunno è in grado di:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Raccontare esperienze personali o vissute da altri rispettando ordine logico e coerenza narrativa. – Costruire un testo narrativo di invenzione secondo un modello dato. – Descrivere utilizzando in modo mirato canali sensoriali diversi. – Comporre semplici versi sotto forma di filastrocca, parodia, canto. – Esporre le proprie conoscenze in relazione ad argomenti trattati in classe. – Esporre e motivare la propria opinione in relazione a esperienze vissute o argomenti trattati in classe. – Scrivere brevi testi funzionali per sé e per gli altri (compilare moduli, scrivere avvisi, regole, istruzioni, spiegazioni, didascalie ad immagini, semplici relazioni...). 	<ul style="list-style-type: none"> – Principali caratteristiche distintive, anche grafico-testuali, dei seguenti testi: il diario, la cronaca, la lettera personale, il racconto d'invenzione nelle sue diverse tipologie... – Lessico per la descrizione in base a esperienze sensoriali (dati visivi, uditivi...). – Elementi per l'ampliamento del patrimonio lessicale: sinonimi, antonimi, similitudini. – Descrizione soggettiva e oggettiva, denotazione e connotazione. – Caratteristiche principali del testo poetico. – Elementi di base per la stesura di un testo informativo/espositivo. – Alcuni elementi base dell'argomentare: opinione e motivazione a sostegno. – Caratteristiche, struttura e scopi di alcuni testi funzionali.
<p><i>Nel produrre testi sulla base di altri testi è in grado di:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Schematizzare un messaggio orale o la lettura di un testo scritto. – Riassumere testi narrativi (ed espositivi di studio) sulla base di schemi facilitatori e di criteri suggeriti dall'insegnante. – Riscrivere un testo narrativo modificando tempi, luoghi o personaggi. – Completare testi narrativi predisponendo conclusioni o introduzioni, inserendo descrizioni, mantenendo la coerenza. – Arricchire e ampliare testi, mantenendone lo scopo comunicativo. 	<ul style="list-style-type: none"> – Semplici modalità di schematizzazione di un testo orale o scritto. – Elementi per il riassunto di un testo: individuazione del tema principale, delle informazioni principali e secondarie, delle parole-chiave, delle sequenze, riduzione e condensazione del testo. – Alcune modalità di riscrittura e di ampliamento dei testi. – Modalità di arricchimento/ ampliamento dei testi.

Testi attraverso i quali la competenza può essere costruita:

- **Testi per raccontare:** testi autobiografici, cronache, diari, lettere personali.
 - **Testi per informare:** avvisi; istruzioni, regolamenti, relazioni stese secondo schemi guida, didascalie, messaggi/e-mail, articoli per il giornalino scolastico.
 - **Testi per creare e intrattenere:** giochi linguistici; storie (di genere diverso); manipolazione di storie (finali diversi, cambio di ruolo, cambio di luogo e tempo); filastrocche, poesie; fumetti, dialoghi per semplici sceneggiature;
 - **Testi per imparare:** schemi, mappe con parole-chiave, scalette; testi di approfondimento disciplinare stesi secondo schemi guida; didascalie a immagini.
-

Italiano

COMPETENZA 3 AL TERMINE DELLA SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO

Produrre testi in relazione a diversi scopi comunicativi.

Abilità	Conoscenze
<p>Quando produce testi scritti, lo studente è in grado di:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Analizzare la consegna per comprendere il compito assegnato. – Raccogliere le idee in funzione del compito da svolgere. – Organizzare il contenuto definendo una scaletta o una traccia di riferimento. – Rispettare l'ortografia e le regole della morfosintassi. – Collegare frasi e periodi in modo funzionale alla coesione del testo. – Curare le scelte lessicali, evitando improprietà/ambiguità, ridondanze e ripetizioni non funzionali – Utilizzare la punteggiatura, la spaziatura, la divisione in paragrafi in modo funzionale alla chiarezza e all'efficacia di quanto deve esprimere. – Utilizzare un registro adeguato a seconda del destinatario, del contesto e dello scopo della comunicazione. – Rivedere il proprio testo con attenzione mirata a singoli aspetti suggeriti dall'insegnante e correggere, anche in autonomia, gli errori di ortografia e di morfosintassi (contenuto, ortografia, coesione morfologica o temporale, lessico e punteggiatura). 	<p>Lo studente conosce:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Fasi della produzione scritta: ideazione, pianificazione, stesura, revisione. – Strutture morfo-sintattiche della lingua italiana: concordanze, connettivi funzionali alla costruzione della frase complessa e alla coesione testuale (congiunzioni di ordine, causa, opposizione, concessione..., preposizioni e pronomi). – Tempi e modi verbali. – Elementi di ricerca lessicale: sinonimi e antonimi; polisemia e significato contestuale delle parole; termini specifici relativi alle discipline. – Segni di punteggiatura nei periodi/frasi complesse e relative funzioni. – Modalità fondamentali di costruzione del testo, con particolare riferimento all'uso della punteggiatura e alla paragrafazione. – Principali elementi della comunicazione in funzione dei testi prodotti: emittente, destinatario, contesto, scopo, registro. – Tecniche di revisione del testo.
<p>Nel produrre testi "propri", è in grado di:</p> <p>Per il testo narrativo:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Costruire una trama e svolgerla in modo adeguato a uno scopo comunicativo (divertire, rievocare, persuadere,...): <ul style="list-style-type: none"> – seguendo un ordine cronologico, logico o comunque finalizzato allo scopo narrativo; – arricchendo la narrazione con l'evocazione di ambienti e personaggi; – arricchendo la narrazione con riflessioni/impressioni collegate ai fatti che racconta. 	<ul style="list-style-type: none"> – Elementi fondamentali di narratologia (voce narrante, <i>fabula</i>, intreccio, anticipazioni, dislocazioni, ecc.), anche in riferimento alle caratteristiche peculiari dei diversi generi narrativi. – Connettivi logici e temporali.
<p>Per i testi espressivi ed autobiografici:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Elaborare testi espressivi e/o autobiografici, tenendo conto del destinatario (distinguendo tra la scrittura per sé e per altri). – Comporre semplici testi poetici. 	<ul style="list-style-type: none"> – Struttura, caratteristiche e finalità comunicative dei testi autobiografici ed espressivi (diario e lettera personale). – Caratteristiche principali del testo poetico.
<p>Per il testo informativo/espositivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Produrre una relazione informativa su argomenti di studio, attività svolte, esperienze fatte, discussioni affrontate. – Elaborare istruzioni, testi regolativi, messaggi con diverse finalità, compilare moduli, scrivere telegrammi, avvisi, ecc. – Commentare una lettura, un film o un documentario elaborando recensioni e riflessioni personali. 	<ul style="list-style-type: none"> – Elementi e caratteristiche della relazione informativa. – Struttura e caratteristiche dei testi funzionali considerati.
<p>Per il testo descrittivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Descrivere in modo oggettivo o soggettivo, adottando coerentemente il criterio indicato dall'insegnante. 	<ul style="list-style-type: none"> – Elementi del testo riflessivo e di valutazione: tema, opinione, ragioni ed eventuali esempi a sostegno delle valutazioni espresse. – Modalità per elaborare testi descrittivi (descrizione oggettiva e soggettiva, criteri di descrizione).

Abilità	Conoscenze
<p>Per il testo argomentativo:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Esporre punti di vista, propri o altrui, relativi ad un argomento dato, motivandoli sulla base dell'esperienza o di conoscenze ed informazioni, secondo una struttura adeguata (problema, ipotesi di soluzione, argomenti a sostegno, conclusione). <p>Per i testi non continui:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Elaborare rappresentazioni schematiche, tabelle, grafici, anche per integrare e arricchire altri testi. 	<ul style="list-style-type: none"> – Elementi del testo argomentativo: tesi, pro e contro, opinione personale motivata attraverso esempi e argomenti di sostegno, dati e informazioni. – Caratteristiche strutturali dei testi non continui.
<p>Nel produrre testi sulla base di altri testi, è in grado di:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Prendere appunti durante l'ascolto di un messaggio orale o la lettura di un testo scritto. – Riassumere testi narrativi ed espositivi sulla base di schemi/criteri propri o suggeriti dall'insegnante (in particolare individuando il nucleo centrale, selezionando e condensando informazioni). – Parafrasare testi di diversa tipologia, anche in prosa, mantenendo il contenuto del testo (cambiare il repertorio lessicale, modificare l'ordine delle parole, spiegare le figure retoriche di significato...). – Espandere testi (aggiungere informazioni coerenti con il testo di partenza). – Trasformare testi sulla base di vincoli o consegne (cambiare il punto di vista, lo stile...). – Convertire in forma scritta un messaggio che è stato ricevuto in linguaggi parzialmente o completamente non verbali. 	<ul style="list-style-type: none"> – Modalità efficaci di schematizzazione dei testi. – Procedure ed elementi per il riassunto di un testo: <ul style="list-style-type: none"> – individuazione del nucleo centrale; – segmentazione del testo in paragrafi; – suddivisione del testo in sequenze; – individuazione delle parole chiave; – individuazione delle informazioni principali e secondarie; – modalità di condensazione. – Parafrasi "letterale" e relative modalità di esecuzione: lettura del testo, riconoscimento della costruzione utilizzata ("diretta" e "inversa"), sostituzione dei termini, modifica dell'ordine delle parole, scioglimento delle figure retoriche... – Modalità di riscrittura e ampliamento dei testi.
<p>Testi attraverso i quali la competenza può essere costruita:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Testi per imparare: appunti, schemi, sommari/scalette; riassunti, parafrasi, scritti di commento; testi di approfondimento (ricerche); considerazioni a margine. – Testi per ricostruire e riflettere: ricostruzioni di esperienze e percorsi di apprendimento; autobiografie cognitive. – Testi per esprimersi/esprimere: testi autobiografici, diari, lettere personali, testi riflessivi; testi di opinione... – Testi per informare: avvisi; moduli; resoconti, verbali; istruzioni; regolamenti; relazioni, didascalie, schede informative (riguardanti attività, uscite, film, libri, argomenti di studio); messaggi/e-mail, lettere pubbliche; articoli di cronaca per il giornalino scolastico, ... – Testi per convincere: scritture argomentative; slogan, testi pubblicitari, volantini; articoli per il giornalino scolastico, lettere, ... – Testi per creare e intrattenere: giochi linguistici; storie (di genere diverso); manipolazione di storie (finali diversi, cambio di ruolo, cambio di luogo e tempo); poesie; dialoghi, parodie, sceneggiature. 	

Competenza 4

Riflettere sulla lingua e sulle regole di funzionamento

La riflessione grammaticale costruisce la capacità di nominare, descrivere e comprendere gli oggetti linguistici, ma è particolarmente utile se diventa davvero riflessione, cioè attività intelligente di esplorazione, confronto e concettualizzazione sulla base di principi espliciti e ipotesi verificabili.

In uno studio grammaticale non semplicemente descrittivo ma riflessivo, le osservazioni compiute dagli alunni su fenomeni della lingua d'uso generano domande. Attraverso un percorso di carattere essenzialmente induttivo per confronti, giudizi di accettabilità e ipotesi vengono riconosciute le regolarità e quindi sistematizzato quanto risulta costante in questi fenomeni. Lo studente acquista progressivamente consapevolezza del funzionamento del proprio codice linguistico e rinforza quindi le capacità di utilizzarlo con maggior correttezza ed efficacia.

Impostato per guidare un simile processo, l'insegnamento della grammatica stimola l'alunno ad interessarsi dei meccanismi di funzionamento della lingua, a ragionare e formulare ipotesi per la soluzione di un problema ed anche ad accettare l'errore come fonte di informazione e di avvicinamento progressivo alla scoperta delle regolarità linguistiche. La consapevolezza del valore dato a tale operazione può rinforzare lo studente nella propria motivazione e promuovere un atteggiamento di cura per la qualità delle produzioni linguistiche proprie e altrui.

Questo percorso per descrivere e capire favorisce inoltre l'acquisizione di competenze metalinguistiche e di modellizzazione attraverso la produzione di schemi di rappresentazione dei fenomeni linguistici che l'alunno può utilizzare in modo vantaggioso nell'apprendimento di altre lingue e nel confronto con il dialetto o con le lingue minoritarie.

L'insegnamento della grammatica è quindi un insegnamento scientifico a tutti gli effetti e sviluppa capacità analoghe a quelle dell'area degli insegnamenti scientifici (seriazione; classificazione; generalizzazione; schematizzazione; ragionamento *se ... allora*; individuazione di rapporti causa/effetto; astrazione; ecc.) Dare alla riflessione grammaticale questa valenza comporta che l'insegnante svolga tale attività con modalità di tipo scientifico, guidando gli alunni nell'uso delle procedure del confrontare, classificare, ordinare, formulare ipotesi, verificare, generalizzare.

Nella declinazione delle abilità e delle conoscenze si propone, per ragioni di ordine e chiarezza espositiva, una suddivisione articolata in tre parti: nella prima sono raccolte le abilità che hanno attinenza con la comprensione, l'analisi e lo svolgimento del *processo comunicativo*, nella seconda le abilità che riguardano l'*analisi della parola*, sia dal punto di vista morfologico che dal punto di vista semantico, nella terza, infine, sono raggruppate le abilità riferibili alle procedure e alle modalità dell'*analisi grammaticale* e dell'*analisi logica*.

In particolare, l'abilità prevista per il termine della scuola secondaria di primo grado ("Utilizzare la conoscenza dei meccanismi e regolarità della lingua per comprendere i testi che legge e correggere i testi che scrive") intende sottolineare l'impor-

tanza e la funzionalità di una competenza che ovviamente prevede l'insegnamento delle strutture e delle regole grammaticali, ma che di certo non si esaurisce nell'insegnamento "tradizionale" della grammatica.

Come si è detto, inoltre, ha senso riflettere sulla lingua solo se si valorizza a pieno la *trasversalità* della competenza, ovvero il suo costante intrecciarsi con tutte le altre competenze previste dal curriculum di Italiano. Diviene essenziale, pertanto, riprendere e valorizzare le attività di riflessione linguistica anche e oltre le ore riservate all'insegnamento della grammatica in senso stretto, cogliendo quindi tutte le "occasioni" - sia quelle offerte dalla lettura dei testi e dalla revisione/correzione delle produzioni scritte, sia quelle offerte dalla produzione orale degli studenti - per fermare l'attenzione su aspetti e fenomeni grammaticali (ma più in generale *linguistici*, anche in considerazione dell'uso quotidiano che della lingua si fa) che possano apparire significativi e, pertanto, degni di analisi e di ulteriore approfondimento.

Italiano

COMPETENZA 4 AL TERMINE DELLA SCUOLA PRIMARIA

Riflettere sulla lingua e sulle sue regole di funzionamento.

Abilità	Conoscenze
<p><i>L'alunno è in grado di riflettere sulla lingua italiana ed in particolare è in grado di:</i></p> <p>Per quanto riguarda il processo comunicativo:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Usare la lingua in modo non casuale, ma consapevole, scegliendo di volta in volta parole e strutture per comunicare in modo efficace. – Riconoscere scopi diversi nella comunicazione. <p>Per quanto riguarda l'analisi morfologica e semantica della parola:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Riconoscere i principali meccanismi di formazione e modifica delle parole. – Operare modifiche sulle parole (derivazione, alterazione, composizione). – Utilizzare diverse strategie per fare ipotesi sul significato delle parole non conosciute (partenza dal contesto, somiglianza tra le parole, uso di base del dizionario). – Individuare corrispondenze lessicali tra dialetto e lingua nazionale. <p>Per quanto riguarda l'analisi grammaticale e logica:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Riconoscere, denominare e analizzare le parti principali del discorso. – Sperimentare l'uso del verbo anche con tempi e modi diversi modificando frasi in dipendenza dai contesti. <ul style="list-style-type: none"> – Scoprire/riconoscere e denominare gli elementi basilari della frase minima. – Ampliare la frase minima con l'aggiunta di elementi di complemento, anche con l'uso di connettivi appropriati. – Valutare accettabilità/non accettabilità logica e grammaticale di parole e semplici frasi. 	<p><i>L'alunno conosce:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Primi elementi della struttura del processo comunicativo: comunicazione formale e informale, chi invia e chi riceve l'informazione, i diversi tipi di linguaggio (verbale e non verbale), scopi diversi della comunicazione. – Prefissi, suffissi, parole semplici, derivate, alterate, composte, neologismi, prestiti linguistici d'uso corrente. – Sinonimi e antonimi. Parole ad alta frequenza. – Struttura di un dizionario di base di italiano, principali tipi di informazioni contenute e simbologia usata. – Nozioni essenziali di varietà linguistica. – Principali categorie grammaticali, nelle loro linee essenziali: nomi, articoli, aggettivi, pronomi (personali, possessivi e riflessioni sull'uso dei rimanenti); verbi (forma attiva; tempi del modo indicativo e riflessioni sull'uso dei rimanenti modi verbali), avverbi (riflessioni sull'uso), preposizioni e congiunzioni e loro funzione logica. – Predicato con le espansioni necessarie al completamento del significato. – Soggetto nei suoi diversi aspetti. – Elementi fondamentali della coesione testuale: concordanze, pronomi, principali congiunzioni coordinative e subordinative.

Italiano

COMPETENZA 4 AL TERMINE DELLA SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO

Riflettere sulla lingua e sulle sue regole di funzionamento.

Abilità	Conoscenze
<p><i>Lo studente è in grado di riflettere sulla lingua italiana ed in particolare è in grado di:</i></p> <p><i>Per quanto riguarda il processo comunicativo:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Riconoscere la struttura e gli elementi del processo comunicativo. – Individuare scopi e funzioni in un atto comunicativo. – Utilizzare la conoscenza dei meccanismi e regolarità della propria lingua per comprendere i testi che legge e correggere i testi che scrive. <p><i>Per quanto riguarda l'analisi morfologica e semantica della parola:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Ricavare informazioni utili per la comprensione di una parola dalle sue componenti morfemiche. – Utilizzare dizionari ed enciclopedie, anche via internet, per ricavare informazioni riguardanti uso, significato, etimologia delle parole. – Individuare corrispondenze lessicali tra dialetto e lingua nazionale nella sua evoluzione storica. <p><i>Per quanto riguarda l'analisi grammaticale e logica:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Riconoscere la funzione delle diverse parti del discorso nella frase. – Distinguere la predicazione verbale dalla predicazione nominale. – Rappresentare in modo schematico o discorsivo il rapporto tra le componenti di una frase. – Riconoscere i rapporti di reggenza e dipendenza tra frase principale e frasi subordinate. – Distinguere i rapporti di subordinazione e coordinazione tra frasi. – Riconoscere gli elementi fondamentali della struttura e della organizzazione del testo. <ul style="list-style-type: none"> – Confrontare elementi lessicali e strutturali della lingua italiana con altre lingue. – Riconoscere e confrontare la variabilità lessicale tra alcune tipologie testuali: testo informativo e regolativo (burocratico), testo narrativo (articolo di cronaca), testo poetico. 	<p><i>Lo studente conosce:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Comunicazione formale e informale, emittente e destinatario, codici verbali e non verbali, canale, contesto e messaggio. – Principali funzioni linguistiche (informativa, regolativa, persuasiva, espressiva, di contatto). – Concetto di significante e significato. <ul style="list-style-type: none"> – La struttura della parola: radice, desinenza, prefissi e suffissi; gli accenti; elisione e troncamento. – Il senso delle parole nel contesto: uso in senso proprio e in senso figurato, denotazione e connotazione, omonimia, sinonimia e antonimia. – Nozioni essenziali di varietà linguistica. <ul style="list-style-type: none"> – Significato e tipologia delle diverse categorie grammaticali (nome, articolo, aggettivo, pronome, verbo, avverbio, preposizione, congiunzione, interiezione). – Struttura ed elementi della frase: il valore del verbo come organizzatore della frase, il soggetto come primo complemento del predicato, complementi richiesti dal predicato (oggetto, termine, agente...), complementi del nome (specificazione, qualità, materia...), complementi della frase (causa, tempo, mezzo...). <ul style="list-style-type: none"> – La struttura del periodo: <ul style="list-style-type: none"> – il ruolo della frase principale; – le proposizioni subordinate (soggettive, oggettive, dichiarative, temporali, causali, finali, relative); – cenni sulla struttura del periodo ipotetico. – La struttura del testo: <ul style="list-style-type: none"> – elementi e meccanismi principali di coesione (riferimenti pronominali, connettivi, ellissi); – uso dei segni di punteggiatura come organizzatori del testo. – Alcuni elementi di analisi contrastiva (diverse modalità di costruzione della frase, presenza/ellissi del soggetto, desinenze come indicatori grammaticali). – Differenza fra lessico di base e lessico specialistico.

Lingue comunitarie: Tedesco e Inglese

Indicazioni didattiche generali

Le competenze metalinguistiche sviluppate nell'Area di apprendimento dell'Italiano attraverso la produzione di schemi di rappresentazione dei fenomeni linguistici possono essere utilmente trasferite, con l'aiuto dell'insegnante, anche nell'apprendimento di altre lingue.

Nella scuola secondaria di primo grado l'attività didattica si avvia cercando di rendere consapevole lo studente di tutto ciò che egli sa già fare nella propria lingua, di fargli capire quanto può adattare alla nuova lingua e quanto deve invece apprendere come “modo diverso di descrivere la realtà”, proprio di ciascuna lingua. Nella scuola primaria, invece, la crescita e il manifestarsi di tale consapevolezza varia molto a seconda del discente (età, stile di apprendimento, provenienza), il quale non dovrebbe essere forzato a rendere espliciti meccanismi che funzionano meglio a livello inconscio per la fascia d'età da 6 a 11 anni.

La presa di coscienza dei fenomeni linguistici dovrebbe quindi essere il risultato di un confronto il più possibile autonomo e personale: è l'alunno stesso che, in base all'esposizione alla lingua e alla propria percezione, elabora “regole intuitive”; successivamente, raggiunto un livello più avanzato di maturazione, egli sarà in grado di scoprire relazioni e costanti.

Per questo, il docente dovrebbe tenere in considerazione il fatto che lo studente ha già un bagaglio, inconscio e conscio, di esperienze d'ascolto e di comunicazione linguistica e non inizia a sperimentare approcci alle lingue solo nel momento in cui intraprende lo studio di una lingua “altra” dalla propria. Ne consegue che una delle abilità fondamentali dell'insegnante consiste nel recupero e nella riattivazione delle conoscenze pregresse inconscie che lo studente possiede.

Lo studio formalizzato (inteso come analisi, riflessione e astrazione) di una lingua comunitaria inizia quando, dal punto di vista dello sviluppo cognitivo, l'alunno avrà raggiunto lo stadio del pensiero formale o si avvicini ad esso. Abilità, conoscenze, contenuti delle lezioni dovranno essere adeguati alla sua età mentale ed ai prerequisiti posseduti.

Alla luce delle più attuali teorie sull'acquisizione linguistica e delle caratteristiche di apprendimento delle nuove generazioni, definiti “nativi digitali” che si stanno formando, uno studio formale “precocizzato” (centrato sulla memorizzazione di regole e lessico decontestualizzato) rischia di diventare una operazione fine a se stessa che poco contribuisce allo sviluppo delle abilità comunicative.

Le conoscenze dovrebbero essere costruite dall'allievo piuttosto che semplicemente trasmesse dal docente: chi apprende ha un ruolo determinante. È opportuno

predisporre lo svolgimento delle lezioni in modo da far scattare l'intuizione degli alunni in merito ad alcune regolarità delle lingue comunitarie. È, quindi, importante far trovare le risposte agli alunni stessi e non anticiparle. Ciò implica anche un certo tempo di attesa che deve essere concesso all'allievo.

Aspetti relativi alla programmazione

Il Quadro Europeo di Riferimento (CEFR), in una duplice ottica formativa e valutativa, va tenuto in considerazione dal docente come fondamentale modello di una programmazione per competenze. Tale documento, nelle sue sottoarticolazioni, evidenzia come le competenze linguistiche possano non essere sempre bilanciate trasversalmente alle diverse abilità della lingua, ma al contrario, presentare difformità anche notevoli, dando luogo ad un profilo non necessariamente lineare. Ad esempio, uno studente può avere un grado di comprensione che lo situa già all'interno del livello A2, mentre la sua produzione linguistica può collocarsi solamente ad un livello A1.

I Piani di Studio Provinciali fanno propria l'idea che il profilo e i livelli di competenza nelle differenti abilità linguistiche, sia all'interno di una stessa lingua, sia in più lingue comunitarie, possano essere diversificati.

Nell'ottica di tale "plurilinguismo asimmetrico", si potranno, quindi, perseguire azioni di insegnamento e risultati di apprendimento complementari e integrabili rispetto alle conoscenze ed abilità nelle due lingue comunitarie del curriculum, nel rispetto delle tappe evolutive degli alunni e del monte ore stabilito dai Piani di Studio Provinciali. Ciò consentirà, in assenza di apprendimenti veicolari, una scansione progressiva delle competenze nei diversi bienni (comprensione orale nel primo biennio, comprensione orale e avvio alla comprensione scritta nel secondo, interazione orale e avvio all'interazione scritta nel terzo).

Le Linee guida non intendono offrire un elenco compilativo di elementi suddivisi per singole annualità o per segmenti di scuola, ma sollecitazioni concrete per considerare le lingue apprese come strumenti per risolvere problemi di tipo comunicativo. Per questo, ad esempio, si è scelta la modalità di non declinare eccessivamente le conoscenze relative a ciascuna delle tre competenze previste. Tale proposta sembra essere stata accettata dalle reti di scuole che hanno finora sviluppato curricula linguistici; tuttavia, essa potrà essere riconsiderata tenendo conto di eventuali nuovi suggerimenti in merito, in ossequio al principio della dinamicità delle Linee guida e dell'adeguamento all'evoluzione della ricerca sul campo.

Presupposti sostanziali dell'organizzazione scolastica sono la collegialità e il coordinamento in tutte le fasi e azioni, dalla progettazione alla valutazione dei percorsi formativi, sia nelle attività prettamente scolastiche che in quelle extrascolastiche e parascolastiche (es. concorsi, tra i quali il Label Europeo, partenariati, scambi, partecipazione a progetti internazionali - in presenza oppure a distanza - ecc.). In questa

prospettiva, il docente di lingua comunitaria si integra con il proprio consiglio di classe e sfrutta al massimo tutte le esperienze, anche virtuali, per “capitalizzare” e recuperare successivamente stimoli linguistici.

Nella scuola secondaria di primo grado, in un’ottica formativa, sono importanti, ove possibile, anche la co-costruzione e la condivisione dei percorsi di studio con gli alunni in merito alla scelta di contenuti e attività. È, quindi, auspicabile stimolare la propositività degli alunni nelle fasi di pianificazione. Tale orientamento operativo potrà essere un importante amplificatore motivazionale e potrà favorire negli alunni il processo di graduale assunzione di responsabilità e giustificazione delle proprie scelte riguardo alle competenze da raggiungere.

La valutazione: aspetti cognitivi, formativi, emozionali e attenzioni conseguenti

La scuola gestisce un incrocio intellettuale/affettivo. È importante che nessuno si senta “tagliato fuori” dalla lezione. Deve essere chiaro che ciascuno studente raggiunge le competenze in modo differenziato: qualcuno è più bravo nell’ascolto, qualcun altro nella lettura o nella produzione orale o scritta. Una didattica per competenze non può non essere attenta alla differenziazione se si considera l’eterogeneità di classi con alunni stranieri, alunni con BES o con DSA e alunni certificati.

Il docente ha il dovere di rendere consapevoli i propri studenti delle loro potenzialità ed abilità e delle competenze man mano raggiunte, sulle quali egli può fare leva nel subordinare l’insegnamento all’apprendimento. È necessario accentuare il positivo delle situazioni valorizzando anche le piccole conquiste.

Va quindi favorita da parte del docente un’atmosfera di accettazione di quanto prodotto dagli alunni poiché la valutazione non è fine a se stessa. È importante riconoscere e apprezzare i progressi, anche se piccoli, che l’alunno compie, in modo da motivarlo ad assumere un atteggiamento attivo nell’apprendimento della lingua comunitaria. Lo studente non apprende per essere valutato, ma è valutato per apprendere meglio. In un’ottica formativa la valutazione mira a far emergere e valorizzare quanto l’alunno sa fare con la lingua (competenza) e non a rilevare e giudicare la distanza dalla correttezza formale del parlante nativo. La valutazione formativa è una leva per l’apprendimento, sia nella quotidianità, sia nei momenti speciali di transizione da un ciclo all’altro. In quest’ottica, l’errore è la strada per apprendere, non un ostacolo su questa strada e, pertanto, non deve essere fatto vivere come incapacità o inferiorità, bensì come un processo naturale dell’apprendimento. Tale accorgimento aiuta lo studente a tentare e sperimentare sempre la sua produzione linguistica e a non rinunciare per timore di sbagliare.

Il docente, quindi, dovrebbe porre attenzione a non esercitare l’ipercorrezione delle performances dell’alunno e a non utilizzare la valutazione come conferma del proprio ruolo, ma come guida per l’allievo nel suo processo di apprendimento.

È importante che gli alunni arrivino ad “agire” con disinvoltura nelle lingue comunitarie senza essere interrotti dalle correzioni dell’insegnante. Soltanto così essi potranno essere meno inibiti ed esprimersi liberamente nella comunicazione significativa e autentica, il cui obiettivo non è la correttezza formale, che eventualmente può essere ripresa in un secondo momento, ma la strutturazione di messaggi almeno in parte comprensibili. In tal modo, dando voce alle “teorie imperfette” (in quanto provvisorie) elaborate dalla mente sul sistema della lingua, gli alunni potranno testare le proprie ipotesi sul funzionamento della lingua stessa.

Attraverso il feedback mirato e lo scaffolding da parte dell’insegnante (o di un pari più abile nelle attività di gruppo), lo studente riuscirà pian piano a rendere il suo sistema della lingua sempre più vicino a quello utilizzato dal parlante nativo. Semplicemente riformulando in modo corretto il messaggio incompleto o deficitario, si offrirà all’alunno un modello linguistico senza errori. Tale aiuto, non punitivo, nel tempo porterà, in progressione, la mente ad un’elaborazione sempre più accurata del funzionamento del sistema della lingua.

Nella valutazione risulteranno utili alcuni degli accorgimenti già esplicitati nell’introduzione:

- gli strumenti principali di una valutazione per competenze: polo oggettivo, polo intersoggettivo, polo soggettivo;
- il format di prove quali PISA, INVALSI e certificazioni europee;
- i suggerimenti relativi alla natura di “compiti comunicativi” contenuti nel CEFR.

Utilizzo delle lingue comunitarie nella gestione della classe

È opportuno dare priorità all’uso funzionale delle lingue comunitarie che devono essere lingue di insegnamento, ma anche di comunicazione per tutte le interazioni che avvengono in classe e possibilmente anche nei momenti non strutturati (ricreazione, mensa...). L’uso “veicolare” delle lingue comunitarie va esteso in tutte le situazioni di interazione “minimale”.

È importante creare situazioni di apprendimento il più possibile favorevoli all’alunno, nell’ambito delle quali il ruolo dell’insegnante va inteso non solo come esperto di lingua o di disciplina, ma anche come *mentor*, facilitatore ed esperto di processi di apprendimento, persona coinvolta nella co-costruzione di competenze. Strategie a questo proposito sono la scelta dei tempi, dei materiali e delle modalità di approccio, per creare condizioni emotive adeguate e non provocare l’insorgere di filtri affettivi che impediscono l’apprendimento.

Nelle situazioni di apprendimento il docente dovrebbe proporre attività differenziate, accessibili a tutti e aperte in modo da consentire a ciascun allievo di lavorare

al proprio livello e di migliorarlo. Durante la lezione va ricercata la massimizzazione dell'interazione audio-orale e vanno favorite la cooperazione e la collaborazione facendo interagire quanto più possibile gli allievi. Si sceglieranno, perciò, interazioni realistiche, rapportate all'età degli alunni, significative, stimolanti e motivanti, attivate sulla base anche di documenti autentici, cioè di materiali *produced for communicative purposes with no language teaching intent*, come indicato dal CEFR. La natura di simili documenti richiede certamente all'insegnante un lavoro di scomposizione e semplificazione per favorirne la comprensione. L'autenticità dei materiali è peraltro imprescindibile e rende complementari questi sussidi rispetto a quelli definiti *specially composed for use in language teaching*, altrettanto necessari per gli apprendimenti linguistici.

Il docente dovrebbe quindi perseguire il coinvolgimento di ciascuno, incoraggiare la riflessione, favorire il trasferimento delle competenze da un'Area di apprendimento all'altra. In un'attività di ascolto, ad esempio, le relative richieste possono essere diversificate in modo da coinvolgere tutti gli alunni; ugualmente la costruzione di una storia può essere arricchita in progressione di complessità con contributi diversificati di ogni alunno. Il docente dovrebbe riuscire a far nascere dei bisogni linguistici legati a dati di realtà, "sorprendere" gli alunni con attività varie in modo da non cadere nella routine facendo loro provare il gusto di utilizzare materiali autentici e di mettersi alla prova attraverso esperienze in lingua.

La suddivisione della classe in gruppi di livello è una soluzione possibile, a condizione che sia accompagnata dalla costituzione di gruppi di interesse e che sia perseguito e assicurato nel tempo il passaggio ascendente degli alunni da un gruppo di livello all'altro.

Aspetti organizzativi nella scuola primaria e svolgimento di esperienze CLIL (Content and Language Integrated Learning)

Il monte ore quinquennale di lezione delle lingue comunitarie per ciascuna classe di scuola primaria è pari a n. 500 ore, equivalenti mediamente a tre ore alla settimana. Questa risorsa oraria va suddivisa tra Tedesco e Inglese. Gli schemi organizzativi sono determinati autonomamente dalle singole istituzioni scolastiche: è possibile, ad esempio, iniziare l'insegnamento di una lingua comunitaria nel secondo quadrimestre in classe prima con una o due ore settimanali di lezione, puntando su moduli quadrimestrali, oppure mantenere fisso il monte ore settimanale durante l'anno scolastico con una o due ore di lezione. L'insegnamento della seconda lingua comunitaria dovrà avvenire al più tardi a partire dalla classe terza (indicazione di massima della normativa provinciale).

Nella scuola secondaria di primo grado, le ore di insegnamento delle lingue sono invece sei: tre per Tedesco e tre per Inglese.

Nel primo ciclo tutte le esperienze di insegnamento in modalità CLIL hanno carattere autonomo e non ordinamentale. Per questo le scuole possono individuare le soluzioni organizzative idonee, in relazione al contesto e alle risorse assegnate.

Il CLIL può essere di beneficio per gli studenti che sono particolarmente dotati per l'apprendimento linguistico, ma anche per coloro che presentano difficoltà in questo apprendimento. Dove è stato introdotto, in Europa, gli esiti hanno dimostrato come gli alunni rispondano positivamente a questo tipo di insegnamento. Esso richiede un cambiamento di atteggiamento da parte dei docenti, ma anche degli alunni, ed è proprio a questo atteggiamento mutato che i giovani rispondono in modo produttivo (D. Marsh, 2000).

Lo standard ottimale per l'insegnamento di discipline IN lingua (si escludono Italiano e l'insegnamento della Religione cattolica) è fissato in 6/7 ore settimanali nella scuola primaria e 5/6 ore settimanali nella scuola secondaria di primo grado. L'insegnamento in modalità CLIL si avvia ove possibile a partire dalla classe prima della scuola primaria. Qualora l'esperienza CLIL di durata annuale e pluriennale risultasse poco praticabile, si possono attivare soluzioni con moduli temporanei in una o più discipline. Anche nella scuola primaria si può quindi lasciare spazio a micro-sperimentazioni modulari (vedi scuola secondaria di primo grado più avanti), quali "ponti" per sperimentazioni più lunghe da strutturare nel futuro prossimo.

Il lavoro con i bambini in progetti CLIL nella scuola primaria presuppone il coinvolgimento di una figura professionale molto specifica poiché attraverso la lingua si costruiscono cultura, conoscenza del mondo, convinzioni e sistemi valoriali. Nella scuola primaria (ma anche nella scuola secondaria di primo grado) si promuove la formazione, non certo il semplice addestramento alla riproduzione di modelli linguistici.

Nella scuola primaria la formatività è importante per ragioni affettive, psicologiche, motivazionali; nella scuola secondaria di primo grado essa sarà importante, oltre che per questi motivi, anche perché con la suddivisione dei ruoli, cresce il rischio di introdurre nel sistema interventi scoordinati e improduttivi.

Dovrebbe essere favorita, pertanto, dalle scuole o da reti di scuole la formazione di un gruppo di studio dei docenti veicularisti per stabilire un minimo comune denominatore quanto a contenuti, argomenti e competenze, definendo possibilmente la o le discipline che tutti i CLIL si impegnano a "coprire".

Sotto l'aspetto organizzativo offre indubbi vantaggi l'utilizzo di docenti di scuola comune o di disciplina non linguistica (DNL) in possesso di documentate competenze linguistico-comunicative.

Fatto salvo il primo biennio della scuola primaria, nelle ore dedicate dal docente CLIL alla didattica veicolare la classe dovrebbe essere gestita senza particolari necessità di affiancamento. La scuola può sviluppare l'impegno all'utilizzo di materiali didattici co-costruiti e possibilmente autentici, o comunque chiaramente individuati e descritti nel progetto.

Anche le attività extrascolastiche, in quanto occasioni preziose di apprendimento, dovrebbero essere organizzate in coerenza con gli insegnamenti di e in lingua comunitaria, valorizzando, quindi, la componente linguistica dei viaggi all'estero.

Aspetti organizzativi CLIL nella scuola secondaria di primo grado

Come per la scuola primaria, anche nella scuola secondaria di primo grado possono essere attivati autonomamente percorsi modulari, anche temporanei, per i quali la singola istituzione potrà valutare eventuali forme di sostegno organizzativo e finanziario. Esse dovrebbero:

- stabilire i criteri per il “riconoscimento” di tutto il tempo necessario per “progettare” il modulo CLIL, per cercare e scegliere in modo oculato i contenuti, per realizzare le attività correlate e per costruire i materiali idonei, anche con l'aiuto di un docente madrelingua o di un esperto di metodologia CLIL, ove esistenti; costruire i materiali non è soltanto una questione linguistica, è soprattutto una scelta di metodo;
- stabilire la durata e la modalità organizzativa del progetto e di conseguenza definire in modo chiaro gli obiettivi (in termini di competenze e contenuti) da far apprendere in modalità CLIL e i risultati attesi; è sulla base di questi ultimi che si valutano i risultati degli alunni e l'efficacia del proprio lavoro;
- assumere il principio che le ore IN lingua sono ore di disciplina, e quindi si fanno nelle ore di disciplina, non nelle ore DI lingua; il CLIL deve incrementare l'esposizione alla lingua e non mantenerla invariata;
- rivedere la possibilità di essere sostenuti da un “tutor”, anche in rete con altre scuole, soprattutto nelle fasi iniziali o se si incontrano particolari difficoltà.

In Italia, l'interesse per il CLIL è nato soprattutto dagli insegnanti di lingua e il caso tipico di attivazione di questa modalità didattica nella scuola secondaria vede la compresenza in classe del docente di lingua con un insegnante della disciplina non linguistica (DNL) - in possesso di una sufficiente conoscenza della lingua veicolare - che partecipa all'elaborazione del materiale.

A lungo termine, peraltro, sembra opportuno in termini di flessibilità e impiegabilità del personale fare in modo che un docente disciplinare sia in grado di utilizzare una lingua comunitaria per lezioni IN lingua, più che ricercare - anche all'estero - un docente madrelingua che possa insegnare una disciplina, anche in considerazione della competitività delle retribuzioni di altri paesi europei. Un docente disciplinare che conosce una lingua comunitaria può inoltre partecipare ed essere responsabile diretto di progetti europei e partenariati internazionali, che sono veri e propri “progetti CLIL”, fondati cioè su dei contenuti e non sull'apprendimento delle lingue.

L'interazione tra docenti di lingua comunitaria e di disciplina non linguistica è importantissima, ma non è detto che essa debba spendersi nell'aula. La compresenza in classe del docente di lingua e del docente della disciplina non sembra, infatti, indispensabile; è indispensabile invece la loro cooperazione professionale nelle fasi prope-
deutiche e successive alla lezione (progettazione del modulo CLIL, programmazione delle unità di lavoro e degli interventi in classe, scelta/ condivisione/ preparazione di materiali, preparazione delle verifiche periodiche degli apprendimenti/competenze e loro valutazione). Per quanto possibile, pur nella distinzione dei ruoli, i docenti di lingua e di disciplina sono corresponsabili sia della valutazione degli alunni che dei risultati della sperimentazione. Considerando che il docente di lingua può valutare gli apprendimenti linguistici degli alunni nelle ore curricolari di lingua straniera, nelle verifiche e nella loro valutazione si darà la preminenza agli apprendimenti e alle competenze raggiunte nella materia non linguistica.

Il sostegno del progetto da parte del Consiglio di classe sembra una preconditione necessaria per tutti i progetti CLIL. È possibile attivare il CLIL in una stessa disciplina (o più discipline) nel triennio, oppure in una disciplina diversa in ciascun anno del triennio, nel rispetto dell'autonomia didattica e organizzativa delle istituzioni scolastiche).

I percorsi CLIL possono essere annuali (CLIL strutturale), oppure possono riguardare una parte del programma di una disciplina (CLIL modulare) ma, per essere significativo, il numero minimo di ore CLIL per anno non dovrebbe essere inferiore a 40. In ogni anno scolastico è possibile, ad esempio, evidenziare una tematica presente nel piano di studio (di Scienze, Storia, Geografia, ecc.) afferente alla cultura tedesca o inglese.

In riferimento al passaggio delle esperienze CLIL dalla scuola primaria alla scuola secondaria di primo grado, la formazione delle nuove classi con alunni provenienti da classi CLIL è un aspetto organizzativo i cui criteri vanno presentati con anticipo alle famiglie degli alunni. La preoccupazione è ovviamente quella di non disperdere le competenze acquisite.

È possibile il transito in blocco della classe scuola primaria CLIL alla scuola secondaria di primo grado; questa è la soluzione più favorevole alla prosecuzione diretta dell'esperienza.

La suddivisione degli alunni di scuola primaria CLIL in due o più classi permette la formazione di gruppi di livello nelle ore di lingua (insegnamento tradizionale) o di disciplina (CLIL); in tal caso è necessario mettere in parallelo le ore di lezione di lingua comunitaria o della disciplina CLIL per due o più classi.

Lingue comunitarie: Tedesco e Inglese

COMPETENZA I AL TERMINE DELLA SCUOLA PRIMARIA

Comprendere e ricavare informazioni dall'ascolto e dalla visione di brevi testi mediali e dalla lettura di brevi testi scritti, ipertestuali e digitali nella loro natura linguistica, paralinguistica ed extralinguistica.

Abilità	Conoscenze
<p>L'alunno è in grado di:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Sfruttare le proprie conoscenze per cogliere i principali contenuti di una comunicazione orale o audiovisiva o di un testo scritto in un contesto conosciuto, trasferire e riutilizzare le informazioni raccolte. <p>Comprensione orale:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Comprendere informazioni chiare su argomenti relativi alla vita di tutti i giorni e alla vita della classe. – Comprendere semplici istruzioni operative. – Comprendere gli elementi più ricorrenti in comunicazioni audio, video e veicolate dai media, anche su argomenti di interesse personale. – Comprendere nelle linee generali il significato di filastrocche e canzoni. <p>Comprensione scritta:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Comprendere la semplice descrizione di eventi, la formulazione di saluti ed auguri in comunicazioni scritte. – Esplorare e comprendere semplici testi descrittivi, narrativi, poetici, pubblicitari. – Identificare in base al contesto parole sconosciute, relativamente ad argomenti che si riferiscono al suo campo di interesse. – Estrapolare dal contesto il significato di una parola sconosciuta, a condizione di avere familiarità con l'argomento in questione. 	<p>L'alunno conosce: (struttura funzionale delle lingue comunitarie relativamente al livello A1 del CEFR)</p> <ul style="list-style-type: none"> – La fonetica di base. – Il lessico delle aree semantiche relative al sé, famiglia, vita quotidiana, attività scolastiche, interessi, sport, viaggi, ambiente, media. – Il lessico relativo alle Aree di apprendimento curricolari coinvolte in sperimentazioni CLIL, ove presenti. – Funzioni linguistiche delle aree semantiche relative al sé, famiglia, vita quotidiana, attività scolastiche, interessi, sport, ambiente, media. – Le principali strutture linguistiche della lingua acquisita. – Elementi di cultura e tradizioni veicolati dalle esperienze avute nelle lingue comunitarie. – Leggende e tradizioni di origine tedesca e inglese.

Lingue comunitarie: Tedesco e Inglese

COMPETENZA I AL TERMINE DELLA SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO

Comprendere e ricavare informazioni dall'ascolto e dalla visione di brevi testi mediali e dalla lettura di brevi testi scritti, ipertestuali e digitali nella loro natura linguistica, paralinguistica ed extralinguistica.

Abilità	Conoscenze
<p>Lo studente è in grado di:</p> <ul style="list-style-type: none">– Sfruttare le proprie conoscenze, il contesto e altri eventuali indizi a disposizione per prevedere i contenuti di una comunicazione orale o audiovisiva e i contenuti e l'organizzazione di un testo scritto, trasferire e riutilizzare le informazioni raccolte. <p>Comprensione orale:</p> <ul style="list-style-type: none">– Comprendere informazioni fattuali chiare su argomenti comuni relativi alla vita di tutti i giorni e alla vita della classe.– Comprendere semplici istruzioni operative.– Seguire indicazioni stradali.– Comprendere gli elementi essenziali di comunicazioni audio registrate o trasmesse attraverso la televisione o la rete sotto forma di file audio o <i>podcast</i>, su argomenti di interesse personale.– Seguire film in cui i supporti visivi e l'azione veicolano una buona parte dei contenuti, riconoscendo il significato generale, purché l'eloquio sia chiaro e pronunciato in un accento standard. <p>Comprensione scritta:</p> <ul style="list-style-type: none">– Comprendere la semplice descrizione di eventi, l'espressione di sentimenti, la formulazione di auguri in comunicazioni scritte di natura personale in modo sufficiente da poter corrispondere con un/a coetaneo/a.– Esplorare e comprendere semplici testi informativi, descrittivi, narrativi, poetici, pubblicitari, filmici, musicali, anche di natura ipertestuale e digitale.– Orientarsi all'interno del testo letto per identificare informazioni specifiche e raccogliere informazioni situate in parti diverse dello stesso testo.– Identificare le conclusioni principali presentate in semplici testi argomentativi e riconoscere il filo del discorso all'interno dell'argomento presentato, per quanto non in grande dettaglio.– Identificare in base al contesto parole sconosciute, relativamente ad argomenti che si riferiscono al suo campo di interesse.– Estrapolare dal contesto il significato di una parola sconosciuta e ricostruire il significato della frase, a condizione di avere familiarità con l'argomento in questione.	<p>Lo studente conosce: (struttura funzionale delle lingue comunitarie relativamente al livello A2 del CEFR)</p> <ul style="list-style-type: none">– La fonetica di base.– Il lessico delle aree semantiche relative al sé, famiglia, vita quotidiana, attività scolastiche, interessi, sport, viaggi, ambiente, media.– Il lessico relativo alle Aree di apprendimento curricolari coinvolte in sperimentazioni CLIL, ove presenti.– Funzioni linguistiche delle aree semantiche relative al sé, famiglia, vita quotidiana, attività scolastiche, interessi, sport, viaggi, lavoro, ambiente, media.– Le principali strutture linguistiche della lingua acquisita.– Elementi di cultura e tradizioni veicolati dalle esperienze avute nelle lingue comunitarie.– Elementi storici e antropologici relativi ad alcuni termini di origine tedesca presenti nel dialetto trentino.– Leggende e tradizioni di origine tedesca e inglese.

Lingue comunitarie: Tedesco e Inglese

COMPETENZA 2 AL TERMINE DELLA SCUOLA PRIMARIA

Interagire oralmente in situazioni di vita quotidiana anche attraverso l'uso degli strumenti digitali.

Abilità	Conoscenze
<p><i>L'alunno è in grado di:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Comprendere e rispondere a un saluto. – Presentare se stessi e gli altri. – Identificare, numerare e classificare oggetti, colori, figure, animali. – Ascoltare e cogliere il senso di un messaggio nel codice orale e scritto. – Arricchire il proprio bagaglio linguistico utilizzando il feedback fornito dall'interlocutore. – Riutilizzare quanto appreso in situazioni nuove – Usare i dizionari. 	<p><i>L'alunno conosce: (struttura funzionale delle lingue comunitarie relativamente al livello A1 del CEFR)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – La fonetica di base. – Formule di saluto. – Espressioni utili per la conoscenza reciproca. – Numeri, colori, oggetti comuni. – Il lessico delle aree semantiche relative al sé, famiglia, vita quotidiana, attività scolastiche, interessi, sport, viaggi, ambiente, media. – Il lessico relativo alle Aree di apprendimento curricolari coinvolte in sperimentazioni CLIL, ove presenti. – Funzioni linguistiche delle aree semantiche relative al sé, famiglia, vita quotidiana, attività scolastiche, interessi, sport, ambiente, media. – Le principali strutture linguistiche della lingua acquisita. – Elementi di cultura e tradizioni veicolati dalle esperienze avute nelle lingue comunitarie. – Leggende e tradizioni di origine tedesca e inglese.

Lingue comunitarie: Tedesco e Inglese

COMPETENZA 2 al termine della scuola secondaria di primo grado

Interagire oralmente in situazioni di vita quotidiana anche attraverso l'uso degli strumenti digitali.

Abilità	Conoscenze
<p>Lo studente è in grado di:</p> <ul style="list-style-type: none">– Ascoltare e cogliere il senso di un messaggio nel codice orale e scritto.– Iniziare e concludere una conversazione.– Chiedere e dare informazioni e spiegazioni su aspetti contestuali e fattuali (l'ora, il prezzo, il tempo atmosferico, le azioni da compiere...).– Utilizzare strategie di comunicazione e di apprendimento sempre più autonome in situazioni di vita quotidiana e scolastica, relative ai propri interessi e all'età.– Arricchire il proprio bagaglio linguistico in un'ottica di comunicazione funzionale e utilizzare il feedback fornito dall'interlocutore.– Riutilizzare quanto appreso in situazioni nuove.– Usare i dizionari.– Riconoscere le principali strutture linguistiche della lingua studiata.– Confrontare modelli di civiltà e di culture diverse.	<p>Lo studente conosce: (<i>struttura funzionale delle lingue comunitarie relativamente al livello A2 del CEFR</i>)</p> <ul style="list-style-type: none">– Fonetica di base.– Lessico delle aree semantiche relative al sé, famiglia, vita quotidiana, attività scolastiche, interessi, sport, viaggi, ambiente, media.– Lessico relativo alle Aree di apprendimento curricolari coinvolte in sperimentazioni CLIL, ove presenti.– Funzioni linguistiche delle aree semantiche relative al sé, famiglia, vita quotidiana, attività scolastiche, interessi, sport, viaggi, lavoro, ambiente, media.– Principali strutture linguistiche della lingua acquisita.– Elementi di cultura e tradizioni veicolati dalle esperienze avute nelle lingue comunitarie.– Elementi storici e antropologici relativi ad alcuni termini di origine tedesca presenti nel dialetto trentino.– Leggende e tradizioni di origine tedesca e inglese.

Lingue comunitarie: Tedesco e Inglese

COMPETENZA 3 AL TERMINE DELLA SCUOLA PRIMARIA

Interagire per iscritto, anche in formato digitale e in rete, per esprimere informazioni e stati d'animo.

Abilità	Conoscenze
<p><i>L'alunno è in grado di:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Scrivere messaggi e appunti personali per chiedere o dare informazioni di interesse immediato. – Utilizzare software di videoscrittura, navigazione Internet e posta elettronica. – Scrivere cartoline, messaggi e brevi lettere personali. – Descrivere in breve cose, persone e sentimenti relativi alla propria quotidianità. – Dare informazioni comprensibili su situazioni quotidiane. – Riferire un'esperienza in modo semplice. – Comporre semplici testi in rapporto ai propri interessi, alle richieste relative all'età ed ai percorsi scolastici. 	<p><i>L'alunno conosce: (struttura funzionale delle lingue comunitarie relativamente al livello A1 del CEFR)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – La fonetica di base. – Il lessico delle aree semantiche relative al sé, famiglia, vita quotidiana, attività scolastiche, interessi, sport, viaggi, ambiente, media. – Il lessico relativo alle Aree di apprendimento curricolari coinvolte in sperimentazioni CLIL, ove presenti. – Funzioni linguistiche delle aree semantiche relative al sé, famiglia, vita quotidiana, attività scolastiche, interessi, sport, ambiente, media. – Le principali strutture linguistiche della lingua acquisita. – Elementi di cultura e tradizioni veicolati dalle esperienze avute nelle lingue comunitarie. – Leggende e tradizioni di origine tedesca e inglese.

Lingue comunitarie: Tedesco e Inglese

COMPETENZA 3 AL TERMINE DELLA SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO

Interagire per iscritto, anche in formato digitale e in rete, per esprimere informazioni e stati d'animo.

Abilità	Conoscenze
<p><i>Lo studente è in grado di:</i></p> <ul style="list-style-type: none">– Descrivere in breve cose, persone e sentimenti relativi alla propria quotidianità.– Descrivere, in modo semplice, sogni, obiettivi e sentimenti.– Raccontare in modo semplice fatti ed esperienze; raccontare una storia partendo da un impulso linguistico o visivo.– Redigere un breve annuncio (via sms, blog, forum) o una lettera personale.– Comporre semplici testi in rapporto ai propri interessi, alle richieste relative all'età ed ai percorsi scolastici utilizzando strumenti diversificati: software di videoscrittura, ipertesti, ipermedia, blog, forum, wiki...– Applicare le convenzioni linguistiche richieste dalla situazione e utilizzare un processo di produzione sempre più autonomo.– Iniziare a riconoscere i propri errori e eventualmente a correggerli in modo spontaneo in base al sistema della lingua e alle convenzioni comunicative.	<p><i>E conosce: (struttura funzionale delle lingue comunitarie relativamente al livello A2 del CEFR)</i></p> <ul style="list-style-type: none">– Fonetica di base.– Lessico delle aree semantiche relative al sé, famiglia, vita quotidiana, attività scolastiche, interessi, sport, viaggi, ambiente, media.– Lessico relativo alle Aree di apprendimento curricolari coinvolte in sperimentazioni CLIL, ove presenti.– Funzioni linguistiche delle aree semantiche relative al sé, famiglia, vita quotidiana, attività scolastiche, interessi, sport, viaggi, lavoro, ambiente, media.– Principali strutture linguistiche della lingua acquisita.– Elementi di cultura e tradizioni veicolati dalle esperienze avute nelle lingue comunitarie.– Elementi storici e antropologici relativi ad alcuni termini di origine tedesca presenti nel dialetto trentino.– Leggende e tradizioni di origine tedesca e inglese.

Storia con Educazione alla Cittadinanza, Geografia

Introduzione all'Area

Questa Area di apprendimento comprende le discipline che hanno quale oggetto di studio le società umane nello spazio e nel tempo e nel loro rapporto con la contemporaneità. In questo ambito la storia e l'educazione alla cittadinanza propongono allo studente una visione della realtà sociale in cui l'azione umana è fonte di trasformazioni importanti nel tempo e la cui eredità è ancora percepibile nella nostra società. La geografia, come scienza che studia i rapporti delle società umane tra loro e con il pianeta propone una visione dello spazio, che diviene territorio in seguito ai processi attivati dalle collettività nelle loro relazioni con l'ambiente. Le discipline storia e geografia condividono gran parte dei metodi e degli strumenti, tra cui il metodo scientifico della ricerca e la dimensione laboratoriale della didattica. Esse fanno uso di linguaggi specifici, di espressioni grafiche, di modelli e di strumenti diversificati, per descrivere e interpretare fenomeni sia territoriali sia storico-sociali. Altro elemento comune è l'utilizzo delle diverse scale di osservazione dei fenomeni, dal micro-fenomeno - storico e/o territoriale - alla prospettiva mondiale.

La ricerca scientifica ha portato profonde innovazioni nello statuto epistemologico della storia e della geografia, evidenziandone la dimensione non più e non solo descrittiva e/o oggettiva dei fenomeni, ma l'aspetto interpretativo del rapporto tra uomo e natura, tra uomo e società nel passato e nel presente, marcandone inoltre il carattere profondamente interdisciplinare e la connessione con altre scienze, quali l'economia, la sociologia, l'antropologia culturale, la statistica ecc.

Il riferimento costante al mondo attuale e alle molteplici istanze della contemporaneità, imprescindibile sul piano metodologico e della motivazione all'apprendimento, salda gli obiettivi specifici delle due discipline all'educazione alla cittadinanza, come comprensione dell'appartenenza a una storia comune (a livello di comunità locale, nazionale, europea e mondiale), a una comunità organizzata secondo regole condivise, a un ambiente naturale e antropico - vicino e lontano - da conoscere, salvaguardare, valorizzare.

Storia

Le scelte innovative sul piano epistemologico e didattico

L'insegnamento/apprendimento della storia basato su una didattica per competenze, che i Piani di Studio Provinciali propongono, si fonda su alcuni assunti, legati al rinnovamento dei contenuti e degli approcci storiografici, all'innovazione metodologico-didattica, alle rinnovate finalità formative di tale disciplina.

Il rinnovamento degli approcci storiografici

Negli ultimi decenni si afferma un rinnovato paradigma storiografico che ha i seguenti punti di "rottura" rispetto al passato:

- dalla storia centrata su avvenimenti politico-militare-istituzionali si è passati a considerare tutti gli aspetti che riguardano e influenzano le società umane; si rafforzano in tal modo i collegamenti con le altre discipline e in particolare con le scienze sociali (economia, sociologia, antropologia, etnografia, ecc.); si allargano quindi le tematiche (il clima, il mito, la famiglia, il corpo, il paesaggio, la festa ...) e si affermano le "storie altre" (delle donne, della mentalità, del quotidiano ...);
- si ampliano, di conseguenza, le fonti della storia: non più solo i documenti scritti, ma tutte le tracce della presenza umana diventano "fonti storiche";
- dalla storia-racconto centrata sulla descrizione e narrazione di avvenimenti si passa alla prevalenza della storia-problema, centrata sull'analisi e la spiegazione;
- viene superata la mono-linearità del tempo storico e la stessa categoria di tempo è scomposta (*tempo immobile* o delle *strutture*; *tempo sociale* o delle *congiunture*; *tempo individuale* o degli *avvenimenti*);
- si afferma una storia che, pur mantenendo una precisa opzione metodologica, sviluppa e favorisce un modello comparativo che incrocia le strutture sociali con le diverse scansioni temporali a livello planetario.

L'innovazione metodologico-didattica

Il modello tradizionale di insegnamento della storia, fondato sulla "lezione frontale", finalizzata a trasmettere una serie di informazioni attorno ai fatti del passato (centrati, come già detto, soprattutto su avvenimenti politico-militare-istituzionali), si basava di norma su contenuti della storia generale di tipo enciclopedico, presentati come dati oggettivi e codificati.

L'innovazione metodologico-didattica, che sul piano dell'insegnamento trasforma il modello trasmissivo in "mediazione didattica" e sul piano degli apprendimenti

afferma la priorità dell'acquisizione di competenze (declinate in conoscenze e abilità) rispetto alla semplice memorizzazione di contenuti, trova la sua legittimazione nelle trasformazioni profonde avvenute con costante accelerazione, a livello sociale, epistemologico e culturale. Accenniamo solo ad alcune di esse:

- la nuova società, caratterizzata dalla rivoluzione informatica e dalle trasformazioni sociali, ha affermato una *nuova concezione dei saperi*, che rende inadeguati saperi rigidi e codificati. L'enciclopedismo oggi è quantitativamente impossibile e qualitativamente inutile. L'idea di una scuola che si limita a trasmettere un sapere manualistico, come qualcosa di stabile e oggettivo, si scontra con la consapevolezza della continua trasformazione delle conoscenze e con l'aumento esponenziale dei saperi;
- le trasformazioni sociali e culturali hanno modificato anche i *bisogni dei giovani*: oggi è importante e necessario non solo imparare, ma anche “imparare a imparare”, non solo sapere, ma anche saper reperire le conoscenze, “sapersi aggiornare” e, quindi, conoscere le strutture portanti dei saperi, orientarsi nelle discipline e, attraverso esse, nella società;
- la *modificazione del paradigma epistemologico* della disciplina storia, legata ai più recenti approcci storiografici, ridefinisce anche la didattica della storia che si rinnova nei contenuti e nei metodi, aprendo all'idea che l'apprendimento della storia avviene attraverso operazioni di tipo cognitivo e la partecipazione attiva degli studenti alla “costruzione” di un percorso di storia.

Tutto ciò comporta una trasformazione *profonda* per la didattica della storia: l'insegnamento non esclude sicuramente la padronanza di conoscenze, ma, accanto ad esse, occorre far acquisire agli alunni la consapevolezza di come si sono prodotte, la capacità di usare operatori cognitivi (tematizzazione, classificazione, periodizzazione, problematizzazione, ecc.), la capacità di mettere le conoscenze in relazione con il presente e di usarle per argomentare il proprio punto di vista.

Le competenze proposte nei Piani di Studio Provinciali e la loro declinazione in conoscenze e abilità, che fanno riferimento a questo contesto di innovazione, si fondano sui seguenti assunti:

- *la storia è un processo di ricostruzione del passato*, che muove dal presente e, utilizzando strumenti e procedure, perviene a una conoscenza dei fatti condizionata dalle fonti a disposizione ed è quindi soggetta a continui sviluppi;
- *la ricerca storico-didattica* aiuta a far comprendere agli studenti i procedimenti della ricerca storiografica e li conduce a operare con le fonti e con gli operatori cognitivi adeguati per sperimentare i procedimenti di ricostruzione del passato (*la pratica del laboratorio*);
- lo studio della “storia generale” non può prescindere dalla conoscenza delle componenti costitutive delle “*società umane*” (economia, organizzazione sociale e politico-istituzionale, cultura); tale istanza si coniuga sia con la caratterizzazione interdisciplinare della storia, che apre al contributo delle scienze sociali, sia con l'ampliamento degli “oggetti” della storia e l'apertura alle storie altre;
- l'abbandono dell'orizzonte “enciclopedico” e della trasmissione di saperi rigidi e codificati si correla da un lato con la costruzione di *un curriculum a partire*

dalle competenze dello studente e, dall'altro lato, con la necessaria riduzione dei nuclei tematici portanti, ovvero con “un forte alleggerimento dei contenuti disciplinari” (*essenzializzazione del curricolo*);

- il *nesso presente-passato-presente*, che caratterizza le modalità della ricerca storiografica, si afferma anche nel riconoscimento del valore formativo della storia per la costruzione dell'identità, per orientarsi nel mondo attuale, per comprenderne i problemi, per sviluppare atteggiamenti consapevoli e critici (*valore formativo*).

Le competenze, i contenuti, l'articolazione dei bienni Il raccordo con le Indicazioni nazionali

Le competenze illustrate nel Profilo dello studente al termine del primo ciclo di istruzione sono declinate nelle Linee guida in conoscenze e abilità, con lo scopo di fornire ai docenti un supporto per la loro programmazione didattica. Si è cercato a tal fine di organizzare la sequenza degli indicatori secondo un ordine logico e metodologico, che tuttavia va poi graduato e modulato secondo le scelte curriculari coerenti con il contesto in cui l'insegnante si trova a operare.

Nelle riforme, o proposte di riforme del sistema scolastico italiano susseguitesì nell'ultimo decennio, le *Indicazioni* relative alla disciplina storia hanno tutte confermato la scelta di non ripetere ciclicamente la storia generale per tre volte (primaria, secondaria di primo grado, secondaria di secondo grado), ma di proporla un'unica volta nel primo ciclo di istruzione, articolandone il percorso tra gli ultimi anni della primaria e i tre anni della secondaria di primo grado.

Nelle Indicazioni nazionali la storia generale viene distribuita lungo tutto l'arco del primo ciclo; si assegnano alla scuola primaria le conoscenze relative al “periodo compreso dalla comparsa dell'uomo alla tarda antichità”, alla scuola secondaria le conoscenze del “periodo compreso dalla tarda antichità alla fine del XX secolo”, con l'avvertenza di dedicare l'ultimo anno della secondaria di primo grado alla storia del Novecento.

Nelle presenti Linee guida non sono indicati precisi contenuti o tematiche riferite a un percorso di storia generale, né vengono proposte scansioni cronologiche. Questo per un duplice ordine di motivi:

- la scansione cronologica e l'articolazione del percorso devono essere coerenti con il quadro nazionale, entro cui si collocano, e non possono prescindere dagli strumenti in uso, tra cui il libro di testo (soprattutto per la scuola secondaria);
- le conoscenze indicate sono proposte non fine a se stesse, ma in coerenza con le abilità e con le competenze che contribuiscono a formare.

Sull'articolazione del curricolo di storia nei bienni, si presentano tuttavia alcune proposte di linee operative, quale sintesi tra i documenti ministeriali e gli esiti della ricerca pedagogica e didattica di associazioni disciplinari e di docenti.

- *Primo biennio.* Nei primi due anni, in continuità con la scuola dell'infanzia, il bambino sarà condotto ad acquisire le principali coordinate temporali e il lessico fondamentale (conoscenza e uso di categorie quali successione, contemporaneità, durata, mutamento, ciclo temporale; acquisizione dei criteri di datazione: giorno, settimana, mese, ecc.), nonché alcuni concetti di uso quotidiano. Si proporranno esperienze di lavoro sulle fonti a partire da fonti prodotte dai bambini stessi per poi estenderle all'ambito familiare e amministrativo, allo scopo di ricostruire aspetti del passato personale o familiare con una retrospettiva che arriva a coprire la vita del bambino.
- *Secondo biennio.* Partendo sempre dall'esperienza di vita del bambino si amplierà l'orizzonte temporale nelle operazioni di ricostruzione del passato, che riguarderà nel terzo anno aspetti del passato "familiare" (le generazioni precedenti), utilizzando fonti e documenti di ambito familiare, amministrativo (archivio scolastico...) e pubblicistico (giornali, libri) per ricavare semplici informazioni dirette e/o inferenziali e produrre brevi testi. Gli alunni saranno poi guidati nella progressiva scoperta della realtà storica che li circonda e aiutati a organizzare le conoscenze in quadri sociali significativi (aspetti di vita sociale, politico-istituzionale, economica, artistica ecc.). Tra il terzo e il quarto anno si colloca l'avvio allo studio sistematico e cronologico della storia. È importante che il bambino abbia iniziato a maturare la consapevolezza delle componenti specifiche del *tempo storico* (rispetto al tempo fisico), che non è uniforme e si organizza in *epoche*, vale a dire periodi caratterizzati da *modi di vita* che rimangono costanti, nelle loro strutture economiche sociali e istituzionali e che potremo definire come *quadri di civiltà* (o *quadri di società*). L'utilizzo dei quadri di civiltà (basati sui quattro indicatori: rapporto uomo-ambiente, organizzazione sociale, organizzazione politica e cultura) consente di comprendere i tratti caratterizzanti della vita collettiva di gruppi umani in un ambiente e in un periodo delimitati, di stabilire i nessi tra i diversi aspetti di civiltà, di comparare civiltà diverse sulla base degli stessi indicatori. La focalizzazione su aspetti della vita quotidiana, l'uso di fonti iconografiche, di cartelloni e di mappe concettuali rendono più efficace il processo di comprensione e di costruzione del sapere. Sarà il docente a scegliere quali quadri di civiltà proporre all'interno della scansione cronologica proposta per il quarto anno (e il quinto). Ad esempio, la preistoria potrà essere presentata attraverso due quadri: l'uno delle società di raccoglitori-cacciatori-pescatori (Paleolitico), l'altro delle società agricolo-pastorali del Neolitico.
- *Terzo biennio.* Si colloca in questo biennio il delicato passaggio tra ordini scolastici diversi che, pur dentro una cornice unitaria, postula stacchi epistemologici e talune discontinuità. Nel quinto anno della primaria, in cui si prosegue lo studio sistematico e cronologico della storia, è importante mantenere l'approccio attraverso i quadri di civiltà, iniziando a mettere in rilievo anche le grandi trasformazioni e i mutamenti che avvengono nei vari ambiti (demografico, agricolo, commerciale, tecnologico, culturale, politico). Si tratta di affiancare, quindi, all'ottica "statica" degli aspetti strutturali

delle civiltà, l'ottica più "dinamica" dei processi storici. Nella scuola secondaria di primo grado verranno riprese alcune tematiche portanti dell'Età antica per rinforzare concettualizzazioni, conoscenze, abilità pregresse.

- *Quarto biennio.* Nell'articolazione del percorso, che avrà il suo asse nell'impianto cronologico-sequenziale centrato su tematiche portanti, si cercherà di dare spazio a una pluralità di storie diverse, per soggetti, ambiti spaziali (locale, nazionale, europeo, mondiale), per punti di vista, organizzando il curriculum in modo flessibile e garantendo esperienze di apprendimento diverse. Il riferimento metodologico e didattico è alle competenze in uscita alla fine del primo ciclo, che rappresentano un punto di arrivo e propongono concrete indicazioni di percorso attraverso specifici obiettivi di apprendimento.

Quali criteri generali, validi per tutto il percorso, si indicano: il riferimento costante alle fonti e alle modalità di costruzione del processo storico (anche con esperienze dirette di lavoro sulle fonti e di ricerca storica), l'attenzione al nesso presente-passato-presente, l'attenzione ai collegamenti con altre discipline, in particolare con la geografia e con le scienze sociali.

La storia locale: contenuti e criteri di progettazione

I riferimenti alla l.p. 5/2006 nonché la generale funzione formativa della storia locale sono stati illustrati nella prima parte delle Linee guida. In questo paragrafo si presentano criteri generali di metodo e di contenuto e alcuni suggerimenti metodologici per l'insegnamento/apprendimento della storia locale.

Quale criterio generale di programmazione si suggerisce naturalmente di *raccordare la trattazione della storia locale con quella della storia generale*, realizzando *moduli di storia locale* ed evitando un insegnamento in chiave "micro" che affianca e ripercorre tutte le tappe della storia generale, ingestibile sul piano organizzativo e metodologicamente non corretto. Se per curriculum intendiamo una "progressiva e modulare variazione di conoscenze e incremento di competenze", se si sceglie *l'insegnamento delle storie locali per temi e problemi*, allora il curriculum di storia risulterà dalla componibilità di temi, scale spaziali di osservazioni, fonti, mappe concettuali, esperienze di apprendimento diverse.

La storia locale garantisce un ampio spettro di esperienze di apprendimento, sia sul piano degli oggetti di ricerca, sia sul piano degli strumenti e dei metodi. Se ne indicano alcuni, quali spunti di lavoro.

- *Campi tematici:* territorio, ambiente, paesaggio, storia economica, storia sociale, storia della mentalità, storia politico-amministrativa, storia del quotidiano.

- *Fonti*: fonti archivistiche in archivi locali (civici, ecclesiastici, aziendali, statali ...), beni culturali del territorio (archeologici, paesaggio, architetture, sistemi urbani ...), beni museali e iconici, fonti orali.
- *Scale spaziali*: scala microreale (via, quartiere, villaggio, paese, ...), scala urbana o comunitaria (città, comunità montana, ...), scala della regione storica o della regione amministrativa.
- *Esperienze diverse di insegnamento/apprendimento* basate su: uso prevalente delle fonti, uso prevalente di testi, combinazione di fonti e testi con modalità laboratoriali, uso del territorio, uso dei laboratori didattici presso i musei.

Non si ritiene né opportuno né utile proporre in questa sede una serie di tematiche di storia del Trentino, quasi a indicare una storia in chiave “locale” parallela a quella generale. Saranno i docenti a valutare, in modo coerente al percorso formativo pensato per quella classe e in quel contesto e con le risorse del territorio presenti, quali moduli di storia locale proporre.

Tra i criteri che possono orientare la scelta delle tematiche ve ne sono alcuni che assumono particolare pregnanza e importanza:

- *la significatività del tema per il nostro presente* (ad esempio, vivere in una provincia a Statuto speciale fa della “storia delle istituzioni autonomistiche” un tema rilevante per l’educazione alla cittadinanza);
- *le evidenze sul territorio* (ad esempio, la presenza di siti archeologici di epoca paleolitica e neolitica oppure di una vasta trama di castelli e rocche, ci parla di un passato che è davanti ai nostri occhi e che dobbiamo saper cogliere nel suo spessore e significato storico);
- *le risorse del territorio*: Musei, archivi, biblioteche sono custodi di memorie, documenti, fonti su aspetti particolari della storia del Trentino, che diventano preziosi strumenti per la ricerca storica in ambito locale. I Laboratori didattici presso i Musei rappresentano una consolidata realtà di supporto a percorsi interattivi sulla storia locale, che fanno uso di documenti e fonti dirette. Associazioni, centri studi, riviste, diffusi sul territorio trentino sono anch’essi un valido riferimento su tematiche specifiche e di contesto.

Quale principio generale si suggerisce di mantenere un’attenzione costante alla scala locale durante tutto il corso di studi e di raccordare i diversi ordini di scuola, per evitare ripetizioni, omissioni, improvvisazioni.

Al termine del primo ciclo di istruzione l’alunno dovrebbe conoscere gli snodi epocali della storia del Trentino ed essere in grado di riconoscere nel territorio le tracce del passato, apprezzandone il valore di bene culturale e maturando la consapevolezza dell’importanza della loro tutela e valorizzazione.

Storia

COMPETENZE 1-2 AL TERMINE DELLA SCUOLA PRIMARIA

Comprendere che la storia è un processo di ricostruzione del passato che muove dalle domande del presente e, utilizzando strumenti e procedure, pervenire a una conoscenza di fenomeni storici ed eventi, condizionata dalla tipologia e dalla disponibilità delle fonti e soggetta a continui sviluppi.

Utilizzare i procedimenti del metodo storiografico e il lavoro su fonti per compiere semplici operazioni di ricerca storica, con particolare attenzione all'ambito locale.

Abilità	Conoscenze
<p><i>L'alunno è in grado di:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Riconoscere i diversi tipi di fonte. – Utilizzare i diversi tipi di fonte per ricavare informazioni relative a un tema proposto dall'insegnante. – Formulare domande e ipotesi su fatti esperiti o fenomeni lontani nel tempo. – Utilizzare testi di varia natura (cartacei e multimediali) per ricavare informazioni di carattere storico. – Attribuire una datazione e disporre cronologicamente le informazioni, riconoscendo successioni e contemporaneità. – Utilizzare strumenti convenzionali per la misurazione del tempo e per la periodizzazione. – Riconoscere durate e periodi. – Organizzare piccole quantità di informazioni sul passato contestualizzandole nello spazio e nel tempo. – Utilizzare il linguaggio specifico nella produzione di semplici testi storici. – Distinguere tra la ricostruzione storica del passato e la spiegazione fantastica di miti e leggende. 	<p><i>L'alunno conosce:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – I concetti di: traccia, documento, fonte. – Varie tipologie di fonti: fonte materiale, fonte scritta, fonte orale, fonte iconografica ... – Il concetto di periodizzazione. – Gli elementi costitutivi del processo di ricostruzione storica (il metodo storico): <ul style="list-style-type: none"> – scelta del tema; – analisi di fonti e documenti; – utilizzo di testi storici; – raccolta delle informazioni; – produzione di un testo storico.
<p><i>In ambito locale:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Utilizzare archivi, musei, biblioteche, monumenti, luoghi storici, presenti sul territorio, riconoscendone la funzione di conservazione della memoria. – Riconoscere nel territorio tracce e reperti della storia passata e comprendere che la storia generale studiata sui libri di testo è riscontrabile anche nel territorio in cui vive sotto forma di tracce e fonti di vario tipo. – Utilizzare le fonti storiche per pervenire ad un quadro di storia locale coerente al periodo storico affrontato. 	<ul style="list-style-type: none"> – La funzione di tutela, conservazione, valorizzazione di: <ul style="list-style-type: none"> – musei; – archivi; – biblioteche; – monumenti; – luoghi storici.

Storia

COMPETENZE 1-2 AL TERMINE DELLA SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO

Comprendere che la storia è un processo di ricostruzione del passato che muove dalle domande del presente e, utilizzando strumenti e procedure, pervenire a una conoscenza di fenomeni storici ed eventi, condizionata dalla tipologia e dalla disponibilità delle fonti e soggetta a continui sviluppi.

Utilizzare i procedimenti del metodo storiografico e il lavoro su fonti per compiere semplici operazioni di ricerca storica, con particolare attenzione all'ambito locale.

Abilità	Conoscenze
<p>Lo studente è in grado di:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Individuare un tema, classificare tematicamente le informazioni, attenersi all'articolazione tematica nel comunicare i risultati della ricerca (tematizzazione). – Formulare problemi (problematizzazione), costruire semplici ipotesi di ricerca e verificarle. – Attribuire una datazione e disporre cronologicamente le informazioni, riconoscendo successioni e contemporaneità. – Utilizzare strumenti convenzionali per la misurazione del tempo e per la periodizzazione. – Riconoscere durate e periodi. – Organizzare le informazioni e le ipotesi di ricerca nella produzione di un testo utilizzando il linguaggio specifico. – Riconoscere le diverse tipologie di fonti e i relativi linguaggi. – Costruire uno schedario. – Leggere le differenti fonti letterarie, iconografiche, documentarie, cartografiche ricavandone informazioni su fatti storici di diverse epoche e differenti aree geografiche. <p>In ambito locale</p> <ul style="list-style-type: none"> – Compiere ricerche, in un ambito delimitato e sotto la guida dell'insegnante, sul passato del proprio ambiente (tematizzazione, analisi delle fonti e dei documenti predisposti, inferenza, ricerche bibliografiche guidate, produzione delle informazioni e produzione di un testo adeguato all'età). – Ricostruire, con la mediazione dell'insegnante, periodi significativi della storia locale attraverso l'analisi di documenti e testimonianze dirette. – Individuare e analizzare, attraverso visite guidate a musei, scavi e resti architettonici, luoghi storici, fonti di vario tipo presenti sul territorio. – Reperire informazioni storiche e persistenze in espressioni musicali, artistiche, cinematografiche, teatrali. – Utilizzare la rete web per reperire informazioni, avendo strumenti per valutare l'attendibilità dei siti. 	<p>Lo studente conosce</p> <ul style="list-style-type: none"> – I concetti di: traccia, documento, fonte. – Le varie tipologie di fonti: fonte materiale, fonte scritta, fonte orale, fonte iconografica... – Il concetto di periodizzazione. <ul style="list-style-type: none"> – Gli elementi costitutivi del processo di ricostruzione storica (il metodo storico): <ul style="list-style-type: none"> – scelta del tema e del problema (problematizzazione e tematizzazione); – formulazione della/e ipotesi; – ricerca di fonti e documenti; – utilizzo di testi storici e storiografici; – analisi delle fonti e inferenza; – raccolta delle informazioni; – verifica delle ipotesi; – produzione del testo. – L'organizzazione del testo storico (manuale, altri testi scolastici). – Testo storiografico. – Le caratteristiche dei testi divulgativi e multimediali. <ul style="list-style-type: none"> – La funzione di tutela, conservazione, valorizzazione di: <ul style="list-style-type: none"> – musei; – archivi; – biblioteche; – monumenti; – luoghi storici.

Storia

COMPETENZA 3 AL TERMINE DELLA SCUOLA PRIMARIA

Riconoscere le componenti costitutive delle società organizzate - economia, organizzazione sociale, politica, istituzionale, cultura - e le loro interdipendenze.

Abilità	Conoscenze
<p><i>L'alunno è in grado di:</i></p> <ul style="list-style-type: none">– Riconoscere gli aspetti costitutivi di un quadro di civiltà: popolo/gruppo umano (chi), dove (territorio/ambiente), quando (linea del tempo), organizzazione sociale e politica, religione, economia, arte, cultura e vita quotidiana.– Cogliere, con la mediazione dell'insegnante, l'interdipendenza tra i vari aspetti, a partire da quello tra uomo e ambiente.– Comprendere che i bisogni via via più complessi dei gruppi umani determinano l'evoluzione delle forme di organizzazione sociale: società nomadi/società stanziali.– Confrontare quadri di civiltà e riconoscere somiglianze e differenze.– Riconoscere alcune caratteristiche delle espressioni religiose, artistiche, letterarie delle civiltà studiate.– Utilizzare il linguaggio specifico della storia e alcuni concetti in modo appropriato.– Comprendere e utilizzare i concetti di monarchia, oligarchia, democrazia, impero, repubblica...	<p><i>L'alunno conosce:</i></p> <ul style="list-style-type: none">– Le componenti delle società organizzate:<ul style="list-style-type: none">– vita materiale (rapporto uomo-ambiente, strumenti e tecnologie);– economia;– organizzazione sociale;– organizzazione politica e istituzionale;– cultura;– religione.– I concetti correlati a:<ul style="list-style-type: none">– <i>Vita materiale</i>: economia di sussistenza, ecc.– <i>Economia</i>: agricoltura, industria, commercio... baratto, moneta ecc.– <i>Organizzazione sociale</i>: famiglia, tribù, clan, villaggio, città... divisione del lavoro, classe sociale ...– <i>Organizzazione politica e istituzionale</i>: monarchia, impero, stato, repubblica...– <i>Religione</i>: monoteismo, politeismo, ecc.– <i>Cultura</i>: cultura orale e scritta, cultura materiale...– Il linguaggio specifico della storia.

Storia

COMPETENZA 3 AL TERMINE DELLA SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO

Riconoscere le componenti costitutive delle società organizzate - economia, organizzazione sociale, politica, istituzionale, cultura - e le loro interdipendenze.

Abilità	Conoscenze
<p><i>Lo studente, con riferimento alle civiltà e società studiate, è in grado di:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Riconoscere il rapporto tra uomo e ambiente e individuare quali risposte gli uomini hanno trovato per soddisfare i propri bisogni di sussistenza e di sopravvivenza (vita materiale). – Riconoscere i modi di produzione (agricoltura, industria, commercio), i rapporti di produzione, i consumi (economia). – Riconoscere il modo in cui sono organizzati i gruppi umani e sono regolati i rapporti tra gli uomini (società). – Riconoscere le modalità secondo cui si organizza il potere: le forme di governo, le istituzioni, le norme e gli istituti giuridici (politica). – Comprendere come vi siano strette relazioni e interdipendenze tra i vari aspetti (economico, sociale, politico, istituzionale, culturale, religioso) delle società organizzate. – Riconoscere le caratteristiche delle espressioni religiose, artistiche, letterarie delle civiltà studiate. – Confrontare le diverse civiltà sulla base dei vari indicatori (vita materiale, economia, società ecc.) riconoscendo elementi di somiglianza e di diversità. – Comprendere e utilizzare, in modo adeguato all'età, il linguaggio specifico della storia. 	<p><i>Lo studente conosce</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Le componenti delle società organizzate: <ul style="list-style-type: none"> – vita materiale (rapporto uomo-ambiente, strumenti e tecnologie); – economia; – organizzazione sociale; – organizzazione politica e istituzionale; – cultura; – religione. – I concetti correlati a: <ul style="list-style-type: none"> – <i>Vita materiale</i>: economia di sussistenza, nicchia ecologica, ecc. – <i>Economia</i>: agricoltura, industria, commercio, baratto, moneta, liberismo, monopolio, cicli e congiunture ecc. – <i>Organizzazione sociale</i>: famiglia, tribù, clan, villaggio, città, divisione del lavoro, classe sociale, lotta di classe, ecc. – <i>Organizzazione politica e istituzionale</i>: monarchia, impero, stato, repubblica, democrazia, imperialismo, ecc. - diritto, legge, costituzione, ecc. – <i>Religione</i>: monoteismo, politeismo, potere spirituale, potere temporale, teocrazia, ecc. – <i>Cultura</i>: cultura orale e cultura scritta, cultura popolare, cultura d'élite, cultura di massa, ecc. – Il linguaggio specifico della storia.

Storia

COMPETENZE 4-5 AL TERMINE DELLA SCUOLA PRIMARIA

Comprendere fenomeni relativi al passato e alla contemporaneità, saperli contestualizzare nello spazio e nel tempo, saper cogliere relazioni causali e interrelazioni.

Operare confronti tra le varie modalità con cui gli uomini nel tempo hanno dato risposta ai loro bisogni e problemi, e hanno costituito organizzazioni sociali e politiche diverse tra loro, rilevando nel processo storico permanenze e mutamenti.

Abilità	Conoscenze
<p><i>L'alunno è in grado di:</i></p> <ul style="list-style-type: none">– Collegare un fatto della storia umana ai diversi contesti spaziali e temporali, orientandosi su carte storiche e geografiche.– Collocare fatti e macro fenomeni sulla linea del tempo (dalla preistoria, alla caduta dell'impero Romano d'Occidente ...).– Riconoscere la coesistenza di più civiltà analizzando le linee del tempo su cui ha ordinato fatti e fenomeni relativi alle diverse civiltà.– Collegare fatti e fenomeni di uno stesso periodo per formulare ipotesi di spiegazione degli eventi e di trasformazione di molte situazioni (guerre e carestie; castelli, villaggi e viabilità; commercio, nuovi lavori e denaro).– Rilevare i cambiamenti e le permanenze nelle diverse civiltà (elementi di lunga durata, es. coltivazione della terra, struttura del potere...), e le trasformazioni politiche, religiose, istituzionali.– Individuare relazioni causali, temporali e spaziali tra i fenomeni. <p><i>In ambito locale:</i></p> <ul style="list-style-type: none">– Collocare fatti della storia locale sulla linea del tempo e cogliere la contemporaneità degli avvenimenti a livello locale e generale.– Ricostruire fatti, eventi e tappe significative della storia locale, utilizzando tracce, reperti, monumenti, documenti ed evidenziando permanenze e mutamenti e relazioni tra fenomeni locali e generali.	<p><i>L'alunno conosce:</i></p> <ul style="list-style-type: none">– Gli aspetti fondamentali di:<ul style="list-style-type: none">– preistoria, protostoria e storia antica;– civiltà studiate (es. greca, romana, ecc.);– storia locale (per i periodi considerati).– Le varie dimensioni e scale della storia:<ul style="list-style-type: none">– micro e macro-storia: quartiere/villaggio, città e comunità, regione, nazione, Europa, mondo.– La cronologia essenziale della storia antica (con alcune date paradigmatiche).

Storia

COMPETENZE 4-5 AL TERMINE DELLA SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO

Comprendere fenomeni relativi al passato e alla contemporaneità, saperli contestualizzare nello spazio e nel tempo, saper cogliere relazioni causali e interrelazioni.

Operare confronti tra le varie modalità con cui gli uomini nel tempo hanno dato risposta ai loro bisogni e problemi, e hanno costituito organizzazioni sociali e politiche diverse tra loro, rilevando nel processo storico permanenze e mutamenti.

Abilità	Conoscenze
<p><i>Lo studente è in grado di:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Collocare secondo le coordinate spazio-temporali fatti e fenomeni storici affrontati. – Correlare i vari aspetti dell'organizzazione delle società storiche. – Compiere connessioni tra le azioni umane e il cambiamento sociale. – Riconoscere le linee evolutive e i processi di trasformazione di singoli fenomeni storici. – Riconoscere nel processo storico le permanenze e i mutamenti. – Confrontare fenomeni. – Individuare relazioni causali, temporali e spaziali tra i fenomeni e spiegarle in modo discorsivo (ricostruzione e spiegazione). – Esporre le conoscenze utilizzando un linguaggio appropriato. – Esporre le conoscenze in modo coerente e strutturato, operando collegamenti e argomentando le proprie riflessioni. – Distinguere le diverse scale della storia (storia locale, regionale, nazionale, europea), coglierne le connessioni, nonché le principali differenze. – Riconoscere quali elementi una civiltà lascia in eredità a quelle future (ad esempio: il concetto di legge, codice, partecipazione, democrazia). <p><i>In ambito locale:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Cogliere relazioni tra fatti e fenomeni a livello locale e fatti e fenomeni a scala più ampia. 	<p><i>Lo studente conosce:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – I processi fondamentali (collocazione spazio-temporale, periodizzazioni, le componenti dell'organizzazione della società, grandi eventi e macro-trasformazioni) relativi a: <ul style="list-style-type: none"> – storia italiana: (ad esempio: i periodi fondamentali della storia italiana dalle prime forme di insediamento alle forme di potere medievali, alla formazione dello stato unitario, alla proclamazione della Repubblica...); – storia dell'Europa (ad es. i periodi fondamentali e le grandi trasformazioni politiche, economiche, sociali, le divisioni religiose, l'industrializzazione, la formazione degli Stati, le rivoluzioni...); – storia mondiale (dalla preistoria alla civilizzazione neolitica, alla rivoluzione industriale, alla globalizzazione); – storia locale: i principali eventi e processi di evoluzione che hanno caratterizzato il territorio. – Concetti storiografici: <ul style="list-style-type: none"> – evento, permanenza, contesto, processo, fatto storico, problema storiografico, rivoluzione, cesura. – Concetti interpretativi: <ul style="list-style-type: none"> – classe sociale, nicchia ecologica, lunga durata... – Concetti storici: <ul style="list-style-type: none"> – umanesimo, borghesia, neocolonialismo, globalizzazione. – Principali periodizzazioni della storiografia occidentale. – Cronologia essenziale della storia occidentale con alcune date paradigmatiche e periodizzanti.

Storia

COMPETENZA 6 AL TERMINE DELLA SCUOLA PRIMARIA

Utilizzare conoscenze e abilità per orientarsi nel presente, per comprendere i problemi fondamentali del mondo contemporaneo, per sviluppare atteggiamenti critici e consapevoli.

Abilità	Conoscenze
<p><i>L'alunno è in grado di:</i></p> <ul style="list-style-type: none">– Mettere in relazione le conoscenze apprese con le informazioni provenienti dai mass media.– Compiere confronti e individuare collegamenti tra fenomeni del mondo attuale e analoghi fenomeni del passato (emigrazione, trasformazioni tecniche, oralità e scrittura, viabilità ecc.) con la guida dell'insegnante.– Leggere il territorio, locale e non, e la stratificazione di molte storie (toponimi, monumenti, paesaggio agrario, castelli, edifici sacri e pubblici, ecc.).– Mettere in relazione aspetti del patrimonio culturale con le conoscenze apprese.– Riconoscere, nella storia di altri popoli narrata dai compagni che provengono da paesi stranieri o studiata, elementi di somiglianza con la propria storia.	<p><i>L'alunno conosce:</i></p> <ul style="list-style-type: none">– Alcuni fenomeni del mondo contemporaneo, legati alla propria esperienza e caratterizzanti la civiltà attuale.– Aspetti del patrimonio culturale locale e nazionale.– I luoghi della memoria dell'ambiente in cui vive e del territorio da cui proviene.– Alcuni aspetti essenziali della storia dei paesi da cui provengono i compagni stranieri.

Storia

COMPETENZA 6 AL TERMINE DELLA SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO

Utilizzare conoscenze e abilità per orientarsi nel presente, per comprendere i problemi fondamentali del mondo contemporaneo, per sviluppare atteggiamenti critici e consapevoli.

Abilità	Conoscenze
<p>Lo studente è in grado di:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Riconoscere in aspetti e problemi di oggi le radici storiche che li hanno determinati. – Usare le proprie conoscenze per comprendere opinioni e culture diverse. – Usare le conoscenze apprese per comprendere problemi ecologici, interculturali e di convivenza civile. – Formulare opinioni personali su aspetti della civiltà contemporanea, argomentando le proprie idee. – Comprendere le notizie principali di un quotidiano o di un telegiornale utilizzando i nessi storici fondamentali necessari per inquadrarle. – Distinguere in un quotidiano o telegiornale le unità di notizia dalle unità di giudizio. – Riconoscere la peculiarità della finzione filmica e letteraria in rapporto alla ricostruzione storica. – Collegare aspetti del patrimonio culturale, locale, italiano e mondiale con i temi studiati. <p>In ambito locale:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Comprende, a partire dalla propria esperienza personale, i cambiamenti della società locale in relazione agli usi, alle abitudini, al vivere quotidiano. 	<p>Lo studente conosce:</p> <ul style="list-style-type: none"> – I principali fenomeni sociali, economici e politici che caratterizzano il mondo contemporaneo, anche in relazione alle diverse culture. – I principali processi storici che caratterizzano il mondo contemporaneo. – Le principali tappe dello sviluppo dell'innovazione tecnico-scientifica e della conseguente innovazione tecnologica. – Gli aspetti del patrimonio culturale, italiano e dell'umanità. – I luoghi della memoria del proprio ambiente e del territorio in cui vive o da cui proviene.

Educazione alla cittadinanza

Nei Piani di Studio Provinciali Educazione alla cittadinanza, pur presentando competenze specifiche, non è da considerarsi come una disciplina autonoma, con un orario e una votazione propri. Nella sua dimensione trasversale è corresponsabilità educativa di tutti i docenti mentre nella sua dimensione “disciplinare” afferisce in modo particolare alla disciplina Storia, con cui condivide obiettivi di apprendimento legati in particolare all’ambito sociale, politico e istituzionale. La valutazione di Educazione alla cittadinanza integra quella di Storia e per entrambe viene formulato un unico giudizio sui documenti di valutazione.

Caratteristiche dell’educazione alla cittadinanza a livello europeo e a livello nazionale

Come già anticipato nella prima parte delle Linee guida la proposta dei Piani di Studio Provinciali di inserire “Educazione alla cittadinanza” in una specifica area si pone in continuità sia con gli orientamenti europei sia con quelli italiani.

In relazione all’ambito transnazionale tre sono gli obiettivi chiave su cui la maggioranza dei paesi europei si riconosce nel definire il concetto di *cittadinanza responsabile*:

- *sviluppo di una cultura politica*: studio delle istituzioni sociali, politiche e civiche e dei diritti umani; studio delle condizioni in cui gli individui possono vivere in armonia; preparazione dei giovani all’esercizio di diritti e doveri definiti dalle costituzioni nazionali; promozione del riconoscimento dell’eredità culturale e storica; promozione del riconoscimento delle diversità culturali e linguistiche della società;
- *sviluppo di un pensiero critico e di alcune attitudini e valori*: competenze necessarie per la partecipazione attiva alla vita pubblica come cittadino responsabile e critico; sviluppo del rispetto di sé e degli altri per una maggiore comprensione reciproca; acquisizione della responsabilità sociale e morale (fiducia in sé e comportamento responsabile verso gli altri); consolidamento dello spirito di solidarietà; costruzione di valori che tengano conto della pluralità dei punti di vista dentro la società; imparare ad ascoltare e risolvere pacificamente i conflitti; imparare a contribuire a un ambiente sicuro; sensibilizzazione ai temi del razzismo e della xenofobia;
- *partecipazione attiva degli alunni*: promozione del loro coinvolgimento nella vita della comunità in senso lato (a livello scolastico, locale, nazionale e internazionale); esperienza pratica di democrazia a scuola; sviluppo della capacità

individuale a impegnarsi gli uni con e verso gli altri; attivazione di iniziative congiunte con istituzioni e progetti che implicino l'interazione con altre comunità.

Nella *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio* del 18.12.2006, relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente, le “competenze sociali e civiche” (previste tra le otto competenze chiave) vengono definite come “*competenze personali, interpersonali e interculturali, e riguardano tutte le forme di comportamento che consentono alle persone di partecipare in modo efficace e costruttivo alla vita sociale e lavorativa, in particolare alla vita in società sempre più diversificate*”. Di conseguenza nel documento si afferma che la competenza civica: “*dota le persone degli strumenti per partecipare appieno alla vita civile, grazie alla conoscenza dei concetti e delle strutture socio-politici e all'impegno a una partecipazione attiva e democratica; si basa sulla conoscenza dei concetti di democrazia, giustizia, uguaglianza, cittadinanza e diritti civili; [...] comprende la conoscenza delle vicende contemporanee nonché dei principali eventi e tendenze della storia nazionale, europea e mondiale*”.

A fronte di tali orientamenti condivisi un'estrema varietà e difformità caratterizza l'insegnamento dell'Educazione alla cittadinanza nei vari Paesi europei: in alcuni è materia separata, in altri è integrata in una o più materie come la storia o la geografia, in altri è tematica trasversale; gli obiettivi possono essere di conseguenza disciplinari o trasversali, l'insegnamento viene affidato in taluni casi a insegnanti generalisti in altri a specialisti.

In Italia la Legge 30 ottobre 2008, n. 169 ha introdotto in tutti gli ordini e gradi di scuola l'insegnamento di “Cittadinanza e Costituzione” come materia di sperimentazione attraverso un *Documento di indirizzo* (4 marzo 2009) che elenca per ogni grado di scuola, a partire dalla scuola dell'Infanzia, *Obiettivi di apprendimento e Situazioni di compito per la certificazione delle competenze personali*: Queste ultime sono riferite a quattro distinti ambiti: dignità umana, identità e appartenenza, alterità e relazione, partecipazione. Si tratta di indicazioni che si articolano in un indice di contenuti, di carattere politico-istituzionale e civico, e in una serie di atteggiamenti, comportamenti, abilità di ampio spettro.

Le Indicazioni nazionali recepiscono gli orientamenti e le finalità anticipati dalla sperimentazione e, nel paragrafo Cittadinanza e Costituzione, rimarkano la funzione della scuola del primo ciclo come luogo dove porre le basi e attuare l'esercizio della cittadinanza attiva, anche attraverso la condivisione di valori e di atteggiamenti cooperativi e collaborativi. I principi della legalità e dell'etica della responsabilità si saldano con i valori sanciti e tutelati dalla Costituzione della Repubblica italiana, con particolare attenzione ai diritti inviolabili di ogni essere umano, alla tutela della dignità umana, alle varie forme di libertà.

Oltre l'educazione civica: le molte dimensioni dell'educazione alla cittadinanza

I Piani di Studio Provinciali nell'introdurre Educazione alla cittadinanza hanno inteso andare oltre la tradizionale educazione civica che aveva finito con l'assumere una dimensione circoscritta e spesso marginale non prevedendo il coinvolgimento delle altre discipline. Per superare tale inconveniente è stata esplicitamente assegnata all'Educazione alla cittadinanza, sia una dimensione "disciplinare" - con specifiche competenze, declinate in abilità, conoscenze e atteggiamenti - sia una dimensione trasversale.

Riguardo alla prima dimensione, nel riferire l'Educazione alla cittadinanza a questa Area di apprendimento si è voluto evidenziare la stretta correlazione tra i nodi tematici che fanno capo soprattutto alla disciplina Storia per l'area politico-istituzionale, e alla disciplina Geografia per gli aspetti di identità territoriale, di sviluppo umano e sostenibile e di educazione interculturale. In particolare, il raccordo e l'integrazione con la disciplina Storia (legata soprattutto agli aspetti e ai contenuti "disciplinari") comportano di conseguenza anche l'assegnazione di un giudizio unico sui documenti di valutazione.

Riguardo alla dimensione trasversale viene ribadita la corresponsabilità educativa di tutti i docenti nel perseguire le finalità trasversali dell'educazione alla cittadinanza, ivi compresa la dimensione valoriale, identitaria, di educazione alle regole e alla responsabilità.

La corresponsabilità educativa non riguarda oltretutto solo i docenti, ma vede ineludibile da un lato il patto tra scuola e famiglia, d'altro lato il coinvolgimento del territorio, soprattutto attraverso le istituzioni locali, le altre agenzie educative, enti e associazioni di volontariato, culturali, sportive e, in prospettiva, i rapporti di partenariato con scuole ed enti anche sovranazionali.

Proprio per la necessaria sinergia di più soggetti le competenze previste hanno un respiro trasversale e mirano, quindi, a favorire lo sviluppo di una "cultura politica" improntata a principi e valori condivisi, a promuovere la "partecipazione attiva" alla vita della comunità, a educare alla convivenza civile, a sviluppare un pensiero critico e propositivo.

Nella declinazione delle competenze si è ritenuto opportuno inserire, accanto alle conoscenze e alle abilità, una terza colonna dedicata agli atteggiamenti, in quanto la dimensione emotivo-comportamentale è parte integrante di tale educazione.

Per quanto riguarda l'articolazione del percorso nell'arco del primo ciclo è opportuno differenziare le modalità di insegnamento/apprendimento tenuto conto dell'età degli studenti e della necessaria gradualità.

Nella scuola primaria gli obiettivi saranno molto semplici e si porrà l'accento sul conoscere e praticare le regole della vita sociale piuttosto che sull'acquisizione di un sapere. Le competenze saranno centrate sullo sviluppo del rispetto nella relazione con adulti e con coetanei, sul principio dell'appartenenza alla comunità ai vari livelli e sul saper agire in modo responsabile in situazioni diverse dentro e fuori la scuola.

A livello di scuola secondaria di primo grado si darà spazio a *concetti* e *contenuti specifici*, quali istituzioni statali e civili, principi civici e identità civiche, raccordan-

doli in linea prioritaria con il curriculum di storia, nonché alla *dimensione cognitiva*, ai processi di pensiero legati all'analisi e al ragionamento.

Alla dimensione *emotivo-comportamentale* vanno invece riferiti: *atteggiamenti* (efficacia individuale, percezione della propria diversità, identità); *convinzioni valoriali* (su concetti quali libertà, equità, coesione sociale; convinzioni sui valori democratici e di cittadinanza); *comportamenti* (comportamento di lavoro: attenzione, impegno, puntualità, responsabilità, frequenza ad attività varie, partecipazione a gruppi, coinvolgimento nella vita della comunità); *intenzioni di comportamento* (aspettative di azioni e intenzioni in merito all'azione futura e alla vita adulta).

Gli apprendimenti, infine, andranno correlati al contesto in cui si esplicano: la comunità *della scuola e delle classi*, la *comunità* a livello locale, regionale, nazionale, sopranazionale, *gli ambienti domestici* (sia il background familiare sia i gruppi dei pari nell'extrascuolastico), il contesto dell'*individuo* (le caratteristiche individuali dello studente).

Educazione alla cittadinanza

COMPETENZA I AL TERMINE DELLA SCUOLA PRIMARIA

Riconoscere i meccanismi, i sistemi e le organizzazioni che regolano i rapporti tra i cittadini (istituzioni statali e civili), a livello locale e nazionale, e i principi che costituiscono il fondamento etico delle società (equità, libertà, coesione sociale), sanciti dal diritto nazionale e internazionale.

Abilità

L'alunno è in grado di:

- Manifestare, attraverso comportamenti, di aver preso coscienza del significato di appartenere ad un gruppo.
- Individuare, a partire dalla propria esperienza, il significato di partecipazione all'attività di gruppo.
- Riconoscere alcune "regole" delle formazioni sociali: i loro compiti, i loro servizi, i loro scopi.
- Riconoscere le espressioni di volontà degli organi collegiali della scuola.
- Riconoscere gli elementi che compongono il Consiglio comunale e l'articolazione delle attività del Comune.
- Riconoscere il ruolo della Provincia Autonoma e le distinzioni tra i vari servizi.

Conoscenze

L'alunno conosce:

- Il significato di "gruppo" e di "comunità".
- Il significato di essere "cittadino".
- Il significato dell'essere cittadini del mondo.
- La differenza fra "comunità" e "società".
- La struttura e le funzioni degli organi collegiali della scuola.
- La struttura del Comune e della Provincia.
- Alcuni principi fondamentali presenti nella Costituzione.
- Alcuni articoli della Dichiarazione dei diritti del fanciullo.

Atteggiamenti

L'alunno:

- Matura la consapevolezza di appartenere ad un gruppo, inteso come convivenza di più soggetti.
- Riconosce che l'appartenenza ad un gruppo e le dinamiche di interazione, favoriscono la maturazione di atteggiamenti e comportamenti.
- Sviluppa la consapevolezza del significato sociale di tale appartenenza.
- Sviluppa consapevolezza di appartenere alle "formazioni sociali" come la famiglia, la scuola, il paese, i gruppi sportivi.
- Sviluppa consapevolezza di appartenere ad una comunità locale e ne conosce l'organizzazione.
- Comprende la specificità di appartenere ad una provincia autonoma e ne conosce la struttura.
- Prende coscienza che gli individui appartengono alla società e che anche i bambini ne fanno parte (cfr. Dichiarazione dei diritti).

Educazione alla cittadinanza

COMPETENZA I AL TERMINE DELLA SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO

Riconoscere i meccanismi, i sistemi e le organizzazioni che regolano i rapporti tra i cittadini (istituzioni statali e civili), a livello locale e nazionale, e i principi che costituiscono il fondamento etico delle società (equità, libertà, coesione sociale), sanciti dal diritto nazionale e internazionale.

Abilità	Conoscenze
<p><i>Lo studente è in grado di:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Comprendere la funzione regolatrice delle norme a favore dell'esercizio dei diritti di ciascun cittadino. – Riconoscere gli elementi identificativi di una norma e la sua struttura. – Riconoscere le espressioni di volontà degli organi collegiali della scuola. – Comprendere la natura, gli scopi e l'attività delle istituzioni pubbliche, prima fra tutte di quelle più vicine (Comune e Provincia). – Analizzare e riconoscere la specificità delle diverse tipologie statali. – Cogliere alcuni principi fondamentali della Costituzione italiana e verificarli in momenti e temi della vita quotidiana. – Identificare i principali organismi di cooperazione su scala locale, nazionale, ed internazionale, governativi e non governativi. – Ricostruire le tappe dell'unificazione europea e le modalità di governo dell'Europa. – Comprendere il ruolo della tassazione per il funzionamento dello stato e la vita della collettività. – Distinguere all'interno dei mass media le varie modalità di informazione, cogliendo le differenze fra carta stampata, canale radiotelevisivo, Internet. 	<p><i>Lo studente conosce:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Il concetto di cittadinanza: diritti e doveri. – Istituzioni statali. – Istituzioni civili. – I principi civici (fondamenti etici delle società): equità, libertà, coesione sociale. – La divisione dei poteri. – Struttura e funzioni degli organi collegiali della scuola. – Forme di organizzazione del territorio. – Diritto, norme giuridiche e codici. – Documenti e ordinamenti relativi all'ambito locale (provinciale e regionale), nazionale, internazionale. – Sistemi e meccanismi elettorali. – Il rispetto della convivenza e della legalità. – Aspetti del bilancio pubblico e del sistema fiscale. – Caratteristiche dell'informazione nella società contemporanea e mezzi di informazione.

Atteggiamenti

- Lo studente:*
- Acquisisce gradualmente la consapevolezza dell'essere cittadino della realtà locale, nazionale, europea e mondiale.
 - Matura idee e convinzioni su questioni decisive per la comunità locale, nazionale e internazionale.
 - Acquisisce una progressiva consapevolezza su temi relativi al proprio vissuto preadolescenziale.
 - È consapevole del ruolo fondamentale dell'informazione nello sviluppo di una visione personale del mondo e della formazione dell'opinione pubblica.
 - Matura convinzioni personali rispetto a eventi e temi attinenti alla vita comunitaria.

Educazione alla cittadinanza

COMPETENZA 2 AL TERMINE DELLA SCUOLA PRIMARIA

A partire dall'ambito scolastico, assumere responsabilmente atteggiamenti e ruoli e sviluppare comportamenti di partecipazione attiva e comunitaria.

Abilità

L'alunno è in grado di:

- Mettere in atto comportamenti appropriati ai diritti-doveri dello studente.
- Esprimere il proprio punto di vista, confrontandolo con i compagni.
- Partecipare attivamente alle attività programmate per la classe.
- Attivare relazioni di aiuto con i compagni.
- Rispettare suppellettili e sussidi presenti nella scuola.

Conoscenze

L'alunno conosce:

- Il significato dei concetti di diritto - dovere, di responsabilità, di identità, di libertà .

Atteggiamenti

L'alunno:

- È consapevole dell'importanza di manifestare il proprio punto di vista nelle varie situazioni.
- Assume incarichi, comportandosi secondo le regole condivise.
- Si comporta secondo i criteri stabiliti non solo nella scuola, ma anche nelle visite guidate, nelle uscite programmate, nelle varie attività extrascolastiche.

Educazione alla cittadinanza

COMPETENZA 2 AL TERMINE DELLA SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO

A partire dall'ambito scolastico, assumere responsabilmente atteggiamenti e ruoli e sviluppare comportamenti di partecipazione attiva e comunitaria.

Abilità	Conoscenze
<p><i>Lo studente è in grado di:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Attivare relazioni di aiuto con i compagni. – Rispettare suppellettili e sussidi presenti nella scuola. – Prendere parte all'attività di gruppo confrontandosi con gli altri, valutando le varie soluzioni proposte, assumendo e portando a termine ruoli e compiti. – Contribuire alla stesura del regolamento della classe e al rispetto di esso ed in generale alla vita della scuola. – Impegnarsi con rigore nello svolgere ruoli e compiti assunti in attività collettive e di rilievo sociale adeguati alle proprie capacità. – Distinguere fra fruizione e produzione di beni materiali ed immateriali e i corrispondenti ruoli del soggetto. – Analizzare gli aspetti caratterizzanti di una moda, cogliendone le relazioni con il tempo e gli effetti prodotti. – Affrontare con metodo e ricerca soluzioni rigorose per le difficoltà incontrate nello svolgimento di un compito con responsabilità sociale, esprimendo anche valutazioni critiche ed autocritiche. – Identificare gli aspetti essenziali di un annuncio di lavoro o di un bando di concorso. 	<p><i>Lo studente ha acquisito conoscenze relative al significato di:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Costruzione dell'identità personale. – Dinamiche di gruppo. – Contesti comunitari. – Identità e appartenenza. – Bene personale e bene pubblico. <p><i>Lo studente comprende il significato di:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Ruolo - funzione. – Responsabilità - impegno. – Compito - incarico. – Partecipazione - contributo. – Persona - studente. – Produttore - consumatore.
<h3>Atteggiamenti</h3>	
<p><i>Lo studente:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Sperimenta diversi ruoli e forme di identità. – Matura un radicato senso di appartenenza alla scuola e alla comunità. – Agisce come membro di un gruppo, capace di assunzione di responsabilità e di solidarietà. – Matura fiducia nel valore della partecipazione attiva a scuola e nei gruppi esterni accettando o richiedendo incarichi. – Comprende il ruolo condizionante della pubblicità e delle mode e la conseguente necessità di non essere consumatore passivo e inconsapevole, utilizzando attitudini personali e strumenti acquisiti. – È informato dell'esistenza di organizzazioni a tutela degli interessi dei lavoratori e degli imprenditori e riconosce il valore del lavoro nella vita di una persona. 	

Educazione alla cittadinanza

COMPETENZA 3 AL TERMINE DELLA SCUOLA PRIMARIA

Sviluppare modalità consapevoli di esercizio della convivenza civile, di rispetto delle diversità, di confronto responsabile e di dialogo; comprendere il significato delle regole per la convivenza sociale e rispettarle.

Abilità

L'alunno è in grado di:

- Collaborare nell'elaborazione del regolamento di classe.
- Essere consapevole delle regole che permettono il vivere in comune e le sa rispettare.
- Discutere e rispettare le diversità etniche, culturali e religiose presenti nella classe e nel territorio regionale e nazionale.

Conoscenze

L'alunno conosce:

- Il significato dei termini: regola, tolleranza, lealtà e rispetto.
- Le caratteristiche delle diversità etniche, culturali e religiose.

Atteggiamenti

L'alunno:

- Mette in atto comportamenti di autocontrollo.
- Assume incarichi e sa svolgere compiti per contribuire al lavoro collettivo secondo gli obiettivi condivisi.
- Rispetta ruoli e funzioni all'interno della scuola, esercitandoli responsabilmente.
- Si confronta e dialoga senza pregiudizi con le tutte diversità.

Educazione alla cittadinanza

COMPETENZA 3 AL TERMINE DELLA SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO

Sviluppare modalità consapevoli di esercizio della convivenza civile, di rispetto delle diversità, di confronto responsabile e di dialogo; comprendere il significato delle regole per la convivenza sociale e rispettarle.

Abilità	Conoscenze
<p><i>Lo studente è in grado di:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Agire in contesti formali e informali rispettando le regole della convivenza civile, le differenze sociali, di genere, di provenienza. – Confrontarsi con gli altri utilizzando il metodo del dialogo e della tolleranza. – Cogliere le motivazioni dei comportamenti altrui, evitando stereotipi e pregiudizi. – Adattare i propri comportamenti ai diversi contesti in cui è attivo. – Discutere e rispettare le diversità etniche, culturali e religiose presenti nella classe e nel territorio regionale e nazionale. 	<p><i>Lo studente conosce:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – La rilevanza delle dinamiche di: <ul style="list-style-type: none"> – dialogo - confronto; – rispetto - tolleranza; – gestione dei conflitti. – Le caratteristiche delle diversità etniche, culturali e religiose. – Possibili temi di vita su cui confrontarsi: <ul style="list-style-type: none"> – legalità; – sicurezza personale e collettiva; – servizio civile; – volontariato e solidarietà; – differenze di genere; – tutela della salute; – moda e costume; – altro...

Atteggiamenti

- Lo studente:*
- Impara a vivere in modo consapevole la relazione con i coetanei e gli adulti, in un clima di rispetto, di dialogo, di cooperazione e partecipazione, agendo contro pregiudizi, discriminazioni, comportamenti di violenza.
 - Riconosce il valore delle regole non come obbligo imposto, ma come necessità etica per l'individuo e funzionale per la società.
 - Interiorizza il significato delle regole e le rispetta, assumendo corresponsabilità nell'apprendimento, nei compiti comuni della vita scolastica e della società.
 - Impara a interagire con altre culture, diverse dalla propria, e acquisisce strumenti adatti a comprenderle e a metterle in relazione con la propria, sviluppando una identità consapevole e aperta alla solidarietà e all'impegno per la pace.
 - Sviluppa il dialogo, la riflessività critica nei confronti di sé e della comunità di appartenenza.
 - Si confronta e dialoga senza pregiudizi con le tutte diversità.

Educazione alla cittadinanza

COMPETENZA 4 AL TERMINE DELLA SCUOLA PRIMARIA

Esprimere e manifestare convinzioni sui valori della democrazia e della cittadinanza. Avviarsi a prendere coscienza di sé come persona in grado di agire sulla realtà apportando un proprio originale e positivo contributo.

Abilità

L'alunno è in grado di:

- Comprendere il valore della democrazia attraverso l'esperienza vissuta in classe,
- Riconoscere il ruolo delle strutture e dei servizi e interagire con essi.
- Approfondire il concetto di democrazia attraverso l'analisi di alcuni articoli della Costituzione italiana.
- Mettere in relazione le regole stabilite all'interno della classe e alcuni articoli della Costituzione.

Conoscenze

L'alunno conosce:

- Le diverse forme di esercizio di democrazia nella scuola.
- Alcune strutture presenti sul territorio, atte a offrire dei servizi utili alla cittadinanza.

Atteggiamenti

L'alunno:

- Sa proporre alcune soluzioni per migliorare la partecipazione collettiva.
- Prende atto che la partecipazione a gruppi sportivi, musicali, associazioni, potenzia la capacità relazionale.
- Mediante esperienze di partecipazione democratica all'interno della classe, comprende il bisogno di darsi delle regole condivise.

Educazione alla cittadinanza

COMPETENZA 4 AL TERMINE DELLA SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO

Esprimere e manifestare convinzioni sui valori della democrazia e della cittadinanza. Avviarsi a prendere coscienza di sé come persona in grado di agire sulla realtà apportando un proprio originale e positivo contributo.

Abilità

Lo studente è in grado di:

- Riconoscere i luoghi e gli spazi dove si esercitano i principi e i valori della vita democratica.
- Sperimentare il metodo democratico nella quotidiana esperienza di scuola.
- Individuare i fattori che favoriscono o ostacolano la partecipazione dei cittadini alla vita politica.
- Utilizzare gli strumenti adeguati per costruire una propria opinione su un tema di attualità.
- Ricavare dall'esperienza di testimoni privilegiati elementi per interpretare il significato della convivenza civile.

Conoscenze

Lo studente conosce:

- Forme diverse della democrazia e sua evoluzione nel tempo.
- Percorsi di acquisizione e di esercizio di diritti fondamentali (suffragio universale, minoranze, immigrati, pari opportunità, istruzione, salute...).
- Il significato del concetto di cittadinanza attiva.

Atteggiamenti

Lo studente:

- Elabora un'idea precisa del ruolo della democrazia come opportunità per la crescita di ciascuno e lo sviluppo della società cogliendone anche i limiti e/o i momenti critici.
- Contribuisce alla formulazione di proposte per migliorare alcuni aspetti dell'attività scolastica e delle associazioni e gruppi da lui frequentati.
- Matura disponibilità a partecipare ad attività promosse da associazioni culturali, sociali, umanitarie, offrendo un proprio contributo, sviluppando capacità relazionali e valorizzando attitudini personali.
- Impara a formarsi opinioni più precise (anche ai fini di un intervento personale) su questioni a diversa scala spaziale ricorrendo agli strumenti disponibili.

Geografia

In un mondo globalizzato, caratterizzato dalla internazionalizzazione dei problemi e dal movimento di uomini e di merci, il contatto diretto e indiretto con luoghi lontani, anche attraverso i media, la televisione, i giornali e la rete web, è costante e continuo. A fronte però di una vicinanza reale e virtuale con tutte le aree e i Paesi del mondo, è nota a tutti la scarsa conoscenza geografica, diffusa soprattutto tra i più giovani, relativa a conoscenze minime e irrinunciabili quali, ad esempio, la posizione di uno Stato o di una grande città.

In realtà, tale situazione deriva in larga parte da un insegnamento della disciplina Geografia basato sulla trasmissione acritica e nozionistica di una serie infinita di dati troppo spesso da memorizzare e scollegati da una visione sistemica, dinamica e complessa del territorio.

Eppure le indicazioni che provengono dai documenti normativi degli ultimi anni propongono una didattica della Geografia che ne marca il carattere di “scienza interpretativa ed esplicativa della realtà”, una geografia come disciplina in grado di raccordare i diversi saperi, di leggere l’organizzazione di un ambiente, di indagare fenomeni e sistemi antropo-fisici in una visione dinamica degli elementi naturali e umani che configurano l’assetto di un territorio, di analizzare e interpretare problematiche connesse all’uso del territorio e allo sviluppo sostenibile.

Di conseguenza, i tradizionali elementi di contenuto - monti e pianure, fiumi e laghi, mari e coste - assumono rilevanza non in quanto tali, ma attraverso le relazioni che intercorrono tra loro, come elementi naturali, e in rapporto all’azione dell’uomo, divenuto ormai il principale attore.

I principi della disciplina si ricollegano, quindi, a questo tessuto di relazioni, sia nella dimensione sincronica sia nella prospettiva diacronica. La geografia è “scienza dei luoghi” e ogni fenomeno va collocato nello spazio: è il principio della *distribuzione*, della *localizzazione* e della *diffusione* dei fenomeni sulla Terra (ambito descrittivo dei fenomeni). Vi è poi il principio dell’*interconnessione* e dell’*interdipendenza* che lega ogni fenomeno agli altri e consente di individuare reti di rapporti e relazioni che classificano i fenomeni. Il principio della *correlazione dei fenomeni* conduce alla comprensione di quella complessa rete di interconnessioni che connota un territorio, che ne caratterizza la struttura e la specificità. Se vengono considerate le cause che spiegano diffusione, distribuzione e caratterizzazione dei fenomeni si giunge al *principio di causalità* che dà un senso alla rete di interrelazioni dell’ambiente. Infine il *principio del dinamismo* coglie ogni fenomeno, e lo spazio fisico che lo contiene, nelle sue continue modificazioni.

I ghiacciai e il riscaldamento globale, la struttura morfologica e le condizioni climatiche, naturali e biologiche di un ambiente, le trasformazioni del territorio a seguito di nuovi insediamenti abitativi o dell’estensione delle reti stradali, il paesaggio agrario in una zona di pianura o di montagna, la desertificazione di un territorio, sono

alcuni esempi di fenomeni che si possono semplicemente descrivere oppure comprendere nelle loro interrelazioni, negli intrecci causali, nella loro proiezione nel tempo, nelle conseguenze, positive e/o negative, per gli uomini che vivono in quel territorio.

Gli studenti dovranno essere in grado di comprendere, attraverso questa disciplina, che il territorio è caratterizzato da tanti elementi in relazione tra loro e che l'intervento su uno di essi si ripercuote su tutti gli altri a catena: devono acquisire una visione sistemica del territorio e la consapevolezza che l'uomo è parte attiva e responsabile dell'ambiente che lo circonda. Ogni elemento e fenomeno andrà quindi studiato anzitutto nel contesto in cui si trova e in relazione alle altre componenti spaziali, fisiche e antropiche.

È importante, inoltre, che acquisiscano anche la consapevolezza della dimensione storica dentro lo spazio, attraverso la quale è possibile una lettura evolutiva dei fenomeni che hanno lasciato tracce e testimonianze nel territorio.

Principi, metodologie, strumenti e contenuti

In una visione della scuola che pone al centro i processi di apprendimento dello studente e opera per lo sviluppo di competenze, si tratta, anche per la Geografia, di andare oltre la semplice acquisizione di conoscenze e abilità per far acquisire la capacità di fronteggiare situazioni nuove e problematiche attraverso cui si realizza la competenza. Ad esempio, la competenza relativa all'uso delle carte geografiche potrà essere utilmente usata, al di fuori del contesto scolastico, per orientarsi in città o in campagna, per scegliere un itinerario, per programmare un viaggio.

I principi cui si ispira una nuova didattica della geografia sono:

- il carattere fortemente interdisciplinare, dell'*integrazione fra i saperi*;
- il principio dell'*integrazione delle culture*, nel rispetto degli elementi di appartenenza al proprio territorio;
- il principio della *globalizzazione e della mondialità, come dato e come valore*: la consapevolezza che anche singole azioni locali hanno ripercussioni a livello più ampio deve condurre a pensare e ad agire tenendo conto di un'ottica globale, nel rispetto dell'altro, della comunità e, in prospettiva, del sistema-mondo;
- l'*educazione alla cittadinanza* come coscienza della responsabilità nei riguardi del territorio in cui si vive, come educazione all'ambiente e allo sviluppo sostenibile.

Nel passaggio da una didattica per contenuti a una didattica per obiettivi di apprendimento (e per competenze) gli studenti diventano protagonisti dell'insegnamento/apprendimento in quanto coinvolti in un processo continuo di scoperta mediante l'approccio senso-percettivo all'ambiente circostante, nei primi anni della scuola primaria, per poi pervenire all'uso ragionato di strumenti rigorosi per le letture di ambienti vicini e lontani. Il raffronto tra realtà locale e quella globale deve essere costante. Gli alunni, quindi, saranno stimolati a leggere, osservare, riflettere, racco-

gliere informazioni, ordinarle, elaborarle, valutarle, sintetizzarle (anche utilizzando il linguaggio della geo-graficità).

Nelle situazioni di ricerca e di azione progettuale si possono variamente sperimentare i metodi propri della geografia:

- l'*osservazione diretta*: preparazione in aula, uscita sul territorio e lavoro sul campo, riflessione e rielaborazione dell'esperienza;
- l'*osservazione indiretta*, con una pluralità di fonti diverse (dalle cartografiche alle fotografiche; dalle statistiche alle letterarie, ecc.);
- la *rilevazione di analogie e di differenze* tra elementi fisici e antropici (tra paesaggi simili in territori diversi, tra varie forme di insediamento, tra paesaggi di tipo diverso, ecc.)

Gli strumenti di cui oggi dispone la didattica della Geografia si sono ampliati enormemente e consentono una ricca varietà di esperienze e uno spettro di percorsi interattivi, molto attrattivi e motivanti per le giovani generazioni.

Gli *strumenti didattici tradizionali* spaziano dagli strumenti cartografici (carte geografiche a diversa scala, cartogrammi e carte tematiche, istogrammi, grafici, ecc.) a quelli iconografici (fotografie aeree e prospettive, immagini satellitari, disegni, dipinti attuali e antichi, ecc.), dagli strumenti linguistici (opere di letteratura, in prosa e poesia, che trattano di descrizione di luoghi e paesaggi, resoconti di viaggio, ecc.) a quelli numerici (dati quantitativo-statistici, tabelle, rilevazioni demografiche, indicatori di ricchezza e povertà, ecc.).

Gli *strumenti didattici innovativi* sono quelli legati all'utilizzo delle tecnologie informatiche, come ad esempio *Google Earth*, *Microsoft Live Maps*. L'uso del computer e della lavagna interattiva multimediale in aula consente l'applicazione di programmi geografici e cartografici dotati di grandi potenzialità ed efficacia per la ricaduta sugli apprendimenti e per l'acquisizione di competenze.

I contenuti della Geografia si aprono quindi a una pluralità di elementi, informazioni, concetti, conoscenze, abilità, che vanno a costruire macro-obiettivi riconducibili ad alcuni assi fondamentali:

- *orientamento*: nello spazio circostante, nel territorio, sulle carte geografiche, riferimenti topologici, utilizzo di coordinate geografiche e carte mentali;
- *linguaggio della geo-graficità*: metodi, tecniche e strumenti propri della disciplina; lessico, concetti, carte geografiche, simbologia, grafici, dati statistici, cartografia computerizzata e satellitare, ecc.;
- *paesaggio* (concetti geografici e conoscenze): "oggetti" geografici fisici e antropici che caratterizzano diverse tipologie di paesaggio (montagna, pianura, coste, ecc.); elementi caratterizzanti i paesaggi italiani, europei e mondiali;
- *territorio*: concetto di territorio come spazio organizzato, come struttura complessa caratterizzata dall'interazione tra uomo e ambiente e soggetta a trasformazioni nel tempo; le azioni dell'uomo sul territorio, le questioni territoriali (analisi, descrizione, valutazione);
- *regione*: regioni italiane, Stati europei, continenti extraeuropei e principali Stati, nei loro aspetti morfologici, storici, demografico-sociali, culturali, politico-economici; polisemia del concetto di "regione geografica" e consapevolezza dei

vari punti di vista con cui si può osservare la realtà geografica; comparazione tra regioni, Stati e aree del mondo in base a indicatori di varia tipologia (forme politiche, indici di reddito e/o di sviluppo, aspetti demografici, sanitari, ecc.);

- *sviluppo sostenibile*: i problemi legati all'intervento dell'uomo sul territorio e alla valorizzazione delle risorse; aspetti di disuguaglianza nello sviluppo economico, umano e sociale delle varie aree del mondo; aspetti etici e di educazione ai principi di tutela ambientale, di responsabilità e di solidarietà.

L'articolazione dei contenuti è strettamente correlata agli obiettivi di apprendimento e alle competenze che, di volta in volta, si intendono perseguire.

Per quanto riguarda la trattazione dei territori e delle regioni - nel logico e graduale sviluppo dal vicino al lontano (ambiente locale, regioni italiane, Stati europei, continenti extraeuropei e principali Stati) - il riferimento è alle Indicazioni nazionali, per garantire una opportuna e necessaria omogeneità di conoscenze nei vari gradi di scuola e per le opportunità derivanti dall'uso del libro di testo.

Il laboratorio di geografia

Il laboratorio può essere inteso come un'aula speciale dove condurre esperienze più raffinate e incisive di quelle possibili nell'aula classe. Strumentazioni specifiche consentono di sperimentare e di fare e rendono più motivante l'approccio alla disciplina. Ma, nell'accezione più ampia, è un "luogo didattico" (o un modo di fare didattica) in cui si realizza una situazione di apprendimento che coniuga conoscenze e abilità specifiche su compiti unitari e significativi per gli alunni, in una dimensione operativa e progettuale.

In un'aula dedicata si potranno trovare molti strumenti utili a una didattica di tipo laboratoriale: una ricca dotazione di carte geografiche tematiche e atlanti, una biblioteca specializzata e un'emeroteca, una mediateca, computer con collegamento a Internet, strumenti di osservazione (bussola, altimetro, termometro, barometro, pluviometro, ecc.), strumenti di registrazione, riproduzione e conservazione (registratore, telecamera, macchina fotografica).

Tra le attività da svolgere in laboratorio si segnalano: imparare a leggere, interpretare e costruire mappe e carte a scale diverse e differente tematismo; lavorare sull'atlante (misurare distanze, interpretare simboli, ragionare sulle scale di grandezza delle città, individuare confini naturali e politici, ecc.); utilizzare strumenti di varia tipologia (carte, libri, riviste, documentari, Internet); costruire grafici e tabelle; lavorare in gruppi per svolgere ricerche a tema; esercitarsi con la meteorologia (su quotidiani e/o Internet rilevare temperature e precipitazioni, effettuare misurazioni di temperatura, umidità relativa e precipitazioni, pressione atmosferica ecc.; confrontare regioni climatiche diverse attraverso rilevazioni periodiche, ecc.).

Molte di queste attività si possono svolgere agevolmente anche nell'aula classe, creando le condizioni per una didattica laboratoriale (tempi adeguati, strumenti, disposizione dei banchi, lavoro di gruppo).

Ma è il territorio, quello vicino alla scuola o facilmente raggiungibile o la meta di un'uscita didattica o di un viaggio di istruzione, a rappresentare spesso uno straordinario "luogo didattico" per apprendere ed esercitare conoscenze e abilità.

Con gli alunni dei primi anni della scuola primaria si possono proporre attività che, partendo dai luoghi affettivi della memoria del bambino, lo conducano all'esplorazione e all'appropriazione fisica ed emotiva dell'aula e dei luoghi della scuola per giungere al "fuori", attraverso un viaggio di scoperta e appropriazione, che valorizzi il normale rapporto che i bambini si sono costruiti con lo spazio, che è prima di tutto soggettivo ed emozionale. All'interno delle normali attività giornaliere si individueranno quindi quelle situazioni in cui i bambini, per soddisfare i loro bisogni (andare in mensa, organizzare un gioco), percepiscono uno spazio come reale e non artificioso.

Uscendo dallo spazio della scuola, ma sempre all'interno di una dimensione di quotidianità e di vissuto personale, si potranno proporre attività volte ad acquisire abilità e conoscenze più complesse. Ad esempio: ricostruire il percorso casa-scuola come memoria di un'esperienza quotidiana, ripercorrerlo visivamente su una pianta o su una carta geografica a grandissima scala, ripercorrerlo poi in un'uscita didattica a piedi con la mappa e infine costruire la mappa del paese e/o del quartiere di residenza, che avrà sagome di edifici, di alberi, di orti, di oggetti (come avvio anche alla conoscenza dei simboli convenzionali della legenda).

La geografia "fantastica" rappresenta un'ulteriore opportunità che può collegarsi ad altre discipline; la lettura in classe di una fiaba, in cui sia narrato un viaggio, potrà essere rappresentata in palestra usando scatoloni e tracciando percorsi e infine disegnata per giungere a una prima idea di "mappa".

Nelle classi successive, l'uscita sul territorio - limitrofo o più lontano (viaggio di istruzione) - diventerà lo stimolo progettuale per un percorso didattico più strutturato: reperimento di materiale di studio (carte topografiche e tematiche, storia locale, caratteristiche del territorio); scelta dei temi (percorrenza e viabilità, cartografia del territorio, il paesaggio ecc.); ricerca e raccolta di documentazione (Enti locali, del Turismo, Internet). Prima dell'uscita si attuerà la progettazione delle fasi dell'escursione, l'organizzazione logistica e personale, l'attribuzione dei compiti ai gruppi (fotografia, intervista, registrazione, bozzetto degli illustratori, documentazione). Durante l'uscita si darà attuazione ai vari compiti progettati; dopo l'uscita si procederà alla fase documentale con l'organizzazione della documentazione iconografica e scritta, la scelta e la realizzazione della modalità del prodotto.

L'utilizzo delle nuove tecnologie, oltre a rafforzare le capacità di utilizzo dei mezzi informatici, offre numerose opportunità per svolgere attività mirate alla costruzione e al potenziamento di conoscenze, abilità e competenze di tipo geografico. La costruzione di database, la progettazione e realizzazione di CD Rom, le attività su materiali multimediali che contengono archivi di dati o materiali interattivi, la possibilità di contattare e interagire con scuole di tutto il mondo che dispongono di siti web (usando la lingua straniera come veicolo), i giochi didattici, sono solo alcuni esempi di una didattica della Geografia che abbandona l'inutile fardello di un'enciclopedia di dati per avvicinare realmente gli studenti a quel mondo globale di cui ormai facciamo tutti parte.

Geografia

COMPETENZA I AL TERMINE DELLA SCUOLA PRIMARIA

Leggere l'organizzazione di un territorio, utilizzando il linguaggio, gli strumenti e i principi della geografia; saper interpretare tracce e fenomeni e compiere su di essi operazioni di classificazione, correlazione, inferenza e generalizzazione.

Abilità	Conoscenze
<p><i>L'alunno è in grado di:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Utilizzare i diversi sistemi di rappresentazione cartografica in relazione agli scopi. – Rappresentare graficamente in scala spazi vissuti e percorsi noti. – Orientarsi e muoversi nello spazio, utilizzando piante e carte stradali. – Confrontare e trarre informazioni dai diversi tipi di carte geografiche. – Trarre informazioni da grafici e tabelle per descrivere (esporre, spiegare) fenomeni che si presentano sul territorio. – Calcolare distanze su carte utilizzando la scala grafica e/o numerica. – Rappresentare gli spostamenti nello spazio con semplici soluzioni grafiche o plastiche. – Ricavare soluzioni per problemi prospettati utilizzando e leggendo grafici, carte geografiche a diversa scala, carte tematiche, cartogrammi, fotografie aeree e immagini da satellite. – Proporre semplici itinerari di viaggio, prevedendo diverse tappe sulla carta. – Riconoscere sulla carta politica le regioni amministrative italiane. – Formulare proposte di organizzazione di spazi vissuti. 	<p><i>L'alunno conosce:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – I simboli essenziali del linguaggio specifico (uso del colore e dell'intensità del tratteggio; delle forme e delle dimensioni, ecc.). – Le carte geografiche a diversa scala - numerica e grafica - (dalla grandissima scala della pianta alla piccolissima scala del planisfero e del globo geografico). – I principali elementi che contraddistinguono le carte geografiche fisiche, politiche, tematiche, ecc. – Semplici grafici di diverso tipo e i cartogrammi per l'elaborazione dei dati statistici. – Le fotografie aeree e le immagini da satellite.

Geografia

COMPETENZA I AL TERMINE DELLA SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO

Leggere l'organizzazione di un territorio, utilizzando il linguaggio, gli strumenti e i principi della geografia; saper interpretare tracce e fenomeni e compiere su di essi operazioni di classificazione, correlazione, inferenza e generalizzazione.

Abilità

Lo studente è in grado di:

- Riconoscere e leggere vari tipi di carte geografiche (da quella topografica al planisfero) interpretando punti cardinali, scale e coordinate geografiche, simbologia.
- Utilizzare il sistema delle coordinate geografiche per individuare un punto sulle carte geografiche.
- Riconoscere sulla carta politica gli Stati europei ed extraeuropei.
- Leggere carte stradali e piante, calcolare distanze itinerarie, ma anche economiche (costo/tempo), per muoversi in modo coerente e consapevole.
- Leggere e confrontare vari tipi di carte geografiche e trarre informazioni complesse, anche per localizzare eventi, descrivere fenomeni.
- Riprodurre in scala un ambiente interno di un edificio.

- Leggere e confrontare grafici traendone informazioni utili.
- Utilizzare grafici, dati statistici e tabelle per comunicare efficacemente informazioni spaziali sull'ambiente circostante.
- Utilizzare opportunamente alcuni concetti geografici (regione, paesaggio, ambiente, territorio, ecc.).
- Muoversi in spazi non conosciuti, utilizzando carte e mappe e ipotizzando un percorso di viaggio definendo varie tappe e calcolandone le distanze.

Conoscenze

Lo studente conosce:

- Carte fisiche, politiche, tematiche, cartogrammi, fotografie aeree e immagini satellitari.
- La funzione delle carte geografiche, dei cartogrammi e dei grafici.
- Elementi di base del linguaggio specifico delle rappresentazioni cartografiche: scale, curve di livello, paralleli e meridiani.
- Nuovi strumenti e metodi di rappresentazione dello spazio geografico (telerilevamento, cartografia computerizzata, sistemi informativi geografici).

Geografia

COMPETENZA 2 AL TERMINE DELLA SCUOLA PRIMARIA

Partendo dall'analisi dell'ambiente regionale, comprendere che ogni territorio è una struttura complessa e dinamica, caratterizzata dall'interazione tra uomo e ambiente: riconoscere le modificazioni apportate nel tempo dall'uomo sul territorio.

Abilità	Conoscenze
<p><i>L'alunno è in grado di:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Rilevare nel paesaggio i segni dell'attività umana. – Mettere in relazione l'ambiente, le sue risorse e le condizioni di vita dell'uomo. – Riconoscere alcune evidenti modificazioni apportate nel tempo dall'uomo sul territorio regionale e nazionale, utilizzando strumenti di varia tipologia (cartografica, fotografica ecc.). – Riflettere, a partire dalle proprie esperienze, sull'impatto, positivo o negativo, che le trasformazioni operate dall'uomo hanno avuto o possono avere sull'ambiente. 	<p><i>L'alunno conosce:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Le caratteristiche del territorio in cui vive. – Gli elementi naturali e antropici del territorio di appartenenza. – Le risorse che hanno favorito l'insediamento umano nel proprio territorio e la loro mutazione nel tempo.

Geografia

COMPETENZA 2 AL TERMINE DELLA SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO

Partendo dall'analisi dell'ambiente regionale, comprendere che ogni territorio è una struttura complessa e dinamica, caratterizzata dall'interazione tra uomo e ambiente: riconoscere le modificazioni apportate nel tempo dall'uomo sul territorio.

Abilità	Conoscenze
<p><i>Lo studente è in grado di:</i></p> <ul style="list-style-type: none">– Rilevare le principali caratteristiche dell'organizzazione del territorio e ricercare i motivi delle azioni umane.– Confrontare situazioni antecedenti e successive alle trasformazioni operate dall'uomo in base alle sue esigenze e ai suoi bisogni.– Riflettere, a partire dalle proprie esperienze, sull'impatto, positivo o negativo, che le trasformazioni operate dall'uomo hanno avuto sull'ambiente.– Individuare nella complessità territoriale, alle varie scale geografiche, i più evidenti collegamenti spaziali e ambientali: interdipendenza di fatti e fenomeni.– Valutare le proposte dei gruppi interessati, stabilire le ripercussioni di ogni proposta sul territorio, esprimere la propria opinione sulla proposta e motivarla.– Descrivere e interpretare la complessità di una questione territoriale: identificare i luoghi, i livelli e gli attori coinvolti, riconoscere le motivazioni dei gruppi coinvolti, indicare i ruoli e gli effetti di taluni fattori naturali e antropici nel passato e nel presente.	<p><i>Lo studente conosce:</i></p> <ul style="list-style-type: none">– Il nesso tra ambiente, sue risorse e condizioni di vita dell'uomo.– L'organizzazione della vita e del lavoro in base alle risorse che offre l'ambiente.– L'influenza del territorio sulle attività economiche: settore primario, secondario, terziario, terziario avanzato.– Modelli relativi all'organizzazione del territorio.

Geografia

COMPETENZA 3 AL TERMINE DELLA SCUOLA PRIMARIA

Conoscere territori vicini e lontani e ambienti diversi, saperli confrontare, cogliendo i vari punti di vista con cui si può osservare la realtà geografica (geografia fisica, antropica, economica, politica, ecc.).

Abilità	Conoscenze
<p><i>L'alunno è in grado di:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Individuare e descrivere gli elementi caratterizzanti dei paesaggi italiani (di montagna, collina, pianura, costieri, vulcanici, ecc.) con particolare attenzione a quelli regionali. – Localizzare i principali "oggetti" geografici fisici (monti, fiumi, laghi ...) e antropici (città, porti e aeroporti, infrastrutture...) in particolare dell'Italia. – Individuare analogie e differenze (anche in relazione ai quadri socio-storici del passato) tra gli elementi caratterizzanti i principali paesaggi italiani, con riferimento anche a quelli europei e mondiali. – Localizzare sulla carta geografica dell'Italia la posizione delle regioni fisiche e amministrative. – Localizzare sul planisfero e sul globo la posizione dell'Italia nell'Europa e nel mondo. – Confrontare realtà spaziali vicine e formulare ipotesi di soluzione a problemi ecologici e di conservazione del patrimonio ambientale o culturale. 	<p><i>L'alunno conosce:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – I principali elementi dello spazio fisico (la morfologia, l'idrografia, il clima) e le loro relazioni con la vita e le attività dell'uomo. – Alcuni elementi dello spazio economico: il concetto di risorsa, di circolazione e di distanza. – Le principali caratteristiche del paesaggio geografico italiano, confrontando ambienti diversi: pianura, collina, montagna, mare (con riferimenti anche ad ambienti europei e mondiali). – La distribuzione dei più significativi elementi fisici e antropici del territorio italiano. – Il concetto di confine e i criteri principali per l'individuazione di regioni italiane (regioni amministrative, storiche, paesaggistiche, climatiche, ecc). – Le regioni italiane attraverso l'analisi del territorio, delle zone climatiche, l'organizzazione amministrativa e i modi di vivere legati alle attività produttive.

Geografia

COMPETENZA 3 AL TERMINE DELLA SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO

Conoscere territori vicini e lontani e ambienti diversi, saperli confrontare, cogliendo i vari punti di vista con cui si può osservare la realtà geografica (geografia fisica, antropica, economica, politica, ecc.).

Abilità	Conoscenze
<p><i>Lo studente è in grado di:</i></p> <ul style="list-style-type: none">– Confrontare elementi specifici tra realtà spaziali vicine e lontane.– Confrontare ambienti diversi come quelli alpino, mediterraneo, continentale, oceanico, desertico, per rintracciare le principali caratteristiche del paesaggio geografico italiano, europeo e extraeuropeo.– Individuare le principali differenze ambientali e la loro influenza sulla distribuzione della popolazione partendo dalla conoscenza degli elementi e dei fattori che determinano il clima dei diversi continenti.– Confrontare le forme di governo degli Stati studiati con particolare attenzione alla garanzia dei diritti dell'uomo e ai processi di partecipazione.– Individuare quali sono gli elementi che contribuiscono a definire l'ISU (Indice di Sviluppo Umano), comprendendo come lo sviluppo di una nazione sia legato non solo alla crescita economiche (PIL), ma anche a fattori socio-culturali.– Comprendere come l'economia di uno stato o di un'area geografica sia legata a diversi fattori: caratteristiche morfologiche, risorse naturali, posizione geografica e fattori climatici, presenza di infrastrutture, sistemi politici, disponibilità di manodopera, ecc.– Analizzare un tema geografico attraverso l'utilizzo di modelli relativi all'organizzazione territoriale e di strumenti molteplici (carte di vario tipo, dati statistici, grafici, foto, testi specifici, stampa quotidiana e periodica, televisione, audiovisivi e internet).– Presentare uno Stato del mondo, operando confronti con altri Stati e l'Italia, utilizzando soprattutto carte geografiche, dati statistici, grafici, immagini.– Analizzare e mettere in relazione i fattori che hanno determinato le aree di povertà nel mondo.– Apriarsi al confronto con l'altro attraverso la conoscenza dei diversi contesti ambientali e socio-culturali, superando stereotipi e pregiudizi.	<p><i>Lo studente conosce:</i></p> <ul style="list-style-type: none">– Gli elementi e i fattori che caratterizzano i paesaggi di ambienti naturali europei e mondiali.– Le principali aree economiche del pianeta.– La distribuzione della popolazione, flussi migratori, l'emergere di alcune aree rispetto ad altre.– Le forme di governo dei principali stati.– Le principali organizzazioni sopranazionali, come UE e ONU, e le istituzioni di cui dispongono per funzionare.– Le origini dell'Unione europea e le sue forme istituzionali.– La diversa distribuzione del reddito nel mondo: situazione economico-sociale, indicatori di povertà e ricchezza, di sviluppo e di benessere.

Geografia

COMPETENZA 4 AL TERMINE DELLA SCUOLA PRIMARIA

Avere coscienza delle conseguenze positive e negative dell'azione dell'uomo sul territorio, rispettare l'ambiente e agire in modo responsabile nell'ottica di uno sviluppo sostenibile.

Abilità	Conoscenze
<p><i>L'alunno è in grado di:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Cogliere le relazioni tra uomo, ambiente e sfruttamento/valorizzazione delle risorse. – Mettere in relazione l'ambiente, le sue risorse e le condizioni di vita dell'uomo, rilevando comportamenti che possano avere una ricaduta positiva sul territorio. – Partendo dalle proprie esperienze individuare l'impatto, positivo o negativo, che le trasformazioni operate dall'uomo hanno avuto e possono avere sull'ambiente. – Analizzare, attraverso casi concreti a livello locale o nazionale, le conseguenze positive e negative delle attività umane sull'ambiente. – Individuare i rischi connessi a diverse forme di pericolosità (sismica, vulcanica, idrogeologica, chimica, ecc.). – Formulare ipotesi relative a possibili interventi per migliorare l'ambiente in cui vive. – Adottare comportamenti di rispetto e risparmio delle risorse naturali: acqua, energia e calore. – Ricercare e proporre soluzioni di problemi relativi alla protezione, conservazione e valorizzazione del patrimonio ambientale e culturale. 	<p><i>L'alunno conosce:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Gli elementi geografici, naturali e antropici del proprio territorio. – Le trasformazioni operate dall'uomo nell'ambiente a lui noto. – I principali problemi ecologici del territorio italiano (con opportuni confronti con spazi lontani).

Geografia

COMPETENZA 4 AL TERMINE DELLA SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO

Avere coscienza delle conseguenze positive e negative dell'azione dell'uomo sul territorio, rispettare l'ambiente e agire in modo responsabile nell'ottica di uno sviluppo sostenibile.

Abilità	Conoscenze
<p><i>Lo studente è in grado di:</i></p> <ul style="list-style-type: none">– Effettuare analisi e confronti tra realtà spaziali vicine e lontane e formulare ipotesi di soluzione a problemi ecologici e di conservazione del patrimonio ambientale e culturale.– Individuare i rischi connessi a diverse forme di pericolosità (sismica, vulcanica, idrogeologica, chimica, ecc).– Indicare modelli di comportamento individuali e collettivi coerenti con la conservazione e valorizzazione dell'ambiente.– Presentare un tema o un problema di oggi utilizzando schemi di sintesi, carte di vario tipo, grafici, immagini, documenti e dati quantitativi e qualitativi, desunti da diverse fonti (testi specifici, stampa quotidiana e periodica, televisione, audiovisivi, Internet).– Individuare nel paesaggio gli elementi fisici significativi e le emergenze storiche, artistiche e architettoniche, come patrimonio naturale e culturale da tutelare e valorizzare.– Esaminare le azioni umane in una prospettiva futura.– Rispetto a questioni di ordine planetario:<ul style="list-style-type: none">– riconoscere, con la mediazione dell'insegnante, le soluzioni possibili;– riconoscere che l'impegno della collettività è essenziale per risolvere problemi globali;– assumere consapevolmente posizioni che tengano conto delle varie soluzioni proposte e motivare in modo coerente la propria posizione.	<p><i>Lo studente conosce:</i></p> <ul style="list-style-type: none">– I principali problemi ecologici (sviluppo sostenibile, buco dell'ozono, ecc.).– Attività delle principali associazioni che lavorano per la salvaguardia dell'ambiente e del patrimonio culturale.– Concetti: sviluppo umano, sviluppo sostenibile, processi di globalizzazione...

Matematica

La Matematica, insieme alle altre discipline, contribuisce a fornire agli alunni la formazione culturale e gli strumenti per esercitare con consapevolezza e capacità critica il proprio ruolo di cittadino attivo. Essa è intrisa di ciò che le persone sono, di ciò che fanno, di ciò che pensano, di ciò che immaginano e, quindi, attiva un processo di interazione tra l'individuo e il mondo che lo circonda.

L'educazione matematica, infatti, può contribuire in modo determinante allo sviluppo della capacità di mettere in rapporto il pensare e il fare, di porsi e risolvere problemi, di immaginare e costruire modelli di situazioni reali, di operare scelte in condizioni di incertezza. La Matematica fornisce, inoltre, strumenti per la descrizione scientifica del mondo, per affrontare problemi della vita quotidiana, per sviluppare la capacità di comunicare, discutere, argomentare in modo corretto e comprendere i punti di vista degli altri.

La conoscenza e la familiarità con i linguaggi scientifici, e in primo luogo con quello matematico, si rivelano sempre più essenziali, nella nostra società, per l'acquisizione di una corretta capacità di giudizio. L'insegnamento della Matematica, quindi, a partire da campi di esperienza significativi per gli allievi, deve gradualmente condurre all'uso del ragionamento e dei linguaggi matematici come strumento di comprensione della realtà e non deve limitarsi alla mera trasmissione di un bagaglio di conoscenze e procedure astratte.

In questo quadro, la formazione del curriculum di scuola non può prescindere dal considerare l'intreccio fra l'aspetto culturale e quello strumentale della Matematica, mezzo indispensabile per l'interpretazione quantitativa della realtà, ma anche sapere sistematico, caratterizzato da una forte unità culturale. Entrambi questi aspetti sono essenziali per un'equilibrata formazione degli alunni, perché senza il suo carattere strumentale la Matematica rimane un insieme vuoto di simboli e segni, senza una visione globale diventa una serie di ricette che non trovano giustificazione e fondamento: i due aspetti devono essere ben presenti nell'azione didattica e devono essere introdotti in modo equilibrato fin dai primi anni della scuola primaria.

Non si può misconoscere che dietro operazioni quali eseguire semplici calcoli (mentalmente o per iscritto), calcolare una probabilità, misurare delle grandezze, leggere un grafico, esiste sempre un quadro di riferimento culturale che collega tali abilità alla nostra storia e alla complessa realtà in cui viviamo. D'altra parte, l'aspetto culturale, che fa riferimento a una serie di conoscenze teoriche ed epistemologiche quali la padronanza di una teoria e la capacità di riflettere sui principi e i metodi

impiegati, non ha senso senza un riferimento ai calcoli, alla formulazione di ipotesi, ai tentativi ed errori per validarle.

Il nesso fra gli aspetti culturali e quelli strumentali della matematica può essere colto meglio, inoltre, se si propongono agli alunni opportune riflessioni storiche: esse andranno presentate gradualmente, quando i relativi concetti siano consolidati, senza forzature o falsificazioni, ma con le opportune semplificazioni.

In questo senso la Matematica dimostra i caratteri di una scienza dotata di un alto potere formativo. Essa si evolve in una esperienza culturale sia specializzata sia generale poiché, nello stesso tempo, è parte della cultura scientifica e parte integrante della formazione di base richiesta dalla società moderna.

La specificità della cultura scientifica la rende diversa dalla cosiddetta “cultura comune”, da cui si allontana mano a mano che la complessità delle teorie e degli strumenti aumenta in relazione alla loro estrema specificità di forma e di argomentazione.

Bisogna assumere, inoltre, la consapevolezza che la costruzione del pensiero matematico è un processo lungo e graduale, in cui conoscenze, abilità, atteggiamenti e competenze si devono intrecciare, sviluppare, consolidare a più riprese e con gradualità partendo sempre dall'esperienza e dall'uso operativo degli strumenti. È un processo che richiede anche lo sviluppo graduale della padronanza del linguaggio matematico che porti alla consapevolezza della sua rigosità e alla elaborazione e comprensione delle eventuali definizioni non come esercizio mnemonico, ma come punto d'arrivo di un procedimento logico.

Questo non può che costituire un obiettivo a lungo termine, da perseguire soprattutto nella scuola secondaria di secondo grado, ma le sue fondamenta vanno gettate già nella scuola di base, in una didattica a spirale che riprenda i vari temi a diversi livelli di complessità, con approfondimenti successivi. Per questo motivo le competenze della terza classe della scuola secondaria di primo grado sono presentate come un'evoluzione di quelle della quinta della scuola primaria, naturalmente a un più elevato grado di complessità, vista la maggiore padronanza da parte degli alunni.

L'attuazione di tali principi generali richiede un'adeguata progettazione didattica che faccia costante riferimento al vissuto quotidiano degli alunni per poi introdurli nei campi specifici di indagine della matematica.

È opportuno partire dalla formazione delle capacità di ragionamento, che si fondano su dati empirici, per sviluppare e introdurre segni, procedure e concetti matematici funzionali alla risoluzione di problemi che, solo inizialmente, traggono spunto, significato e legittimazione dall'esperienza extrascolastica. Nella scuola del primo ciclo, infatti, si gettano le fondamenta per il passaggio naturale da attività collegate a contesti reali verso gli oggetti, i processi e le acquisizioni sui quali verte il pensiero matematico.

Se tale transizione avviene in modo rigido e non contestualizzato, si forniranno solo conoscenze inerti in cui le definizioni, le regole, i teoremi, gli algoritmi sono

trasmessi secondo i vecchi modelli appresi dall'insegnante e riprodotti in modo meccanico. È necessario, invece, garantire un apprendimento significativo privilegiando una didattica che stabilisca un ponte cognitivo tra i concetti scientifici puri e i concetti comuni dei quali l'allievo è portatore.

In questo l'azione dell'insegnante diventa fondamentale poiché egli rappresenta un "mediatore esperto" che utilizza gli strumenti e le tecniche specifiche della disciplina attivando negli alunni le zone di sviluppo prossimali e promuovendo così l'interiorizzazione di conoscenze e di abilità di tipo scientifico.

L'operazione di sostituzione delle rappresentazioni spontanee con quelle scientifiche è fondamentale e necessaria perché altrimenti l'apprendimento sarebbe condizionato e compromesso da semplificazioni e false concezioni.

In tale quadro generale la didattica laboratoriale, secondo i principi indicati nell'introduzione generale alle Linee guida, diventa fondamentale anche per l'apprendimento della Matematica.

Il laboratorio va inteso come il luogo in cui l'allievo diventa protagonista attivo della costruzione del proprio sapere e delle proprie competenze, il luogo che permette di realizzare una didattica basata sulla risoluzione di problemi intesi come questioni significative, legate alla vita quotidiana, su cui i bambini e i ragazzi riflettano, si confrontino e ipotizzino soluzioni, il luogo che evita di ridurre l'apprendimento ad esercizi ripetitivi a cui si risponda ricordando e applicando una regola o una definizione. Gradualmente, sotto la guida dei docenti, gli allievi acquisiranno la capacità di affrontare situazioni problematiche, rappresentarle in modi diversi, esplorarne possibili soluzioni, dedicando il tempo necessario a elaborare le strategie risolutive più opportune e a confrontare i risultati con gli obiettivi.

Si potrà iniziare già dai primi anni della scuola primaria sotto forma di gioco, per poi arrivare, nella scuola secondaria di primo grado, a sviluppare attività di matematizzazione, formalizzazione, generalizzazione, in cui lo studente è condotto ad individuare modelli simili in situazioni diverse, ipotizzare e scegliere le azioni da compiere, concatenarle in modo efficace utilizzando gli strumenti più opportuni, valutare la compatibilità dei risultati ottenuti, documentare ed argomentare in modo coerente e rigoroso il percorso seguito.

Un accenno agli strumenti appare doveroso: fin dai primi anni della scuola primaria, va incoraggiato l'uso motivato di strumenti di calcolo ed informatici. Essi sono ormai parte della nostra vita quotidiana: sarebbe perciò artificioso non considerarli nella didattica, venendo meno alla necessità di sviluppare nei ragazzi un corretto approccio nei loro confronti e una padronanza consapevole nel loro uso per verificare, per esempio, la correttezza di calcoli mentali o scritti, o di stime, e per esplorare il mondo dei numeri e delle forme.

Risulta quindi centrale l'attenzione a una didattica che punti sulla qualità più che sulla quantità, che miri a sviluppare il "piacere di fare matematica", evitando pratiche esclusivamente addestrative come lunghe e noiose espressioni o liste di formule prive

di significato, e a stimolare nei ragazzi l'abitudine alla sfida con se stessi, a procedere per tentativi ed errori, all'uso della riflessione e della propria creatività sulle situazioni che vengono loro sottoposte, anziché cercare spasmodicamente di ricordare regole o definizioni.

È importante sottolineare, infine, che uno dei criteri fondamentali per valutare l'efficacia educativa di un curriculum è la sua capacità di promuovere negli alunni il più alto grado di comprensione dei concetti e la capacità di attribuire significati alla realtà.

Matematica

COMPETENZA I AL TERMINE DELLA SCUOLA PRIMARIA

Utilizzare con sicurezza le tecniche e le procedure del calcolo aritmetico e algebrico, scritto e mentale, anche con riferimento a contesti reali.

Abilità	Conoscenze
<p><i>L'alunno è in grado di:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Riconoscere le differenze tra diversi sistemi di numerazione, utilizzando i sistemi numerici necessari per esprimere misure di tempo e di angoli. – Riconoscere scritture diverse dello stesso numero, dando particolare rilievo alla notazione con la virgola. – Eseguire addizioni, sottrazioni, moltiplicazioni, divisioni con numeri interi e razionali in forma decimale. – Utilizzare le proprietà delle operazioni per eseguire calcoli mentali.¹ – Utilizzare numeri decimali, frazioni e percentuali per descrivere situazioni quotidiane. – Stimare l'ordine di grandezza del risultato e controllare la correttezza del calcolo ricorrendo anche all'uso della calcolatrice. – Costruire sequenze di operazioni tra numeri naturali a partire da semplici problemi. – Utilizzare correttamente strumenti e unità di misura. – Utilizzare un linguaggio corretto nelle esposizioni orali e scritte. 	<p><i>L'alunno conosce:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – La simbologia. – L'insieme dei numeri naturali. – I sistemi numerici. – I numeri razionali decimali finiti in forma decimale. – La frazione come operatore.² – Le frazioni decimali. – Le relazione di eguaglianza e disequaglianza. – Gli algoritmi delle quattro operazioni. – Le proprietà delle operazioni. – Il sistema internazionale di misura. – La terminologia specifica. – I sistemi di notazione numerica utilizzati in culture e tempi diversi.

¹ Le proprietà delle operazioni vanno prese in considerazione per rendere più rapidi e semplici i calcoli soprattutto mentali. È ovvio che ai bambini del primo biennio non verrà mai chiesto l'enunciato della proprietà né verrà loro chiesto di eseguire esercizi scritti in cui applicare le proprietà delle operazioni. Risulta invece molto importante abituare i bambini al calcolo mentale fin dai primi anni di scolarizzazione.

² A questo livello scolare si opera con le frazioni nell'ambito di attività laboratoriali, attraverso disegni da colorare e oggetti da ritagliare o manipolare. È fondamentale introdurre il concetto di frazione senza ricorrere alla memorizzazione dei termini frazione propria, impropria e apparente, che nulla aggiungono all'acquisizione del concetto e la cui memorizzazione può essere rimandata al segmento scolastico successivo. È inoltre importante insistere sul concetto di frazioni equivalenti per eseguire i confronti tra frazioni.

Matematica

COMPETENZA I AL TERMINE DELLA SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO

Utilizzare con sicurezza le tecniche e le procedure del calcolo aritmetico e algebrico, scritto e mentale, anche con riferimento a contesti reali.

Abilità	Conoscenze
<p><i>Lo studente è in grado di:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Comprendere il significato logico - operativo di numeri appartenenti a diversi sistemi numerici. – Utilizzare le diverse notazioni e saperle convertire da una all'altra. – Conoscere caratteristiche e proprietà degli insiemi numerici studiati. – Confrontare i numeri in base alla regola di uguale o diverso e ordinarli in base ai criteri di maggiore o minore. – Eseguire operazioni con i numeri interi relativi e con i numeri razionali relativi. – Utilizzare le proprietà delle operazioni per eseguire calcoli mentali. – Utilizzare numeri decimali, frazioni e percentuali per descrivere situazioni quotidiane. – Stimare l'ordine di grandezza del risultato di un'operazione. – Controllare la plausibilità di un calcolo già eseguito, anche ricorrendo all'utilizzo della calcolatrice. – Comprendere il significato logico - operativo di rapporto e grandezza derivata. – Riconoscere relazioni di proporzionalità diretta e inversa tra grandezze, anche dalla lettura di grafici che le rappresentano. – Rappresentare graficamente relazioni di proporzionalità diretta e inversa. – Impostare uguaglianze di rapporti per risolvere problemi di proporzionalità con particolare riferimento a contesti reali. – Utilizzare il linguaggio algebrico per generalizzare teorie, formule e proprietà. – Risolvere e utilizzare semplici espressioni numeriche e letterali ed equazioni di primo grado, anche nella risoluzione di problemi. – Utilizzare una terminologia corretta nelle spiegazioni scritte e durante le discussioni. 	<p><i>Lo studente conosce:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Gli insiemi numerici \mathbb{N}, \mathbb{Z}, \mathbb{Q}, \mathbb{R}. – Le caratteristiche e le proprietà degli insiemi. – Le relazioni tra gli insiemi numerici. – Le rappresentazioni, le operazioni, l'ordinamento. – Le proprietà delle operazioni. – Le potenze e le radici.³ – I rapporti tra grandezze omogenee e tra grandezze non omogenee. – La proporzionalità diretta e inversa.⁴ – Le espressioni algebriche. – Le identità e le equazioni. – Il sistema internazionale di misura. – La terminologia specifica. – I sistemi di notazione numerica utilizzati in culture e tempi diversi.

³ L'estrazione di radice è l'operazione inversa all'elevamento a potenza e come tale va posta agli studenti, ai quali si propone l'utilizzo delle tavole numeriche e della calcolatrice per trovare risultati piuttosto che ricorrere all'esecuzione di algoritmi di difficile comprensione a questo livello di studi e destinati a essere appresi solo mnemonicamente.

⁴ Si ritiene importante ridurre il tempo che generalmente si dedica al calcolo dell'incognita nelle proporzioni e alla risoluzione di problemi utilizzando le proporzioni, per favorire l'utilizzo delle equazioni di primo grado nella risoluzione degli stessi problemi. È invece molto importante dedicare tempo alle relazioni di proporzionalità diretta e inversa collegandosi ad argomenti di scienze.

Matematica

COMPETENZA 2 AL TERMINE DELLA SCUOLA PRIMARIA

Rappresentare, confrontare e analizzare figure geometriche, individuandone varianti, invarianti, relazioni, soprattutto a partire da situazioni reali.

Abilità	Conoscenze
<p><i>L'alunno è in grado di:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Riconoscere, descrivere e confrontare figure piane, cogliendo analogie e differenze e individuandone le proprietà. – Costruire e disegnare figure geometriche utilizzando correttamente gli strumenti adeguati (righello, squadra, goniometro, compasso, software di geometria dinamica). – Utilizzare il piano cartesiano per localizzare punti. – Disegnare figure sul piano cartesiano. – Ricavare le coordinate di punti sul piano cartesiano. – Effettuare movimenti rigidi di oggetti e figure. – Riconoscere figure isoperimetriche ed equiestese. – Misurare e calcolare perimetro e area di figure piane. – Utilizzare la scomponibilità di figure piane in poligoni noti per calcolarne l'area. – Utilizzare una terminologia corretta nelle esposizioni scritte e orali. 	<p><i>L'alunno conosce:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Gli enti geometrici fondamentali. – Caratteristiche e proprietà di alcune figure piane. – La scomposizione di poligoni. – Le rette incidenti, parallele e perpendicolari nel piano. – Le simmetrie assiali. – I perimetri e le aree di figure geometriche piane.⁵ – L'isoperimetria e l'equiestensione. Problema duale. – Le unità di misura di lunghezze, di aree e di angoli. – Il sistema di riferimento cartesiano. – La terminologia specifica.

⁵ Si ritiene fondamentale avviare un approccio all'apprendimento della geometria partendo dall'osservazione e dalla manipolazione di oggetti e figure tridimensionali (cubo, parallelepipedo, sfera, cilindro), perché più familiari all'esperienza quotidiana dei bambini immersi in un mondo reale tridimensionale. Tale approccio comunque non deve implicare il ricorso a definizioni e formule riferite alle suddette figure.

Matematica

COMPETENZA 2 AL TERMINE DELLA SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO

Rappresentare, confrontare e analizzare figure geometriche, individuandone varianti, invarianti, relazioni, soprattutto a partire da situazioni reali.

Abilità	Conoscenze
<p><i>Lo studente è in grado di:</i></p> <ul style="list-style-type: none">– Descrivere e classificare figure piane e solide in base alle loro caratteristiche e alle loro proprietà.– Usare il metodo delle coordinate in situazioni problematiche concrete.– Calcolare perimetri, aree e volumi di figure piane e solide.– Usare la visualizzazione e la modellizzazione geometrica per risolvere problemi anche durante attività laboratoriali e nella risoluzione di problemi anche in riferimento a contesti reali.– Utilizzare correttamente strumenti per disegno, software di geometria dinamica, strumenti e unità di misura durante l'esecuzione di esercizi e nella risoluzione di problemi.– Individuare varianti e non varianti nelle figure sottoposte a trasformazioni geometriche su piano.– Riconoscere relazioni di omotetia e similitudine tra figure piane.– Utilizzare una terminologia corretta nelle spiegazioni scritte e durante le discussioni.	<p><i>Lo studente conosce:</i></p> <ul style="list-style-type: none">– Le proprietà degli enti geometrici.– Le caratteristiche e le proprietà di figure piane.– Il piano cartesiano.– Il Teorema di Pitagora.– Le traslazioni, le rotazioni, le simmetrie, le omotetie, le similitudini.– I poligoni inscritti e circoscritti, i poligoni regolari.– I numeri irrazionali e la loro storia.– Le caratteristiche e le proprietà di poliedri e non poliedri.– Il perimetro, l'area e il volume.– La terminologia specifica.

Matematica

COMPETENZA 3 AL TERMINE DELLA SCUOLA PRIMARIA

Rilevare dati significativi, analizzarli, interpretarli, sviluppare ragionamenti sugli stessi, utilizzando consapevolmente rappresentazioni grafiche e strumenti di calcolo.

Abilità	Conoscenze
<p><i>L'alunno è in grado di:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Effettuare stime e prevedere l'ordine di grandezza dei risultati di operazioni e di misurazioni. – Effettuare misure utilizzando correttamente strumenti e unità di misura. – Raccogliere e registrare dati. – Rappresentare dati attraverso tabelle e grafici. – Calcolare la media aritmetica in contesti reali. – Leggere e interpretare grafici. – Distinguere eventi certi, probabili e improbabili in contesti semplici. – Utilizzare una terminologia corretta nelle esposizioni scritte e orali. 	<p><i>L'alunno conosce:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – I dati qualitativi e quantitativi. – Le grandezze e l'unità di misura.⁶ – Le tabelle e i grafici. – La media aritmetica. – Gli eventi certi, impossibili, probabili. – La terminologia specifica.

⁶ Nella scuola primaria è importante lavorare sulle misure a partire da attività laboratoriali e dall'uso di strumenti e unità di misura non convenzionali e solo successivamente passare all'uso di strumenti e unità di misura convenzionali. Le attività di calcolo con unità di misura, le equivalenze, devono rappresentare uno degli aspetti con cui si affronta un nucleo così importante della disciplina, che non può prescindere da attività concrete, trasversali all'Area di apprendimento matematico scientifico tecnologica.

Matematica

COMPETENZA 3 AL TERMINE DELLA SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO

Rilevare dati significativi, analizzarli, interpretarli, sviluppare ragionamenti sugli stessi, utilizzando consapevolmente rappresentazioni grafiche e strumenti di calcolo.

Abilità	Conoscenze
<p><i>Lo studente è in grado di:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Classificare dati ottenuti in modo sperimentale o da altre fonti. – Valutare l'attendibilità dei dati raccolti. – Organizzare e rappresentare i dati in forma grafica, utilizzando anche strumenti informatici. – Interpretare tabelle e grafici. – Calcolare media, moda e mediana di una serie di dati. – Utilizzare la media, la moda o la mediana a seconda del contesto e delle informazioni che si devono ricavare da una serie di dati o da loro rappresentazioni grafiche. – Dedurre da un insieme di dati una sintesi interpretativa (formula, relazione, modello, regolarità, ecc.). – Esprimere opinioni personali durante l'analisi e l'interpretazione di grafici e di dati. – Distinguere eventi certi, probabili e impossibili. – Esprimere opinioni personali in merito a informazioni provenienti da fonti diverse e diffuse attraverso canali molteplici. – Riconoscere e applicare relazioni di proporzionalità diretta e inversa. – Rappresentare graficamente relazioni di proporzionalità diretta e inversa. – Utilizzare una terminologia corretta nelle spiegazioni scritte e nelle discussioni. 	<p><i>Lo studente conosce:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – I dati qualitativi e quantitativi. – Le grandezze e loro misura. – Il campione statistico. – Le tabelle e i grafici. – La media, la moda, la mediana. – Gli elementi di statistica e probabilità. – Le funzioni di proporzionalità diretta, inversa e relativi grafici. – La funzione lineare. – La terminologia specifica.

Matematica

COMPETENZA 4 AL TERMINE DELLA SCUOLA PRIMARIA

Riconoscere e risolvere problemi di vario genere, individuando le strategie appropriate, giustificando il procedimento seguito e utilizzando in modo consapevole i linguaggi specifici.⁷

Abilità	Conoscenze
<p><i>L'alunno è in grado di:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Riconoscere il carattere problematico di un lavoro assegnato, individuando l'obiettivo da raggiungere, sia nel caso di problemi proposti dall'insegnante attraverso un testo, sia all'interno di una situazione problematica. – Rappresentare in modi diversi (verbal, iconici, simbolici) una situazione problematica. – Individuare le risorse necessarie per raggiungere l'obiettivo, selezionando i dati forniti dal testo, le informazioni ricavabili dal contesto e scegliendo gli strumenti che possono essere utili. – Collegare le risorse all'obiettivo da raggiungere, scegliendo le operazioni da compiere (operazioni aritmetiche, costruzioni geometriche, grafici). – Valutare la plausibilità delle soluzioni trovate. – Spiegare la strategia risolutiva adottata utilizzando una terminologia corretta. 	<p><i>L'alunno conosce:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Gli elementi di un problema. – I diagrammi e i grafici. – La terminologia specifica. – Le conoscenze relative alle altre tre competenze di Matematica.

⁷ Una didattica per competenze non può prescindere dalla contestualizzazione in situazioni problematiche, anche complesse e articolate, che mettano in gioco conoscenze e abilità sviluppate in relazione a tutti i nuclei fondanti della disciplina. Si ritiene fondamentale proporre problemi che facciano riferimento a contesti reali e plausibili per gli alunni e che diano l'opportunità di esplorare diverse possibili strategie risolutive.

Matematica

COMPETENZA 4 AL TERMINE DELLA SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO

*Riconoscere e risolvere problemi di vario genere, individuando le strategie appropriate, giustificando il procedimento seguito e utilizzando in modo consapevole i linguaggi specifici.*⁸

Abilità	Conoscenze
<p><i>Lo studente è in grado di:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Riconoscere il carattere problematico di un lavoro assegnato, individuando l'obiettivo da raggiungere, sia nel caso di problemi proposti dall'insegnante attraverso un testo sia all'interno di una situazione problematica. – Formulare un problema a partire da dati relativi a situazioni e contesti reali. – Rappresentare in modi diversi (verbali, iconici, simbolici) una situazione problematica. – Individuare le risorse necessarie per raggiungere l'obiettivo, selezionando i dati forniti dal testo, le informazioni ricavabili dal contesto e gli strumenti che possono essere utili. – Individuare in un problema eventuali dati mancanti, sovrabbondanti, contraddittori. – Collegare le risorse all'obiettivo da raggiungere, scegliendo le operazioni da compiere (operazioni aritmetiche, costruzioni geometriche, grafici) seguendo un ragionamento logico. – Valutare la plausibilità delle soluzioni trovate. – Spiegare e giustificare la strategia risolutiva adottata utilizzando correttamente la terminologia specifica. 	<p><i>Lo studente conosce:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Gli elementi di un problema. – Le rappresentazioni grafiche. – La terminologia specifica. – Le conoscenze relative alle altre tre competenze di Matematica.

⁸ Una didattica per competenze non può prescindere dalla contestualizzazione in situazioni problematiche, anche complesse e articolate, che mettano in gioco conoscenze e abilità sviluppate in relazione a tutti i nuclei fondanti della disciplina. Si ritiene fondamentale proporre problemi che facciano riferimento a contesti reali e plausibili per gli alunni e che diano l'opportunità di esplorare diverse possibili strategie risolutive.

Scienze

La comprensione corretta delle relazioni negli ecosistemi e dei fenomeni fisici e chimici, appartenenti all'esperienza quotidiana, è parte essenziale della formazione culturale di cittadini, che, anche attraverso lo studio dei grandi temi delle scienze, costruiscono il loro pensiero per collocarsi attivamente nella società. È indispensabile, perciò, conferire allo studio delle Scienze un'impostazione non nozionistica, che superi l'epistemologia positivista e fornisca agli studenti gli strumenti mentali per osservare, investigare, scoprire, per aprirsi a una visione più articolata, più flessibile, più problematica, più storica delle scienze.

Un insegnamento essenzialmente nozionistico, manualistico (anziché per problemi) in cui la priorità è assegnata alla trasmissione di contenuti favorisce un apprendimento esclusivamente meccanico e passivo. È necessario partire, dunque, dalle curiosità e dalle intuizioni, dalle esperienze facilmente comprensibili e dall'operatività, per procedere verso la progressiva maturazione dei processi di astrazione.

L'apprendimento delle Scienze parte dall'esperienza diretta degli allievi e procede attraverso percorsi, progressivi e ricorrenti, fatti di riflessioni e formalizzazioni che guidano l'alunno dal pensiero spontaneo verso forme di conoscenza sempre più coerenti e organizzate.

Nel "fare scienza" giocano un ruolo determinante anche il pensiero analogico e la dimensione immaginativa della mente per costruire ipotesi, cercarne la verificabilità e la eventuale falsificabilità. L'errore assume un ruolo formativo poiché stimola continuamente la riflessione sulle teorie elaborate e, attraverso la loro analisi critica e la loro eventuale riformulazione, contribuisce a costruirne fondamento e validità scientifica.

Alle discipline scientifiche va, dunque, conferito un alto valore formativo perché offrono una visione razionale del mondo, fondata sulla curiosità, sull'incertezza, sull'indeterminazione, sulla delimitazione della domanda, sul dubbio, sulla prudenza interpretativa.

A partire dalle indicazioni che vengono dalla comunità scientifica, dall'esperienza e dalle buone pratiche sviluppate in molte scuole e dai quadri di competenze proposti con queste Linee guida, l'elaborazione dei Piani di Studio di Istituto è una preziosa opportunità per promuovere un'approfondita riflessione sull'insegnamento scientifico, in particolare per quanto attiene agli aspetti metodologici.

Ad integrazione di quanto già esplicitato nei Piani di Studio Provinciali può essere utile richiamare alcuni aspetti cruciali.

La questione dei contenuti

Insegnare Scienze per sviluppare competenze significa considerare gli alunni soggetti di conoscenza e attivare le loro capacità di pensiero attraverso: l'osservazione, la descrizione, l'interpretazione della realtà naturale; l'individuazione di somiglianze, differenze e analogie tra oggetti, sistemi, fenomeni e fra interpretazioni; l'enucleazione di correlazioni causali o funzionali tra fenomeni. In base a ciò, l'insegnamento deve ispirarsi al principio della profondità e non della esaustività se si vuole evitare un nozionismo enciclopedico e dogmatico. Molti argomenti, inoltre, per essere compresi richiederebbero conoscenze che non possono essere possedute da studenti del primo ciclo di istruzione, dato che in questa fase dell'apprendimento i processi di tipo induttivo svolgono un ruolo decisivo. È dunque importante fare leva su un approccio fenomenologico, in cui gli esperimenti non sono una conferma a teorie già enunciate, ma costituiscono l'occasione per scoprire leggi e teorie che spesso contraddicono l'esperienza quotidiana.

Ogni problematica scientifica importante ha bisogno di tempi e metodi adeguati per poter essere acquisita in modo significativo, per diventare conoscenza consapevole ed essere utilizzata per sviluppare competenze. In sostanza l'obiettivo da perseguire deve essere la significatività delle conoscenze: lo sviluppo di abilità e di competenze disciplinari da orientare verso competenze di cittadinanza. Un buon curriculum scolastico in ambito scientifico è dunque quello che, fondandosi su scelte condivise, presenta una selezione di temi da esplorare e approfondire nel corso di tutto il primo ciclo, sia nella logica di un curriculum verticale, sia nella direzione di promuovere apprendimenti significativi.

La questione metodologica

La questione metodologica diventa di fondamentale importanza: sarà necessario privilegiare "l'apprendimento per scoperta" attraverso il quale si mantengono alte l'attenzione e la motivazione nei confronti di una disciplina in cui la conoscenza della realtà si produce attraverso la proiezione di campi di conoscenza già acquisiti su campi non ancora conosciuti. È ampiamente condiviso e dimostrato che un insegnamento scientifico fondato sul metodo dell'indagine garantisce migliori risultati nell'apprendimento, rafforza la fiducia nelle proprie capacità e nella possibilità di scoprire un ordine nell'Universo.

Un curriculum innovativo deve dare più spazio all'educazione a porsi domande e a saperle formulare, a ipotizzare le risposte e verificarne la fondatezza, a selezionare, con senso critico, le informazioni che, in ambito scientifico, giungono quotidianamente attraverso molteplici canali e diverse fonti, non sempre attendibili. Lo studio delle Scienze a scuola vuole offrire strumenti che permettano agli alunni di orientarsi nel mondo, imparando a distinguere tra scienza e pseudoscienza, con un atteggiamento investigativo e di ricerca in cui i metodi e il rigore delle scienze costituiscano un abito mentale.

In tal senso un ruolo particolarmente importante è affidato alla didattica laboratoriale, pratica fondamentale per un curriculum di scienze efficace, in grado di sviluppare le abilità e le competenze attese. Lo sviluppo di competenze non può prescindere da esperienze di laboratorio, che consentono di dare risposte a domande, ma che richiedono una successiva, e altrettanto importante, fase di concettualizzazione perché si giunga all'elaborazione di teorie valide dal punto di vista scientifico. In tale prospettiva l'idea di laboratorio assume una connotazione molto più ampia, che fa riferimento in primo luogo all'aula, spazio dove condurre esperimenti con materiale facilmente reperibile e di uso comune, ma anche luogo dove realizzare le fasi di concettualizzazione e di riflessione condivisa per far emergere credenze ingenue e misconcezioni e per elaborare teorie che abbiano fondatezza scientifica.

Il laboratorio è anche uno spazio fisico adeguatamente attrezzato, non necessariamente con strumentazioni sofisticate, ma può essere anche un contesto non formale, come lo straordinario laboratorio di cui le scuole trentine possono disporre ossia l'ambiente alpino, che offre molte opportunità per una attività didattica stimolante a diretto contatto con la natura.

Un'altra risorsa importante a cui le scuole possono fare riferimento è la rete dei Musei scientifici, ai quali i docenti possono appoggiarsi per svolgere attività laboratoriali con le loro classi, ricevere consulenza e trovare materiali didattici.

Va inoltre sottolineato che le attività didattiche condotte in forma laboratoriale possono concorrere a far maturare nello studente una visione unitaria del sapere: il ragazzo scopre che per condurre una determinata attività, anche semplice, è necessario integrare conoscenze e abilità acquisite in aree disciplinari diverse.

Alla luce di queste considerazioni, ne discende che nella scelta dei temi e delle attività da inserire nel curriculum sono da privilegiare quelli che meglio si prestano a un'attività laboratoriale adeguata all'età dei ragazzi e alle risorse di cui dispone la scuola.

Come in tutti i campi del sapere, anche per le discipline scientifiche, di fondamentale importanza è il ruolo del linguaggio per evitare che l'attività di apprendimento si riduca semplicemente all'acquisizione di certe manualità. La transizione verso il linguaggio scientifico è un problema di grande rilevanza poiché, spesso, reaggi di significato comune restano associati a termini scientifici anche in età adulta.

Inizialmente le attività di base si avvarranno di un linguaggio "comune", ma successivamente gli alunni andranno guidati verso l'acquisizione di un linguaggio specifico che permetta loro di affinare la capacità di costruire con la mente.

Verso una cittadinanza scientifica

Lo sviluppo delle tecnologie e le scoperte scientifiche plasmano in modo irreversibile il nostro ambiente, condizionando anche l'evoluzione culturale dei popoli. La scienza ha assunto un ruolo sempre più ampio e profondo nella vita delle società e

delle singole persone. I nostri alunni di oggi saranno gli adulti che domani si troveranno di fronte a scelte importanti, che riguardano temi come gli organismi geneticamente modificati (ogm), le fonti rinnovabili, l'aborto, il ruolo delle cellule staminali, il destino degli embrioni, l'eutanasia, il nucleare. Si tratta di scelte che hanno a che fare con il significato della vita e che essi potranno affrontare con consapevolezza solo se sapranno comprendere concetti chiave come quello di specie, di biodiversità, di evoluzione, di flussi di energia.

Le emergenze mondiali, in termini di distribuzione di risorse, di utilizzo delle fonti energetiche, di gestione dei rifiuti, pongono sotto i nostri occhi l'insensato sfruttamento della biosfera, vittima di politiche di gestione dei territori che hanno determinato un impatto ambientale senza precedenti, con forte impoverimento della biodiversità e rischi per l'evoluzione delle specie.

La consapevolezza di ciò non può e non deve arrestare lo sviluppo delle scienze e delle tecnologie, ma promuovere la costruzione di un pensiero critico, basato sullo sviluppo di competenze in ambito scientifico, che potrà aiutare a discernere, nelle nuove frontiere che si aprono, ciò che è davvero occasione di miglioramento delle condizioni di vita e di salute di tutti gli abitanti del pianeta, non solo dell'uomo. Quando si insegnano le Scienze nel primo ciclo di istruzione, è indispensabile avere chiari questi aspetti, per poterli coniugare con un'organizzazione della didattica che favorisca una visione integrata delle scienze.

È dunque necessario che ciascun cittadino possieda strumenti interpretativi per orientarsi nella complessità, occorre sia messo in condizione di comprendere almeno gli aspetti salienti delle problematiche scientifiche del proprio tempo e formarsi un proprio giudizio.

Da ciò discende la necessità di promuovere, attraverso l'insegnamento, una vera e propria "cittadinanza scientifica" quale parte della più vasta formazione alla cittadinanza attiva. Pertanto un ulteriore criterio per individuare i temi da sviluppare nel curriculum scolastico è quello di riservare uno spazio adeguato al rapporto scienza/società, alle tematiche relative allo sviluppo sostenibile e a quelle relative alla promozione della salute.

Scienze

COMPETENZA I AL TERMINE DELLA SCUOLA PRIMARIA

Osservare, analizzare e descrivere fenomeni appartenenti alla realtà naturale e agli aspetti della vita quotidiana, formulare e verificare ipotesi, utilizzando semplici schematizzazioni e modellizzazioni.

Abilità	Conoscenze
<p>L'alunno è in grado di:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Analizzare, attraverso l'uso dei cinque sensi, oggetti e materiali di uso comune e descrivere le caratteristiche macroscopiche cogliendo differenze, somiglianze, regolarità. – Confrontare e classificare oggetti e materiali di uso comune in base ad alcune proprietà fisiche. – Classificare alcuni materiali in base alla solubilità in acqua. – Descrivere alcune caratteristiche e proprietà fisiche di acqua e aria. – Nominare i tre stati di aggregazione della materia e descriverli in termini di forma e volume. – Riconoscere che la materia può passare da uno stato all'altro in seguito a trasferimenti di calore e descrivere i passaggi di stato dell'acqua. – Descrivere e rappresentare graficamente il ciclo dell'acqua in relazione a fenomeni meteorologici, con riferimento a cambiamenti giornalieri e stagionali. – Individuare le fonti di luce più comuni e osservare, solo a livello fenomenologico, fenomeni fisici comuni correlati al comportamento della luce: per esempio riflessione, arcobaleno, ombre. – Descrivere le caratteristiche macroscopiche di diversi tipi di suolo e porli in relazione alla capacità di assorbire e trattenere acqua. – Individuare costanti e variabili in un fenomeno. – Individuare grandezze significative relative a singoli fenomeni e processi, identificare le unità di misura opportune, eseguire misure di grandezza. – Operare approssimazioni ed esprimere la misura con cifre significative. – Utilizzare correttamente strumenti e unità di misura di massa e di peso. – Formulare semplici ipotesi in relazione ad alcuni fenomeni fisici e chimici, appartenenti all'esperienza quotidiana. – Rappresentare fenomeni in molteplici modi (disegni, descrizioni orali e scritte, simboli, tabelle, diagrammi, grafici, semplici simulazioni, formalizzazioni), utilizzando i linguaggi simbolici. – Usare una terminologia corretta nelle relazioni scritte ed orali sulle esperienze realizzate e sui fenomeni osservati. 	<p>L'alunno conosce:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Le caratteristiche macroscopiche e le proprietà di oggetti e materiali di uso comune. – Il calore come trasferimento di energia termica da un corpo più caldo a un corpo più freddo. – Gli stati di aggregazione della materia e i passaggi di stato dell'acqua. – L'acqua, l'aria, il suolo. – Il ciclo dell'acqua in riferimento a fenomeni meteorologici. – I dati qualitativi e quantitativi. – Le grandezze variabili e costanti. – Le misure e il sistema internazionale. – Rappresentazioni grafiche. – La terminologia specifica.

Scienze

COMPETENZA I AL TERMINE DELLA SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO

Osservare, analizzare e descrivere fenomeni appartenenti alla realtà naturale e agli aspetti della vita quotidiana, formulare e verificare ipotesi, utilizzando semplici schematizzazioni e modellizzazioni.

Abilità	Conoscenze
<p><i>Lo studente è in grado di:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Individuare grandezze significative relative a singoli fenomeni e processi, identificare le unità di misura opportune, eseguire misure di grandezze. – Riconoscere e valutare gli errori sperimentali, operare approssimazioni, esprimere la misura con un numero di cifre decimali significative. – Riconoscere variabili e costanti in un fenomeno. – Cogliere, in modo intuitivo, l'idea di forza collegata al movimento: forza di gravità collegata alla caduta dei corpi, forze di spinta e trazione, forza di attrito. – Confrontare effetti di forze maggiori/minori su un oggetto. – Utilizzare correttamente strumenti e unità di misura di massa e di peso. – Riconoscere grandezze omogenee e non omogenee e operare correttamente con le rispettive unità di misura anche in situazione di confronto. – Raccogliere e rappresentare graficamente dati relativi a fenomeni fisici. – Ricavare dalla lettura del grafico le relazioni e le leggi relative al fenomeno. – Descrivere il moto uniforme di un oggetto in termini di posizione, direzione e velocità. – Individuare le forze che agiscono su un oggetto, determinandone la variazione di stato di quiete o di moto. – Formulare semplici ipotesi in relazione ad alcuni fenomeni fisici e chimici, appartenenti all'esperienza quotidiana. – Definire le soluzioni in termini di soluto/i e solvente. – Confrontare e classificare oggetti e sostanze/materiali in base a: massa, peso, volume, solubilità in acqua. – Individuare alcune trasformazioni chimiche osservabili in situazioni di vita quotidiana e in laboratorio di scienze, distinguendo reagenti e prodotti. – Distinguere trasformazioni fisiche e trasformazioni chimiche in riferimento a sostanze di uso comune e a fenomeni quotidiani. – Descrivere le principali fasi della nascita della Terra e della formazione dei continenti. – Riconoscere le più comuni rocce locali e classificarle in base alla loro origine. – Riconoscere alcuni fossili presenti nelle rocce locali e collegarli all'essere vivente di cui sono i resti. – Descrivere le principali fasi della nascita del sistema solare. – Riconoscere e distinguere le fasi lunari. – Usare una terminologia corretta in relazioni scritte e orali sulle esperienze realizzate e sui fenomeni osservati. 	<p><i>Lo studente conosce:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Gli stati di aggregazione della materia. – Le proprietà fisiche di sostanze e di materiali di uso comune. – Elementi, composti, miscugli, soluzioni. – Massa, peso e densità. – Forze, leve, equilibrio tra forze. – Il Principio di Archimede. – Il moto rettilineo uniforme. – Miscugli, soluzioni e trasformazioni chimiche. – L'origine della Terra. – La geomorfologia del territorio. – Il ciclo delle rocce. – Il sistema solare. – I principali corpi celesti del sistema solare (pianeti, satelliti, stelle, comete, asteroidi). – La terminologia specifica.

Scienze

COMPETENZA 2 AL TERMINE DELLA SCUOLA PRIMARIA

Riconoscere le principali interazioni tra mondo naturale e comunità umana, individuando alcune problematiche dell'intervento antropico negli ecosistemi, con particolare riguardo all'ambiente alpino.

Abilità	Conoscenze
<p><i>L'alunno è in grado di:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Descrivere le differenze tra viventi e non viventi e identificare le caratteristiche dei viventi. – Tracciare le fasi generali nel ciclo di vita di piante con semi e di alcuni animali. – Mettere in relazione i principali organi degli animali con la loro funzione, per esempio: stomaco - digestione, dentatura - masticazione, ossa - sostegno, polmoni - respirazione. – Individuare cosa serve alle piante per vivere. – Spiegare, in seguito a esperienze realizzate in laboratorio, che le piante hanno bisogno del sole per produrre nutrimento, a differenza degli animali che si nutrono di altri animali o di piante. – Mettere in relazione le principali strutture delle piante con le loro funzioni: radici - assorbimento dell'acqua, fusto - trasporto di acqua, parti verdi - assorbimento della luce, foglie - traspirazione. – Associare alcune caratteristiche fisiche delle piante e degli animali con gli ambienti in cui vivono (per esempio: tipo di radici, tipo di foglie, pelliccia). – Associare alcuni comportamenti adottati da animali per sopravvivere in ambienti particolari (per esempio: letargo e migrazione). – Riconoscere e descrivere gli elementi naturali, biotici e abiotici, nel proprio ambiente di vita. – Descrivere le relazioni basate su semplici catene alimentari riferite ad un ecosistema locale. – Individuare, nel contesto locale, alcuni interventi antropici che possono causare danni all'ambiente. – Individuare, nel contesto locale, azioni e interventi a tutela dell'ambiente e del paesaggio. – Usare una terminologia corretta nelle relazioni scritte ed orali sulle esperienze realizzate e sui fenomeni osservati. 	<p><i>L'alunno conosce:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Caratteristiche macroscopiche dei viventi. – I cicli di vita di alcuni animali e piante con semi, tipici del contesto in cui è inserita la scuola. – I principali organi degli animali e loro funzioni. – Le principali strutture di una pianta e loro funzioni. – Ecosistemi e ambienti alpini (bosco, fiume, lago, ghiacciaio). – Intervento antropico e trasformazione degli ecosistemi. – Le azioni della scuola e delle Istituzioni locali a tutela dell'ambiente e del paesaggio.

Scienze

COMPETENZA 2 AL TERMINE DELLA SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO

Riconoscere le principali interazioni tra mondo naturale e comunità umana, individuando alcune problematiche dell'intervento antropico negli ecosistemi, con particolare riguardo all'ambiente alpino.

Abilità	Conoscenze
<p><i>Lo studente è in grado di:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Indicare le caratteristiche distintive dei viventi e realizzare una classificazione dei viventi su base strutturale. – Individuare nell'organizzazione cellulare la peculiarità dei viventi. – Individuare e descrivere i principali organi e apparati e il loro ruolo nel sostenere la vita (per es. il cuore, gli apparati circolatorio e respiratorio). – Confrontare alcuni organi e apparati tra esseri umani e altri organismi. – Esaminare e descrivere le ragioni del successo evolutivo di alcuni organismi, in particolare dei mammiferi e dell'uomo. – Confrontare crescita e sviluppo di differenti organismi (per es. esseri umani, piante con semi, insetti e uccelli). – Descrivere e confrontare, anche in chiave evolutiva, riproduzione sessuata e asessuata. – Distinguere le caratteristiche ereditabili da quelle acquisite o apprese. – Collegare il fenotipo con la trasmissione del materiale genetico. – Riconoscere e descrivere gli elementi naturali, biotici e abiotici, nel proprio ambiente di vita. – Osservare e descrivere ambienti diversi, con particolare riferimento alle interazioni tra elementi biotici e abiotici e al modellamento del territorio prodotto da fenomeni naturali. – Identificare, in un ecosistema, organismi produttori, consumatori e decompositori. – Disegnare diagrammi di catene alimentari. – Interpretare raffigurazioni di reti alimentari. – Illustrare le relazioni tra viventi, all'interno di un ecosistema, in termini di competizione e predazione. – Individuare, nel contesto locale, alcuni interventi antropici che possono causare danni all'ambiente. – Individuare, nel contesto locale, azioni e interventi a tutela dell'ambiente e del paesaggio. – Usare una terminologia corretta nelle relazioni scritte ed orali sulle esperienze realizzate e sui fenomeni osservati. 	<p><i>Lo studente conosce:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Caratteristiche dei viventi e loro organizzazione cellulare. – I cicli di vita, riproduzione ed ereditarietà. – La diversità, l'adattamento e la selezione naturale. – Ecosistemi e ambienti alpini (bosco, fiume, lago, ghiacciaio). – Piante e animali tipici del contesto in cui è inserita la scuola. – Intervento antropico e trasformazione degli ecosistemi. – Le azioni della scuola e del Comune a tutela dell'ambiente e del paesaggio.

Scienze

COMPETENZA 3 AL TERMINE DELLA SCUOLA PRIMARIA

Utilizzare il proprio patrimonio di conoscenze per comprendere le problematiche scientifiche di attualità e per assumere comportamenti responsabili in relazione al proprio stile di vita, alla promozione della salute ed all'uso delle risorse.

Abilità	Conoscenze
<p><i>L'alunno è in grado di:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Analizzare in modo critico il proprio stile di vita e l'uso delle risorse durante le attività quotidiane. – Riconoscere le modalità di trasmissione di alcune malattie contagiose. – Riconoscere e spiegare l'importanza di una dieta equilibrata, dell'attività fisica e di uno stile di vita corretto per restare in salute e per prevenire malattie. – Riconoscere comportamenti e abitudini che possono essere dannosi per l'ambiente, per la propria salute e per quella degli altri. – Riconoscere l'importanza di utilizzare fonti energetiche rinnovabili e assumere comportamenti responsabili nella vita quotidiana in relazione, ad esempio, al riscaldamento, all'illuminazione domestica, ai mezzi di trasporto, ecc. – Guidati dall'insegnante, utilizzare molteplici fonti per raccogliere informazioni corrette dal punto di vista scientifico. – Usare una terminologia corretta nelle esposizioni scritte e orali. 	<p><i>L'alunno conosce:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Distribuzione delle risorse e tutela del patrimonio idrico. – I principi per una sana alimentazione. – I danni per la salute umana causati da microrganismi, fumo, droga e alcool. – La raccolta differenziata. – Alcune delle principali cause di inquinamento ambientale. – Fonti di energia rinnovabili e non rinnovabili. – Organizzazione della città e sistema di trasporti. – La terminologia specifica.

Scienze

COMPETENZA 3 AL TERMINE DELLA SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO

Utilizzare il proprio patrimonio di conoscenze per comprendere le problematiche scientifiche di attualità e per assumere comportamenti responsabili in relazione al proprio stile di vita, alla promozione della salute ed all'uso delle risorse.

Abilità	Conoscenze
<p><i>Lo studente è in grado di:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Analizzare in modo critico il proprio stile di vita e l'uso delle risorse durante le attività quotidiane. – Riconoscere le modalità di trasmissione di alcune malattie contagiose, con riferimento anche alle malattie sessualmente trasmesse. – Riconoscere e spiegare l'importanza di una dieta equilibrata, dell'attività fisica e di uno stile di vita corretto per restare in salute e per prevenire malattie. – Riconoscere comportamenti e abitudini che possono essere dannosi per l'ambiente, per la propria salute e per quella degli altri, con particolare riferimento all'uso di sostanze stupefacenti, al fumo, all'alcolismo e all'inquinamento dell'ambiente in cui si vive. – Riconoscere l'importanza di utilizzare fonti energetiche rinnovabili e assumere comportamenti responsabili anche in relazione all'uso dei mezzi di trasporto. – Utilizzare in modo critico molteplici fonti per raccogliere informazioni corrette dal punto di vista scientifico. – Usare una terminologia corretta nelle esposizioni scritte e orali. 	<p><i>Lo studente conosce:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Distribuzione delle risorse e tutela del patrimonio idrico. – I principi per una sana alimentazione. – I danni per la salute umana causati da microrganismi, fumo, droga e alcool. – La raccolta differenziata e principali tappe del riciclaggio di alcuni rifiuti. – Alcune delle principali cause di inquinamento ambientale. – Alcune conseguenze dell'inquinamento ambientale con particolare riferimento all'inquinamento delle acque e dell'aria. – Fonti di energia rinnovabili e non rinnovabili. – Organizzazione della città e sistema di trasporti. – La terminologia specifica.

Tecnologia

I bambini e i ragazzi sono utenti di tecnologia, in modo particolare di giocattoli e di utensili di vita quotidiana, ma spesso lo sono in modo inconsapevole. A scuola la Tecnologia deve risultare una disciplina che guida gli alunni a riflettere su come gli uomini hanno prodotto e producono oggetti e sistemi per rispondere a bisogni concreti, utilizzando le risorse disponibili. Tale produzione segue un'elaborazione progettuale e determina processi di lavorazione che producono impatti ambientali, che trasformano i modi di vivere e che implicano valutazioni verso le forme di consumo e la salvaguardia ambientale. È indubbio che le tecnologie oggi hanno trasformato i modi di vivere, la natura del lavoro, l'organizzazione della produzione e le stesse modalità di apprendimento. Per questi motivi è necessario che la Tecnologia, intesa nel suo significato più ampio, presenti nell'ambito del primo ciclo una triplice valenza.

La Tecnologia come disciplina del fare consapevole e della riflessione sul fare

In una scuola ancora troppo centrata sulla parola la Tecnologia può rappresentare una eccellente opportunità per consentire ai ragazzi di sperimentare la concretezza del fare e una diversa modalità di apprendimento.

Elemento fondamentale, a tal fine, risulta il laboratorio, inteso sia come luogo fisico sia come momento in cui l'alunno è attivo, analizza oggetti e sistemi, si pone domande sulla loro natura e funzioni (che cos'è? a cosa serve? da quali parti o elementi è composto? come si presenta? come funziona?) progetta, manipola, gioca, produce e costruisce. Nei primi anni possono essere utilizzati materiali e strumenti di lavoro di facile reperibilità, appartenenti alla vita quotidiana, per pervenire gradualmente all'analisi, progettazione e costruzione di strumenti più complessi.

Ogni attività pratica e operativa poi va rinforzata dall'attività linguistico-descrittiva e/o dall'attività grafica in modo che l'esperienza si trasformi in sapere formalizzato. Nel laboratorio gli alunni potranno affinare la loro manualità, sperimentare il passaggio continuo tra teoria e pratica e applicare conoscenze e abilità acquisite non solo a scuola, ma anche in contesti extrascolastici, realizzando un utile connubio tra cultura formale, informale e non formale.

Tra i contenuti che maggiormente si prestano ad essere sviluppati in forma laboratoriale si indicano, a puro titolo di esempio e senza alcuna pretesa di esaustività, i

seguenti: materiali, energia, produzione, trasporti, organizzazione, economia, informazione.

Attraverso le varie attività la Tecnologia assume una forte valenza orientativa in quanto consente allo studente di far emergere e verificare interessi e attitudini, utili anche ai fini del proseguimento degli studi e della costruzione del progetto di vita.

La Tecnologia come conoscenza e dominio

L'educazione al corretto uso delle tecnologie contribuisce alla formazione di una cittadinanza responsabile e consapevole. In questo senso non si parla solo di dominio degli oggetti, sintesi della ricerca scientifica e tecnologica, ma altresì del riconoscimento del significato evolutivo dei manufatti e dei processi che riassumono in sé la storia dell'uomo, antica e recente.

Parlando di Tecnologia si tende spesso a ridurre la problematica dell'introduzione di questa disciplina come addestramento all'uso di prodotti innovativi, magari di natura esclusivamente informatica. Questo punto di vista pregiudiziale, dal quale è facile essere tentati, tende a sminuire il ruolo che i manufatti tecnologici hanno assunto nella crescita e nel progresso della civiltà, a maggior ragione in una regione alpina come il Trentino, nella quale le tecnologie tradizionali hanno assunto una particolare connotazione di sopravvivenza e adattamento a una natura difficile.

Nella scuola primaria e secondaria di primo grado un importante spazio deve essere dato allo studio dei manufatti e ai processi legati alla tradizione, sintesi di un'elaborazione culturale millenaria. Gli oggetti che ci circondano rappresentano una storia e un modo di porsi rispetto all'ambiente e alle strutture sociali che in esso si inseriscono.

In tal senso, il recupero della manualità, della progettazione orientata alla fruizione, dell'analisi del processo di creazione del manufatto, può essere utile per ripercorrere in chiave sperimentale e in piccola scala ciò che i nostri predecessori hanno creato per rendere i nostri ambienti quella straordinaria sintesi di uso e rispetto del territorio che oggi contraddistingue le nostre valli alpine.

Anche i processi industriali e produttivi moderni, per quanto solo parzialmente afferenti alla nostra vocazione di realtà economica di montagna, devono essere presentati, magari in chiave esemplificativa e paradigmatica, al fine di creare la consapevolezza che il nostro agire da moderni consumatori produce conseguenze importanti, anche ambientali, altrove.

L'educazione all'uso consapevole, sostenibile e critico delle tecnologie rappresenta un dovere al quale la scuola, istituzione deputata alla formazione dei cittadini, non può sottrarsi.

La padronanza degli oggetti della grande convergenza digitale pone le basi per la creazione di futuri decisori e non di semplici consumatori, nella coscienza che tali strumenti valgono per ciò che potenzialmente possono rappresentare nella crescita umana, sociale ed economica delle nostre comunità, vale a dire oggetti al servizio dell'uomo, per una crescita attenta e non sostitutiva della relazione, mirati al miglioramento della qualità dei servizi al cittadino, asserviti a una democrazia partecipativa e diffusa.

La Tecnologia come supporto ai processi di apprendimento

Tra le tecnologie sempre più sviluppate e diffuse rientra l'informatica, che richiede sia momenti di insegnamento specifico sia momenti di attività trasversale, correlati con le altre discipline e da svolgere con la partecipazione degli altri insegnanti. Le Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC) non devono essere ambito esclusivo di tipo scientifico-tecnologico, ma dovrebbero essere finalizzate al miglioramento dell'apprendimento in tutte le discipline.

In questa accezione un certo spazio può essere assunto dai giochi didattici digitali, che rappresentano un approccio accattivante e valido per sviluppare abilità in tutti i campi delle conoscenze.

Nel percorso di alfabetizzazione informatica una adeguata attenzione dovrà essere riservata alla videoscrittura, agli strumenti di calcolo, all'uso delle risorse informative disponibili sulla rete Internet, all'uso delle risorse comunicative di rete per favorire l'interazione.

Le TIC rappresentano una straordinaria occasione per centrare l'attenzione sui processi metacognitivi. Non si tratta di addestrare alla mera ricerca tecnica di informazioni, ma di abituare gli alunni a districarsi in un ambiente informativamente ridondante e contraddistinto da un alto "rumore" di fondo. Emerge quindi la Rete come spazio per educare gli studenti ad una azione di ricerca critica.

Così come parlare di word processing, di fogli di calcolo, di database e non di un certo software, per fare un esempio, rifocalizza correttamente la visione su ciò che è importante, ovvero i processi per la costruzione della conoscenza e, conseguentemente, l'uso di una data tecnologia per fare, decidere, progettare, partendo da un'idea di futuro. In modo particolare il supporto informatico facilita sia diverse rappresentazioni della conoscenza sia l'accesso ad ambienti di realtà virtuali.

Solo in questa chiave lo sforzo per introdurre lavagne interattive, larga banda diffusa, sistemi hardware e software mirati potrà, nel primo ciclo, tornare in termini di miglioramento dell'efficacia degli interventi a sostegno degli apprendimenti.

Tecnologia

Sta al docente individuare, in un panorama ormai estremamente variegato, gli strumenti che possano rispondere alle caratteristiche citate, scegliendoli con la stessa accortezza con la quale vengono scelti i libri di testo e gli altri sussidi didattici, nel rispetto della pluralità delle soluzioni e valutandone attentamente l'efficacia.

Tecnologia

COMPETENZA I AL TERMINE DELLA SCUOLA PRIMARIA

Progettare e realizzare semplici manufatti e strumenti spiegando le fasi del processo.

Abilità	Conoscenze
<p><i>L'alunno è in grado di:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Comporre e scomporre oggetti nei loro elementi costitutivi. – Elaborare semplici progetti individualmente o con i compagni, scegliendo materiali e strumenti adatti. – Utilizzare materiali e attrezzi coerentemente con le caratteristiche e le funzioni proprie dei medesimi. – Realizzare semplici manufatti, seguendo una metodologia progettuale, le istruzioni e rispettando i fondamentali requisiti di sicurezza. – Spiegare, utilizzando un linguaggio specifico, le tappe del processo e le modalità con le quali si è prodotto il manufatto. 	<p><i>L'alunno conosce:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Proprietà e caratteristiche dei materiali più comuni. – Modalità di manipolazione dei materiali più comuni. – Oggetti e utensili di uso comune, loro funzioni e trasformazione nel tempo. – Risparmio energetico, riutilizzo e riciclaggio dei materiali. – Procedure di utilizzo sicuro di utensili e i più comuni segnali di sicurezza. – La terminologia specifica.

Tecnologia

COMPETENZA I AL TERMINE DELLA SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO

Progettare e realizzare semplici manufatti e strumenti spiegando le fasi del processo.

Abilità	Conoscenze
<p><i>Lo studente è in grado di:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Individuare le funzioni e il funzionamento di un artefatto e di una macchina. – Progettare individualmente o con i compagni semplici manufatti e strumenti, scegliendo materiali e procedure adatti. – Utilizzare materiali e attrezzi coerentemente con le caratteristiche, le funzioni proprie e l'impatto ambientale dei medesimi. – Realizzare manufatti, seguendo una metodologia progettuale, avendo consapevolezza dei requisiti di sicurezza necessari. – Spiegare, utilizzando opportuni metodi di documentazione e un linguaggio specifico, le tappe del processo e le modalità tecnologiche con le quali si è prodotto il manufatto. 	<p><i>Lo studente conosce:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Proprietà e caratteristiche dei materiali più comuni. – Modalità di manipolazione dei diversi materiali. – Funzioni e modalità d'uso degli utensili e degli strumenti più comuni e loro trasformazione nel tempo. – Principi di funzionamento di macchine e apparecchi di uso comune. – Ecotecnologie orientate alla sostenibilità (depurazione, differenziazione, smaltimento, trattamenti speciali, riciclaggio...). – Strumenti e tecniche di rappresentazione (anche informatici). – Segnali di sicurezza e i simboli di rischio. – La terminologia specifica.

Tecnologia

COMPETENZA 2 AL TERMINE DELLA SCUOLA PRIMARIA

Utilizzare con dimestichezza le più comuni tecnologie, in particolare quelle dell'informazione e della comunicazione, individuando le soluzioni potenzialmente utili ad un dato contesto applicativo, a partire dall'attività di studio.

Abilità	Conoscenze
<p><i>L'alunno è in grado di:</i></p> <ul style="list-style-type: none">– Utilizzare consapevolmente le più comuni tecnologie, conoscendone i principi di base soprattutto in riferimento agli impianti domestici.– Utilizzare semplici materiali digitali per l'apprendimento.– Utilizzare il PC, alcune periferiche e programmi applicativi. <p><i>L'alunno:</i></p> <ul style="list-style-type: none">– Si avvia alla conoscenza della Rete per scopi di informazione, comunicazione, ricerca e svago.	<p><i>L'alunno conosce:</i></p> <ul style="list-style-type: none">– Le semplici applicazioni tecnologiche quotidiane e le relative modalità di funzionamento.– I principali dispositivi informatici di input e output.– I principali software applicativi utili per lo studio, con particolare riferimento alla videoscrittura, alle presentazioni e ai giochi didattici.– Le semplici procedure di utilizzo di Internet per ottenere dati, fare ricerche, comunicare.

Tecnologia

COMPETENZA 2 AL TERMINE DELLA SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO

Utilizzare con dimestichezza le più comuni tecnologie, in particolare quelle dell'informazione e della comunicazione, individuando le soluzioni potenzialmente utili ad un dato contesto applicativo, a partire dall'attività di studio.

Abilità	Conoscenze
<p><i>Lo studente è in grado di:</i></p> <ul style="list-style-type: none">– Utilizzare consapevolmente le più comuni tecnologie, conoscendone i principi di funzionamento.– Riconoscere le caratteristiche dei dispositivi automatici di uso più comune.– Utilizzare programmi specifici per la presentazione di messaggi.– Utilizzare materiali digitali per l'apprendimento.– Utilizzare il PC, le periferiche e i programmi applicativi.– Utilizzare la Rete per scopi di informazione, comunicazione, ricerca e svago.	<p><i>Lo studente conosce:</i></p> <ul style="list-style-type: none">– Le applicazioni tecnologiche quotidiane e le relative modalità di funzionamento.– I dispositivi informatici di input e output.– Il sistema operativo e i più comuni software applicativi, con particolare riferimento all'office automation e ai prodotti multimediali anche open source.– Procedure per la produzione di testi, ipertesti, presentazioni e utilizzo dei fogli di calcolo.– Procedure di utilizzo di reti informatiche per ottenere dati, fare ricerche, comunicare.

Tecnologia

COMPETENZA 3 AL TERMINE DELLA SCUOLA PRIMARIA

Essere consapevole delle potenzialità, dei limiti e dei rischi dell'uso delle tecnologie, con particolare riferimento al contesto produttivo, culturale e sociale in cui vengono applicate.

Abilità	Conoscenze
<p><i>L'alunno:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Sceglie lo strumento più idoneo all'azione da svolgere. – Riconosce le funzioni e il funzionamento di oggetti e processi inseriti nella storia locale. – Riconosce le principali fonti di pericolo in casa, a scuola e nei luoghi frequentati nel tempo libero. – Riconosce potenzialità e rischi connessi all'uso delle tecnologie più comuni, anche informatiche. 	<p><i>L'alunno conosce:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Caratteristiche e potenzialità tecnologiche degli strumenti d'uso più comuni. – Oggetti e processi inseriti nella storia locale. – Modalità d'uso in sicurezza degli strumenti più comuni. – Motori di ricerca specifici per le attività didattiche con alunni della scuola primaria.

Tecnologia

COMPETENZA 3 AL TERMINE DELLA SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO

Essere consapevole delle potenzialità, dei limiti e dei rischi dell'uso delle tecnologie, con particolare riferimento al contesto produttivo, culturale e sociale in cui vengono applicate.

Abilità	Conoscenze
<p><i>Lo studente è in grado di:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Scegliere lo strumento più idoneo all'azione da svolgere. – Riconoscere le funzioni e il funzionamento di oggetti e processi inseriti nella storia locale. – Riconoscere le principali fonti di pericolo in casa, a scuola e nei luoghi frequentati nel tempo libero. – Riconoscere potenzialità e rischi connessi all'uso delle tecnologie più comuni, in particolare di quelle informatiche e della comunicazione. – Saper individuare i principali rapporti tra l'uso delle tecnologie e le problematiche economiche, sociali e ambientali. 	<p><i>Lo studente conosce:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Oggetti e processi inseriti nella storia locale. – Caratteristiche, potenzialità e modalità d'uso degli strumenti più comuni. – Tecnologie e sistemi produttivi. – Procedure di utilizzo sicuro e legale di reti informatiche per ottenere dati e comunicare (motori di ricerca, sistemi di comunicazione mobile, email, chat, social network, protezione degli <i>account</i>, download, diritto d'autore, ecc.). – Fonti di pericolo e procedure di sicurezza.

Musica, Arte e Immagine, Scienze motorie e sportive

Dall'Area di apprendimento alle discipline

I Piani di Studio, a partire dal primo anno della scuola primaria, continuano la logica degli ambiti di esperienza della scuola dell'infanzia tenendo conto delle attività svolte in quest'ordine di scuola: la logica è quella di un accostamento graduale e progressivo al mondo della musica, dell'immagine e del movimento attraverso esperienze che coinvolgono attivamente ed in modo significativo gli studenti.

Nell'ottica della continuità educativa e didattica, dunque, l'Area di apprendimento artistico-motoria costituisce il passaggio dagli ambiti di esperienza alle singole discipline le cui componenti permettono molteplici possibilità di interazione e collaborazione.

Tale indicazione implica che i docenti progettino le attività didattiche a partire dall'esperienza e dagli interessi degli studenti alla cui risposta concorrono prioritariamente le diverse discipline interne all'area (ad esempio tramite la realizzazione di prodotti artistici ed espressivi, eventi multimediali, drammatizzazioni, ecc.). La realizzazione di esperienze significative permetterà agli studenti di sviluppare le abilità previste dalle Linee guida mentre la riflessione su di esse permetterà ai docenti di far emergere le conoscenze essenziali secondo una logica che parte dal concreto per giungere all'astrazione e alla competenza.

A partire dal terzo biennio, in corrispondenza del passaggio dalla scuola primaria alla scuola secondaria di primo grado, si comincerà a coniugare esperienza personale e rigore del singolo punto di vista disciplinare. Le attività, pertanto, potranno essere organizzate per discipline tenendo presente che la loro struttura non potrà costituire in alcun modo l'unico criterio di programmazione. Conoscenze ed abilità indicate dalle Linee guida costituiscono un importante riferimento culturale e didattico per i docenti, ma le attività proposte dovranno essere sempre dotate di senso "per gli studenti", significative e motivanti. In quest'ottica la mediazione didattica dei docenti risulta indispensabile.

La valutazione delle competenze, per questa Area di apprendimento, mira a evidenziare la componente più significativa in rapporto alle situazioni e ai compiti di apprendimento programmati. Nello specifico si ritiene che la valutazione si debba focalizzare gradualmente, dalla scuola primaria alla secondaria, sugli atteggiamenti per arrivare alle conoscenze e alle abilità. Risulta importante cioè che le esperienze proposte promuovano anzitutto atteggiamenti positivi nei confronti dei linguaggi artistici

(curiosità, interesse, attenzione), atteggiamenti questi che costituiscono il fondamento di un apprendimento significativo e duraturo. In secondo luogo, come richiamato precedentemente, dette esperienze devono privilegiare la dimensione del fare mettendo gli studenti nella condizione di esercitare le proprie abilità. Al termine di questo percorso ideale, tramite la riflessione sull'esperienza, si faranno emergere le conoscenze specifiche che andranno a costituire il primo quadro concettuale della disciplina.

La trasversalità dell'Area di apprendimento

Il corpo, i suoni e le immagini sono importanti mezzi attraverso cui gli studenti possono esprimere se stessi, comprendere i codici dei relativi linguaggi, partecipare a diverse esperienze sociali.

L'importanza di acquisire competenze in questa area non è limitata tuttavia allo sviluppo di specifiche capacità, attinenti le discipline in essa comprese: alla sensorialità e alla corporeità, ad esempio, fanno riferimento anche altre aree e discipline individuate dal profilo dello studente, per l'intero arco del primo ciclo. In questo senso si parla di trasversalità dell'Area di apprendimento.

Nella scuola primaria, ad esempio, il corpo costituisce il modo globale di essere di ogni bambino: la maggior parte degli apprendimenti proposti in questa fase passa attraverso la corporeità (si pensi alle competenze legate alla scrittura, alla spazialità, all'osservazione) così come l'espressione di emozioni e sentimenti. Successivamente, fino al termine della scuola secondaria di primo grado, le attività motorie forniscono agli studenti occasioni per riflettere sui cambiamenti del proprio corpo e dell'immagine di sé e ai docenti numerosi spunti per promuovere esperienze cognitive, sociali, culturali ed affettive.

Passando al mondo dei suoni, è ormai assodato il contributo che esso fornisce nella fase iniziale di acquisizione delle lingue nel corso della scuola primaria (discriminazione timbrica, accenti e ritmi, testi su melodie, ecc.), senza dimenticare l'importante funzione assunta dall'esplorazione del paesaggio sonoro che circonda il bambino e che fa parte dei modi con cui egli si relaziona e conosce il proprio ambiente. Successivamente la musica diventa ambito di esperienza fondamentale per il vissuto dei preadolescenti con i tratti di trasgressività ed immedesimazione che spesso la connotano. La musica si presta ad essere oggetto trasversale di indagine e riflessione non solo dal punto di vista disciplinare, ma anche sociale e letterario.

Ugualmente il bambino trova nel segno e nell'immagine uno dei modi più immediati per esprimersi e comunicare. Dalla lettura di immagini spesso prende avvio la produzione verbale nelle diverse Aree di apprendimento. Nella scuola secondaria di primo grado lo studio del linguaggio visivo si allargherà alla dimensione personale favorendo la consapevolezza dei meccanismi percettivi, sociali e culturali, approfondendo gradualmente l'uso che di esso viene fatto dai media e dalle tecnologie della comunicazione.

Le tecnologie della comunicazione e l'uso dei "nuovi" media hanno, come si sa, influenza notevole sulla gestione del proprio sé e delle relazioni interpersonali da parte dei ragazzi, sulle loro motivazioni, sulle funzioni dell'intelligenza e dei propri stati emotivi, per cui sviluppare un atteggiamento critico nei confronti della circolarità ed interdipendenza dei linguaggi espressivi, anche sul piano multimediale, costituisce una forma importante di trasversalità disciplinare e formativa. Le esperienze multimediali, siano esse frutto di un processo di coscientizzazione o non, innervano le varie attività espressive.

In sintesi, le indicazioni qui riportate implicano che i docenti progettino le attività didattiche considerando la trasversalità dell'Area di apprendimento ed esplicitando i collegamenti possibili al fine di rinforzare le competenze indicate dal profilo.

Attività obbligatorie ed attività facoltative

Come previsto dai Piani di Studio Provinciali, ciascuna istituzione scolastica nell'ambito del proprio Progetto d'istituto, definisce in autonomia le attività opzionali facoltative, finalizzate al potenziamento di specifiche Aree di apprendimento o discipline e a soddisfare specifici bisogni del contesto educativo e territoriale.

Sulla base di queste finalità si ritiene che l'area della musica, dell'immagine e del movimento debba trovare nelle attività opzionali facoltative uno spazio significativo per il proprio potenziamento. Ciò a fronte delle seguenti considerazioni:

- *la trasversalità*: come detto precedentemente l'area artistico-motoria si presta ad essere veicolo o supporto di numerose competenze previste dal profilo;
- *la personalizzazione dei percorsi*: la promozione dei talenti degli studenti necessita di un'offerta personalizzata; in particolar modo nella secondaria di primo grado, gli istituti possono prevedere, compatibilmente con le esigenze organizzative e le risorse disponibili, l'insegnamento di strumenti musicali, la pratica sportiva, laboratori multimediali al fine di promuovere in modo approfondito le competenze di ciascuno;
- *il rapporto con il territorio*: la presenza sul territorio di associazioni sportive, musicali ed artistiche può indirizzare gli istituti ad un potenziamento dell'area sfruttando eventuali spazi e collaborazioni, oppure un'integrazione laddove l'offerta risulti assente.

Il territorio come risorsa

I Piani di Studio Provinciali sottolineano in più parti l'importanza del territorio al quale viene attribuita più di una valenza. Il territorio è lo spazio vissuto entro il quale gli studenti costruiscono gradualmente la loro identità quali persone, nel rapporto con

i genitori, i docenti, gli amici, ma anche quali futuri cittadini, nel rapporto con le istituzioni e nel confronto con le problematiche che il territorio, in senso lato, pone.

Anche l'area artistico-motoria si presta alla valorizzazione del territorio secondo le seguenti indicazioni:

- le attività legate alla musica, all'arte e al movimento svolte dentro la scuola sono finalizzate all'apprezzamento del patrimonio culturale e artistico a partire dal territorio di appartenenza. Ciò significa che il territorio costituisce, se adeguatamente valorizzato, il repertorio di partenza su cui indagare, su cui i docenti forniscono conoscenze e su cui fanno esercitare prioritariamente le abilità degli studenti;
- il territorio costituisce il luogo privilegiato nel quale gli studenti possono dimostrare concretamente le proprie competenze, utilizzando le conoscenze e le abilità acquisite "dentro la scuola"; la partecipazione a concerti, mostre, manifestazioni sportive offre l'occasione a docenti e studenti per valutare quanto appreso da un punto di vista non solo scolastico, ma più ampiamente culturale.

In questo modo il territorio viene valorizzato nei suoi aspetti ecologici e interdipendenti, in cui la dimensione della sostenibilità umana e ambientale viene contemplata e fatta comprendere agli studenti.

Privilegiare situazioni di apprendimento in forma di laboratorio

Il Profilo globale dello studente al termine del primo ciclo sottolinea in più punti l'importanza dell'acquisizione di competenze nella "dimensione del fare": uno studente competente in tale ambito è in grado di svolgere attività operative sia per produrre oggetti secondo una logica intenzionale sia per risolvere problemi in situazioni reali. Il laboratorio è strumento indispensabile per sviluppare le competenze, per motivare gli studenti all'apprendimento e per promuovere dinamiche relazionali positive e collaborative.

Il laboratorio concepito come modalità didattica ed educativa dovrebbe rappresentare il punto di forza di ogni singola scuola: anzi esso dovrebbe costituire un parametro importante nella valutazione del sistema scuola.

Nel laboratorio, infatti, l'alunno può sperimentare il piacere sensoriale dell'apprendere e del crescere attraverso il fare, che è molto più efficace dell'apprendere attraverso la giustapposizione di saperi. Affinché il "fare", però, possa diventare generativo di conoscenza, e la sua memoria determinare una predisposizione all'apprendere, occorre innanzitutto mettere al centro dell'azione il soggetto che apprende, intrecciando, fin dall'inizio, gli obiettivi programmati con alcuni suoi bisogni specifici.

L'articolazione poi dei metodi didattici, delle tecniche strumentali e intellettuali, può sostanziare o svilire la motivazione. La loro calibrazione, insieme a quella degli

obiettivi, in relazione alle effettive capacità, pratiche e cognitive degli studenti, riveste un'importanza fondamentale nell'azione didattica.

Dato poi che apprendere è un investimento che implica uno sforzo intenzionale, il fare non deve essere proposto come esecuzione fine a se stessa, ma deve essere supportato da un'idea di ricerca di senso, condotta con un metodo coinvolgente e attivo.

Il richiamo all'approccio costruttivista, come fattore motivazionale, è essenziale per il suo procedere attraverso l'analisi di problemi, la proposta di sperimentazioni, le ipotesi di soluzioni che attribuiscono significato alla scoperta e alla creatività del singolo.

Anche la motivazione dell'insegnante è importante al pari di quella dell'alunno ed è tanto più forte quanto più si identifica nella volontà di promuovere atteggiamenti positivi nei confronti del sapere e processi cognitivi strutturati. Nel laboratorio dunque la motivazione intreccia, in un legame di stretta interdipendenza, il contenuto col processo dell'apprendere. E il processo include anche le relazioni affettive che si sviluppano fra tutti i componenti del gruppo: il dialogo organizza la pratica concreta, esplicita i problemi, rende patrimonio comune le riflessioni individuali, veicola la scoperta, guida alla comprensione dei vari aspetti del sé, in relazione con gli altri, promuove infine la riflessione sul processo (metacognizione). Il laboratorio, dunque, può contribuire affinché la scuola diventi un luogo comunitario.

Dal punto di vista didattico il laboratorio costituisce una metodologia da privilegiare nella predisposizione delle situazioni di apprendimento nell'area artistico-motoria; detta metodologia richiede un uso flessibile e polivalente degli spazi e dei tempi usuali della scuola, ma anche la disponibilità di luoghi attrezzati che facilitino i processi di esplorazione e di ricerca: in questo senso il laboratorio costituisce anche un luogo, di norma, appositamente predisposto.

Nell'ottica dell'elaborazione di Piani di Studio d'Istituto ispirati al principio dell'essenzialità, si riportano di seguito, per ciascuna disciplina, alcune esperienze laboratoriali da ritenersi irrinunciabili. Per esperienza irrinunciabile s'intende un'attività significativa in quanto propedeutica ad apprendimenti successivi e/o legata a vissuti fondamentali per gli studenti della fascia d'età corrispondente alla scuola del primo ciclo d'istruzione. Le proposte laboratoriali, che precedono le declinazioni delle competenze delle singole discipline, non esauriscono ovviamente l'ampio spettro di attività che i singoli istituti possono progettare autonomamente sulla base dell'analisi dei bisogni e delle risorse interne ed esterne.

Musica: la dimensione laboratoriale

Laboratorio di coro per la scuola primaria

Riprendendo la dimensione operativa su cui la didattica di tale disciplina deve fondarsi, non si può non riconoscere che la pratica corale per tutti, non destinata a un gruppo selezionato di studenti, costituisce la parte fondante da realizzare in forma laboratoriale. In essa confluiscono azioni didattiche che mirano allo sviluppo della vocalità parlata e cantata dei bambini, alla maturazione di capacità percettivo-uditive (memorizzazione ritmica, melodica e armonica, apprendimento e memorizzazione del testo, adattamento dell'orecchio e della vocalità ai vari generi musicali proposti) e di capacità espressive (livelli di interpretazione, messa "in scena" delle emozioni attraverso il canto solistico e corale).

La modalità laboratoriale richiede all'insegnante l'attenzione a diversi aspetti organizzativi: la preparazione e la proposta di un repertorio e di materiali adeguati, la predisposizione dello spazio fisico dove operare, una disposizione dei bambini che favorisca lo scambio, l'interazione musicale e la reciprocità, la costruzione di situazioni di apprendimento che promuovano il piacere di cantare evitando vissuti di inadeguatezza o di frustrazione.

Si sottolinea in particolare modo l'importanza della scelta del repertorio di canti considerato che il loro contenuto testuale e musicale può costituire, secondo la programmazione dei docenti, un valido supporto: all'apprendimento di altre discipline (canti legati alla misurazione del tempo, all'educazione alimentare, ai paesaggi geografici, agli ambienti, agli animali, a personaggi importanti); allo sviluppo delle capacità mnemoniche e sociali (rispetto delle diversità e collaborazione in vista di uno scopo comune); alla promozione del pensiero creativo (invenzione e rielaborazione di testi ed elementi musicali).

A titolo di esempio, in qualsiasi classe di scuola primaria si possono proporre, con tempi e modalità diverse in rapporto all'età dei bambini:

- canti introduttivi per riscaldare la voce;
- giochi di respirazione;
- giochi di vocalità (es. glissati discendenti, cantare le vocali su semplici motivi);
- apprendimento di canti ed esecuzione secondo diverse modalità (alternanza tra due o più gruppi, solista/gruppo, da fermi/in movimento; invenzione di nuove strofe, nuove rime, nuove possibilità di esecuzione).

La pratica corale può costituire all'interno di ciascuna scuola un'occasione di incontro fra gli studenti delle diverse classi e di valorizzazione delle competenze dei docenti, tramite la condivisione di un repertorio da proporre in particolari eventi o tramite la costituzione del "coro della scuola".

Laboratorio corale e strumentale per la scuola secondaria di primo grado

Il laboratorio corale e strumentale, di natura prevalentemente pratica (“del fare musica”), costituisce la logica continuazione dell’esperienza maturata dallo studente nella scuola primaria nel laboratorio di coro, arricchendola dell’aspetto ritmico e strumentale.

La pratica corale negli anni della pre-adolescenza consolida le competenze vocali e percettive attraverso l’esecuzione di brani vocali a più voci appartenenti a vari generi musicali, in particolare quelli più vicini ai gusti e al vissuto quotidiano dei ragazzi.

La pratica strumentale e ritmica sviluppa la coordinazione motoria e il movimento fine, le capacità percettive ed espressive, le abilità relative a varie tecniche strumentali, il senso del ritmo, la capacità di ascoltarsi e di ascoltare rispettando le regole della musica d’insieme.

L’esperienza del fare musica collettivamente promuove, inoltre, negli studenti atteggiamenti positivi verso sé (autostima, sicurezza, intraprendenza) e verso gli altri (confronto costruttivo, rispetto, valorizzazione), atteggiamenti questi che diventano sempre più consapevoli e oggetto di riflessione.

La modalità laboratoriale richiede all’insegnante, come per la scuola primaria, l’attenzione a diversi aspetti organizzativi: la preparazione e la proposta di materiali vari, raccogliendo anche i suggerimenti dei ragazzi sulla scelta dei brani; la preparazione dello spazio fisico dove operare; l’individuazione di studenti che sappiano già suonare uno strumento classico o moderno o percussioni; l’organizzazione della classe per sezioni vocale, strumentale e ritmica; la preparazione delle parti vocali, l’arrangiamento delle parti strumentali e la concertazione graduale di tutte le varie parti. Nella gestione del laboratorio risulta di particolare importanza la creazione di un clima costruttivo e cooperativo, prevenendo vissuti di inadeguatezza o di protagonismo e coinvolgendo gli studenti nella valutazione critica delle produzioni realizzate.

A titolo di esempio si riporta di seguito la sequenza di attività proponibili all’interno di un laboratorio:

- scelta di un brano di media difficoltà, vicino al vissuto degli studenti (tratto da musical o film);
- ascolto in classe del brano e presentazione, attraverso domande-stimolo, del brano dal punto di vista stilistico, strutturale, storico, testuale;
- preparazione e assegnazioni delle parti a sezioni staccate (coro - strumenti - percussioni);
- esecuzione della parte vocale preceduta da esercizi di respirazione e di riscaldamento della voce;
- arrangiamento e assegnazione delle parti strumentali in base alla disponibilità degli studenti che sanno già suonare uno strumento;
- concertazione delle diverse sezioni;
- registrazione e valutazione collettiva dell’esecuzione.

In rapporto a tali attività, che si rifanno a percorsi più o meno già collaudati di educazione musicale, si può favorire l’esplorazione e l’uso di strumenti tecnologici e

Musica, Arte e Immagine, Scienze motorie e sportive

digitali musicali diffusi, con cui si attiva la registrazione e la costruzione di prodotti multimediali attraverso differenti *devices* presenti nella scuola e nella rete.

Musica

COMPETENZA I AL TERMINE DELLA SCUOLA PRIMARIA

Eseguire in modo espressivo, collettivamente e individualmente, brani vocali e strumentali di diversi generi e stili, avvalendosi anche di strumentazioni elettroniche.

Abilità	Conoscenze
<p><i>L'alunno è in grado di:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Discriminare e interpretare segnali sonori e musicali riferibili alla vita quotidiana e ad eventi naturali. – Utilizzare con diversi gradi di precisione ritmica e di intonazione la propria voce per eseguire i brani corali appresi e per attività di improvvisazione. – Eseguire per imitazione e per memoria, individualmente e/o in gruppo, semplici ritmi e melodie utilizzando anche la gestualità e il movimento corporeo. – Eseguire per imitazione e per memoria, in modo intonato, i suoni della scala musicale e i brani appresi. 	<p><i>L'alunno conosce:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – La sonorità di ambienti naturali e artificiali. – La propria voce, la tecnica per cantare intonati e l'uso di semplici strumenti ritmici e/o melodici. – Repertorio di moduli ritmici, desunti da filastrocche, conte, proverbi, non-sense ed altro. – Repertorio di semplici brani vocali e strumentali ad una o più voci. – I suoni della scala musicale appartenenti alla nostra cultura. – Materiali sonori e alcune strumentazioni elettroniche.

Musica

COMPETENZA I AL TERMINE DELLA SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO

Eseguire in modo espressivo, collettivamente e individualmente, brani vocali e/o strumentali di diversi generi e stili, avvalendosi anche di strumentazioni elettroniche.

Abilità	Conoscenze
<p><i>Lo studente è in grado di:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Utilizzare con proprietà ed espressività la voce e il corpo. – Utilizzare in modo efficace uno strumento musicale melodico e/o ritmico. – Eseguire i brani con correttezza tecnica ed esatta intonazione. – Gestire semplici software per la scrittura e la produzione musicale. 	<p><i>Lo studente conosce:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Tecniche vocali. – Tecniche strumentali. – Le possibilità delle dotazioni digitali musicali presenti a scuola. – Un ricco repertorio di brani vocali e strumentali appartenenti a generi, epoche, culture diverse.

Musica

COMPETENZA 2 AL TERMINE DELLA SCUOLA PRIMARIA

Interpretare e analizzare semplici elementi formali e strutturali costitutivi del linguaggio musicale facendo uso della notazione tradizionale e di altri sistemi di scrittura e di un lessico appropriato.

Abilità	Conoscenze
<p><i>L'alunno è in grado di:</i></p> <ul style="list-style-type: none">– Riconoscere e rappresentare la pulsazione di un brano, evidenziandola con il movimento del corpo e sapendola riprodurre con la voce e con semplici strumenti ritmici.– Riconoscere all'ascolto le principali timbriche strumentali e gli elementi tematici fondamentali di un brano musicale conosciuto.– Applicare strategie funzionali (orali, scritte, grafiche) all'ascolto di brani musicali.	<p><i>L'alunno conosce:</i></p> <ul style="list-style-type: none">– Parametri del suono: timbro, intensità, altezza, durata, ecc.– Semplici elementi formali e strutturali di un evento o di un'opera musicale.– Diversi sistemi di scrittura musicale, convenzionali e non.

Musica

COMPETENZA 2 AL TERMINE DELLA SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO

Riconoscere e analizzare elementi formali e strutturali costitutivi del linguaggio musicale facendo uso della notazione tradizionale e di altri sistemi di scrittura e di un lessico appropriato.

Abilità	Conoscenze
<p><i>Lo studente è in grado di:</i></p> <ul style="list-style-type: none">– Riconoscere all'ascolto elementi propri del linguaggio musicale.– Leggere e scrivere semplici ritmi e melodie utilizzando notazioni non convenzionali e/o tradizionali.– Utilizzare il lessico musicale.	<p><i>Lo studente conosce:</i></p> <ul style="list-style-type: none">– Elementi fondamentali, formali e strutturali, di un evento o opera musicale.– La notazione musicale.– Il lessico del linguaggio musicale.

Musica

COMPETENZA 3 AL TERMINE DELLA SCUOLA PRIMARIA

Conoscere e analizzare opere musicali, eventi, materiali, anche in relazione al contesto storico-culturale e alla loro funzione sociale.

Abilità	Conoscenze
<p><i>L'alunno è in grado di:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Analizzare in modo funzionale eventi, materiali e opere musicali attribuendo loro diversi significati, anche di tipo storico strutturale. – Riconoscere le componenti antropologiche della musica: contesti, pratiche sociali, funzioni. – Cogliere i più immediati valori espressivi delle musiche ascoltate. – Apprezzare la valenza estetica e riconoscere il valore funzionale delle opere ascoltate. 	<p><i>L'alunno conosce:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Alcune opere musicali significative. – Canti del repertorio popolare e colto.

Musica

COMPETENZA 3 AL TERMINE DELLA SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO

Conoscere e analizzare opere musicali, eventi, materiali, anche in relazione al contesto storico-culturale ed alla loro funzione sociale.

Abilità	Conoscenze
<p><i>Lo studente è in grado di:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Riconoscere i principali usi e funzioni della musica nella realtà contemporanea. – Analizzare in modo funzionale eventi, materiali e opere musicali attribuendo loro diversi significati, anche di tipo storico strutturale. – Riconoscere le componenti antropologiche della musica: contesti, pratiche sociali, funzioni. – Apprezzare la valenza estetica e riconosce il valore funzionale delle opere ascoltate. 	<p><i>Lo studente conosce:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Usi e funzioni della musica nei mass-media e nella pubblicità. – Opere musicali significative, musicisti e compositori, a livello locale, nazionale, europeo e mondiale. – Canti del repertorio popolare e colto.

Musica

COMPETENZA 4 AL TERMINE DELLA SCUOLA PRIMARIA

Improvvisare, rielaborare, comporre brani vocali e/o strumentali, utilizzando sia strutture aperte, sia semplici schemi ritmico-melodici, integrando altre forme artistiche quali danza, teatro, arti plastiche e multimedialità.

Abilità	Conoscenze
<p><i>L'alunno è in grado di:</i></p> <ul style="list-style-type: none">– Cogliere e comporre le diverse modalità espressive della voce, di oggetti sonori e strumenti musicali.– Improvvisare semplici combinazioni timbriche, ritmiche e melodiche.– Inventare, con la voce e con lo strumentario, risposte coerenti a semplici frasi musicali proposte, melodie, ritmi e canzoni.– Abbinare il linguaggio musicale ad altre forme artistiche: poesia, danza, teatro.– Utilizzare varie forme di linguaggio espressivo (corporeo, grafico-pittorico, plastico, verbale) per esprimere le proprie emozioni, e i propri stati d'animo, nonché situazioni da rappresentare.	<p><i>L'alunno conosce:</i></p> <ul style="list-style-type: none">– Modalità espressive della voce, di oggetti sonori e di strumenti musicali.– I legami tra linguaggio verbale, musicale, iconico, corporeo, ecc.

Musica

COMPETENZA 4 AL TERMINE DELLA SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO

Improvvisare, rielaborare, comporre brani vocali e/o strumentali, utilizzando sia strutture aperte, sia semplici schemi ritmico-melodici, integrando altre forme artistiche quali danza, teatro, arti plastiche e multimedialità.

Abilità	Conoscenze
<p><i>Lo studente è in grado di:</i></p> <ul style="list-style-type: none">– Utilizzare con proprietà ed espressività voce, corpo, strumenti musicali, per improvvisare, variare, comporre un brano musicale.– Riprodurre con la voce, per imitazione e/o per lettura, brani corali ad una o più voci.– Produrre materiali multimediali utilizzando anche le tecnologie digitali audio-visive presenti a scuola.– Esplorare ed utilizzare semplici tecniche multimediali.	<p><i>Lo studente conosce:</i></p> <ul style="list-style-type: none">– Elementi formali e strutturali del linguaggio musicale.– La tecnica di base del canto.– La valenza espressiva della musica.– Elementi della comunicazione audiovisiva.– Le potenzialità di interazione tra i vari linguaggi espressivi.

Arte e Immagine: la dimensione laboratoriale

L'impianto metodologico della disciplina prevede l'interdipendenza operativa di tre verbi: fare-vedere-fruire. Il "fare" non ha sempre lo stesso significato: a volte manifesta il livello della competenza raggiunta in termini di produzione; altre volte è funzionale al rafforzamento percettivo del vedere. In questo senso devono essere intese alcune declinazioni presenti nella tabulazione delle abilità relative alla seconda competenza, quella specifica della lettura, dove il fare è stato concepito come momento propedeutico alle operazioni più complesse del vedere e del fruire.

Il "fruire", concepito come attività di interazione fra percezione visiva e linguaggio verbale, può essere considerato come abilità trasversale, dato che l'allenamento percettivo, nel suo dover essere argomentato, determina un rafforzamento linguistico. Attraverso la fruizione lo studente manifesta, infine, consapevolezza della dimensione estetica raggiunta.

Riportiamo di seguito le fasi principali di una metodologia che voglia ispirarsi a tali principi:

- Recupero del fare spontaneo dello studente come prodotto di base, per verificare il grado di stereotipia posseduto dallo stesso (Attività laboratoriale libera) / Fare.
- Comunicazione allo studente da parte dell'insegnante delle leggi figurative che presiedono la stereotipia figurativa (insegnamento/apprendimento).
- Intervento didattico come operazione di superamento dei punti nevralgici o caratterizzanti l'immagine stereotipa (Attività laboratoriale) / Fare-Vedere Fruire;
- Verifica contestuale della produzione degli studenti sull'analogico referente esterno delle operazioni individuate (Attività laboratoriale) / Fare-Vedere-Fruire.
- Costruzioni libere e primi processi di astrazione combinando le operazioni figurative sperimentate (Attività laboratoriale) / Fare-Fruire.
- Agganci con l'immagine analogica dell'arte, indifferentemente letta dalla periodizzazione storica che l'ha prodotta (Attività laboratoriale) / Fare-Vedere-Fruire.

La scansione attenta dei momenti di questa metodologia determina una graduale consapevolezza operativa e al contempo stimola e addestra l'attività percettiva. Il fare e il vedere, dialogando tra loro, diventano la premessa necessaria alle operazioni più complesse di analisi e sintesi.

In fase di analisi lo studente viene guidato, prima, ad operare una sorta di smontaggio dell'oggetto osservato, forzando le sue capacità attenzionali mediante il rapporto percezione/linguaggio; in seguito, a rilevare gli elementi fondamentali della figurazione (linea, colore, volume, ecc.), infine, a ricercare aggettivi, relativi a tali elementi, allo scopo di promuovere un atteggiamento estetico che porti alla comprensione dei codici comunicativi.

In fase di sintesi, allo studente viene richiesto di produrre schemi dell'oggetto osservato, su cui innescare un processo ideativo personale che attivi fantasia e capacità emotiva, e stimoli così processi di maturazione creativa. La scelta di tecniche differenti consentirà a ciascuno studente di appropriarsi di strumenti di espressività personali.

L'avvicinamento all'immagine artistica analogica, costituirà infine un arricchimento grazie alla riflessione sul percorso creativo e sulle scelte espressive operate dall'artista.

Laboratorio di manipolazione per la scuola primaria

Il laboratorio di manipolazione dei materiali nella scuola primaria è di estrema importanza perché il contatto "fisico" con oggetti, materiali polimerici plastici e non, può diventare, se opportunamente impiegato, strumento e veicolo dei diversi apprendimenti.

La manipolazione di materiali stimola, in particolare, le abilità motorie, percettive, comunicative, sensoriali, spaziali e costituisce pertanto una fondamentale esperienza nel percorso di crescita di ogni bambino.

La realizzazione di semplici manufatti, bidimensionali e/o tridimensionali, può essere collegata allo svolgimento delle altre attività curricolari o finalizzata semplicemente alla creazione/invenzione di oggetti, o altro genere di elaborati, frutto della fantasia creativa dei bambini.

La modalità laboratoriale richiede all'insegnante di prestare attenzione a diversi aspetti organizzativi: la predisposizione di immagini, colori e materiali di vario tipo; l'individuazione di spazi adeguati all'interno dei quali sia possibile lavorare e mostrare gli elaborati al fine di creare momenti di confronto critico (atelier).

Tutte le attività svolte in forma laboratoriale richiedono, inoltre, una specifica sequenza:

- fase di progettazione: definizione, insieme agli alunni, del tipo di prodotto che si vuole ottenere anche nei particolari;
- scelta attenta e motivata dei materiali, funzionale alle esigenze percettive degli alunni e significativa come veicolo cognitivo di abilità e conoscenze;
- preparazione del materiale: ritaglio di stoffe, carta, o altro, predisposizione della struttura necessaria se si tratta di oggetti tridimensionali;
- realizzazione del lavoro: assemblaggio dei materiali, rifinitura del prodotto ottenuto e sua collocazione nello spazio aula;
- valutazione collettiva del risultato raggiunto attraverso la riflessione sulle fasi del lavoro, le difficoltà incontrate, le caratteristiche dei materiali utilizzati, le conoscenze acquisite.

Laboratorio di immagine per la scuola secondaria di primo grado

La presenza dell'insegnamento di Arte e Immagine investe la scuola di una doppia responsabilità: culturale e pedagogica. La prima impone di portare lo studente a capire la simbologia dell'immagine, a conoscerne l'alfabeto e a comprendere le strutture di alcuni linguaggi iconici. La seconda, invece, permette la ricerca e l'espressione dei suoi bisogni affettivi, comunicativi ed espressivi e realizza un apprendimento fatto di momenti di attenzione, osservazione e ascolto, di discussione e relazione con gli altri, di sperimentazione di tecniche strumentali e metodologie operative.

La messa in relazione degli obiettivi culturali e pedagogici nel processo formativo permette poi la possibilità di accedere all'ambito non soltanto logico e razionale, ma anche immaginativo, fantastico, emotivo in cui l'alunno può esprimere la ricchezza del sé e sperimentare mediante il meccanismo dell'"impertinenza", tipico dell'arte, le trasgressioni utili alla costruzione della propria identità, in un ambito simbolico protetto.

La modalità laboratoriale richiede all'insegnante, come per la scuola primaria, di prestare attenzione a diversi aspetti organizzativi: la programmazione accurata del percorso; l'articolazione delle lezioni secondo fasi non rigide, aperte anche allo sviluppo potenziale non previsto; la predisposizione di materiali e strumenti funzionali agli interventi programmati con attenzione particolare alla scelta delle immagini proposte; la strutturazione mirata dei gruppi di lavoro al fine di permettere la partecipazione attiva da parte di tutti gli studenti; la disponibilità di tempi più adeguati alla promozione di processi cognitivi, affettivi e relazionali, all'osservazione più attenta delle potenzialità pratiche e intellettuali dei singoli studenti, alla riflessione e al confronto sul percorso fatto (aspetti metacognitivi).

Si riporta di seguito un esempio di attività da realizzare all'interno di questo laboratorio:

- *brainstorming* sulla lettura di foto rappresentanti miti passati e contemporanei;
- discussione guidata, tesa all'identificazione dei miti, alla loro collocazione temporale e alla modalità di esplicitazione attraverso l'immagine;
- scrittura individuale sul tema "I miei miti";
- divisione in gruppi con l'attribuzione, a ciascuno di essi, della consegna di rappresentare un mito;
- scelta, da parte di ogni gruppo, di una lista di parole che possano rappresentare il mito assegnato;
- trasformazione delle parole in simboli, imposta dal linguaggio fotografico;
- spiegazione, attraverso fruizione, dei criteri per realizzare una foto (inquadratura, punto di vista, tempo, dettagli);
- produzione delle foto;
- discussione e scelta all'interno del singolo gruppo delle foto più significative;
- scambio delle foto fra i diversi gruppi, interpretazione dei messaggi comunicativi e annotazione dei punti di forza e debolezza;
- scelta delle foto risultate più comunicative ad una lettura esterna;
- presentazione del proprio lavoro in una composizione di immagini e parole.

Arte e Immagine

COMPETENZA I AL TERMINE DELLA SCUOLA PRIMARIA

Sperimentare, rielaborare, creare immagini e/o oggetti utilizzando operativamente gli elementi, i codici, le funzioni, le tecniche proprie del linguaggio visuale ed audiovisivo.

Abilità	Conoscenze
<p><i>L'alunno: è in grado di</i></p> <ul style="list-style-type: none">– Rappresentare un tema fra quelli citati nella nota¹, mediante tecniche grafiche, pittoriche, fotografiche, plastiche tridimensionali o mezzi audiovisivi.– Riconoscere e usare i colori primari, secondari, complementari e graduati.– Distinguere la figura dallo sfondo.– Rappresentare figure umane con uno schema corporeo strutturato.– Rielaborare immagini.– Riflettere e ragionare sul significato informativo ed espressivo delle immagini.	<p><i>L'alunno conosce:</i></p> <ul style="list-style-type: none">– Gli elementi fondamentali del linguaggio visivo.– Il rapporto figura-sfondo.– Semplici regole compositive.– Tecniche artistiche di base (matite, matite colorate, pennarelli, acquerelli, tempere, plastilina, creta, collage, ecc.).– I colori primari, secondari, complementari e le gradazioni di colore.– Semplici strategie creative come la sostituzione, la ripetizione, l'espansione, l'assemblaggio, ecc.– La funzione informativa ed espressiva della comunicazione visiva.

Arte e Immagine

COMPETENZA I AL TERMINE DELLA SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO

Sperimentare, rielaborare, creare immagini e/o oggetti utilizzando operativamente gli elementi, i codici, le funzioni, le tecniche proprie del linguaggio visuale ed audiovisivo.

Abilità	Conoscenze
<p><i>Lo studente è in grado di:</i></p> <ul style="list-style-type: none">– Sperimentare procedimenti creativi.– Utilizzare in modo consapevole le conoscenze acquisite.– Sperimentare l'utilizzo associato di codici diversi per produrre messaggi visivi personali.– Esprimere una visione critica rispetto ai propri e altrui elaborati.– Riflettere sulle funzioni comunicative ottenute.– Rappresentare oggetti piani e solidi e ambienti in prospettiva.	<p><i>Lo studente conosce:</i></p> <ul style="list-style-type: none">– Gli elementi e le strutture del linguaggio visivo.– Le regole compositive.– Le regole di configurazione spaziale.– Le tecniche.– Gli elementi della comunicazione (<i>emittente, messaggio, destinatario, canale, codice, contesto</i>) e le sue principali funzioni (<i>informativa, espressiva, esortativa, estetica</i>).– Alcune strategie creative.

¹ Possibili tematiche: la rappresentazione di un paesaggio: antropico, urbano, fantastico; la casa dell'uomo; gli oggetti della quotidianità; gli elementi naturali: il cielo, le nuvole, il sole, il mare, l'albero, la foglia, il bosco, gli animali, ecc.; la figura umana: il volto, le proporzioni, il corpo, il movimento; le figure fantastiche: chimere, draghi, mostri, ecc.; scritte, parole e numeri, simboli.

Arte e Immagine

COMPETENZA 2 AL TERMINE DELLA SCUOLA PRIMARIA

Riconoscere ed analizzare elementi formali e strutturali costitutivi del linguaggio visuale facendo uso di un lessico appropriato; utilizzare criteri base funzionali alla lettura e all'analisi sia di creazioni artistiche che di immagini statiche e multimediali.

Abilità	Conoscenze
<p><i>L'alunno è in grado di:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Organizzare, distribuire e utilizzare il punto, secondo consegne date. – Riconoscere la tecnica puntinista. – Percepire e distinguere punti piatti, sporgenti e cavi. – Rilevare andamenti lineari e catalogarli. – Riconoscere e attribuisce ad essi semplici valori espressivi. – Rilevare, distinguere e riconoscere texturizzazioni. – Collocare consapevolmente forme ritagliate sulla superficie di un foglio (al centro, sopra, sotto, a sinistra e a destra). – Utilizzare e riconoscere la sovrapposizione di forme. – Rappresentare, distinguere e motivare le relazioni spaziali. – Riconoscere il ritmo attraverso la ripetizione di figure semplici e/o modulari. – Analizzare e leggere criticamente il linguaggio della pubblicità, del fumetto e dei mezzi di comunicazione di massa. 	<p><i>L'alunno conosce:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Il punto come elemento del linguaggio visivo. – La linea come elemento del linguaggio visivo. – Le varie tipologie di linea. – Gli aggettivi che qualificano gli andamenti lineari analizzati. – Vari tipi di texturizzazioni. – Il concetto di piano spaziale. – Il concetto di sovrapposizione. – Il ritmo, il modulo. – Elementi costitutivi del linguaggio della pubblicità, del fumetto e dei mezzi di comunicazione di massa.

Arte e Immagine

COMPETENZA 2 AL TERMINE DELLA SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO

Riconoscere ed analizzare elementi formali e strutturali costitutivi del linguaggio visuale facendo uso di un lessico appropriato; utilizzare criteri base funzionali alla lettura e all'analisi sia di creazioni artistiche che di immagini statiche e multimediali.

Abilità	Conoscenze
<p><i>Lo studente è in grado di:</i></p> <ul style="list-style-type: none">– Estrapolare da un contesto iconico andamenti lineari complessi e definire il valore espressivo.– Ricercare e sperimentare superfici.– Confrontare, distinguere, catalogare e riconoscere superfici.– Riconoscere e distinguere i colori.– Descrivere le tecniche di stesura.– Indagare il significato dei colori in un contesto iconico.– Percepire e riconoscere la valenza costruttiva della luce.– Individuare criteri compositivi.– Attribuire un significato strutturale e simbolico ai criteri compositivi.– Analizzare la spazialità attraverso l'individuazione degli indici di profondità.– Usare in modo adeguato la prospettiva.– Rilevare l'elemento modulare in una struttura dopo averlo sperimentato.– Riconoscere e descrivere composizioni simmetriche in contesti iconici.– Definire e verbalizzare situazioni di peso ed equilibrio.– Individuare il movimento in un contesto iconico e indicarne la direzione.– Riconoscere il ritmo compositivo.	<p><i>Lo studente conosce:</i></p> <ul style="list-style-type: none">– La linea come elemento del linguaggio visivo.– Varie tipologie di linea e loro aggettivazioni.– Superfici differenti.– Modi diversi di trattare le superfici.– I colori primari, secondari, complementari, terziari, caldi, freddi, le gradazioni e le tonalità di colore.– La definizione di ombra propria e ombra portata.– I vari tipi di illuminazione.– Il significato di composizione.– Alcuni criteri compositivi.– Gli indici di profondità.– La prospettiva.– Il modulo.– Il concetto di asimmetria.– Il concetto di simmetria bilaterale e raggiata.– Il concetto visivo di peso e di equilibrio.– Il concetto visivo di movimento, direzione e ritmo.

Arte e Immagine

COMPETENZA 3 AL TERMINE DELLA SCUOLA PRIMARIA

Utilizzare conoscenze ed abilità percettivo-visive per leggere in modo consapevole e critico i messaggi visivi presenti nell'ambiente.

Abilità	Conoscenze
<p><i>L'alunno è in grado di:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Distinguere la figura dallo sfondo. – Spostare consapevolmente l'attenzione dalla figura allo sfondo e viceversa. – Analizzare immagini, forme e oggetti presenti nell'ambiente utilizzando capacità visive, uditive, olfattive, tattili, ecc. 	<p><i>L'alunno conosce:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Il significato di figura e di sfondo. – I meccanismi relativi alla percezione del rapporto figura-sfondo. – I meccanismi della percezione dei cinque sensi.

Arte e Immagine

COMPETENZA 3 AL TERMINE DELLA SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO

Utilizzare conoscenze ed abilità percettivo-visive per leggere in modo consapevole e critico i messaggi visivi presenti nell'ambiente.

Abilità	Conoscenze
<p><i>Lo studente è in grado di:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Distinguere la figura dallo sfondo. – Riconoscere configurazioni. – Seguire con lo sguardo la continuità lineare delle forme anche di fronte ad ostacoli visivi. – Attivare operazioni percettivo-visive attraverso l'interazione col linguaggio verbale. 	<p><i>Lo studente conosce:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Il significato di figura e sfondo. – Il significato di configurazione. – I principi che consentono la percezione.

Arte e Immagine

COMPETENZA 4 AL TERMINE DELLA SCUOLA PRIMARIA

Apprezzare il patrimonio artistico riferendolo ai diversi contesti storici, culturali e naturali.

Abilità	Conoscenze
<p><i>L'alunno è in grado di:</i></p> <ul style="list-style-type: none">– distinguere anche su una cartina tematica le presenze architettoniche significative del luogo dove vive.– Evidenziare, con la guida dell'insegnante, gli elementi architettonici che caratterizzano la storicità.– Leggere e interpretare un'opera d'arte cogliendo le relazioni con il contesto storico e culturale.– Riconoscere gli interventi positivi e negativi operati dall'uomo sul patrimonio artistico e ambientale del proprio territorio.	<p><i>L'alunno conosce:</i></p> <ul style="list-style-type: none">– Il significato di "cartina tematica".– Il "glossario visivo" degli elementi architettonici che definiscono la storicità.– Il patrimonio artistico presente in contesti spaziali diversi a partire dal proprio territorio.– Il concetto di tutela e salvaguardia delle opere d'arte e dei beni ambientali del proprio territorio.

Arte e Immagine

COMPETENZA 4 AL TERMINE DELLA SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO

Apprezzare il patrimonio artistico riferendolo ai diversi contesti storici, culturali e naturali.

Abilità	Conoscenze
<p><i>Lo studente:</i></p> <ul style="list-style-type: none">– Sviluppare una capacità di osservazione mediante la produzione di schizzi grafici presi dal vero (es.: fontane, portoni, affreschi, edicole votive, chiese, castelli, palazzi, ecc.).– Rielaborare le osservazioni producendo cartine tematiche.– Utilizzare lo strumento fotografico per approfondimenti di dettagli architettonici, legati alla caratterizzazione storica.– Leggere consapevolmente messaggi visivi per coglierne il significato simbolico, espressivo, comunicativo.– Sperimentare alcune tecniche artistiche: mosaico, bassorilievo, argilla, sapone, modellismo, tempere.– Leggere e interpretare un'opera d'arte cogliendo le relazioni con il contesto storico e culturale.– Riconoscere gli interventi positivi e negativi operati dall'uomo sul patrimonio artistico e ambientale del proprio territorio.– Elaborare semplici ipotesi di interventi conservativi e di tutela del patrimonio artistico del proprio territorio.	<p><i>Lo studente conosce:</i></p> <ul style="list-style-type: none">– Le differenze fra opera pittorica, scultorea e architettonica, e le differenze tecniche:<ul style="list-style-type: none">– <i>per la pittura:</i> dipinto, affresco, murales, mosaico, ecc.;– <i>per la scultura:</i> bassorilievo e tuttotondo, ecc.;– <i>per l'architettura:</i> gli elementi fondamentali: capitello, colonna, lesena, arco, ecc.– Le varie tipologie di museo presenti nel territorio.– Le principali forme di espressione artistica e la loro collocazione storico-culturale.– Il patrimonio artistico presente in contesti spaziali diversi a partire dal proprio territorio.– Il concetto di tutela e salvaguardia delle opere d'arte e dei beni ambientali del proprio territorio.

Scienze motorie e sportive: la dimensione laboratoriale

Riprendendo la dimensione operativa su cui la didattica di tale disciplina deve fondarsi, non si può sottovalutare la particolare importanza che assume la dimensione laboratoriale cui si forniscono alcuni esempi.

Laboratorio di acquaticità per la scuola primaria

Il laboratorio di acquaticità nella scuola primaria propone un graduale percorso che parte dal piacere di muoversi e interagire con l'elemento "acqua", passa attraverso la scoperta delle tecniche respiratorie e il galleggiamento per arrivare ad acquisire alcune competenze natatorie.

L'impostazione della forma laboratoriale implica una modalità di conduzione che lasci spazio alla ricerca e alla scoperta individuale. L'ambiente acquatico rappresenta per molti alunni un difficile ostacolo da superare, dal punto di vista fisico e psicologico, con modalità e tempi diversificati per il conseguimento della capacità di galleggiamento e spostamento nell'acqua. Imporre un percorso obbligato rischia di escludere, a volte in modo definitivo, alcuni alunni dall'apprendimento.

A titolo di esempio in qualsiasi classe di scuola primaria si possono proporre - con tempi e modalità diverse in rapporto all'età dei bambini e al livello del gruppo:

- esercizi introduttivi di approccio all'acqua sul volto: come respirare sotto un getto d'acqua, ecc.;
- giochi di respirazione controllata in vasca anche con immersione del volto, magari con appoggio dei piedi in vasca o con presa di sicurezza delle mani sul cordolo della piscina: apnea, espirazione forzata, ecc.;
- giochi di recupero dell'equilibrio, anche dopo entrati in acqua e tuffi con diverse e graduali modalità;
- apertura degli occhi sott'acqua;
- giochi di acquaticità: dagli scivolamenti alla scoperta-controllo del galleggiamento prono e supino;
- sperimentazione dei movimenti efficaci degli arti per gli spostamenti;
- tecniche natatorie di base: stile libero e dorso o rana;
- frequenti attività ludiche a coppie e di gruppo.

Laboratorio “ambiente” per la scuola secondaria di primo grado

L'ambiente naturale del nostro territorio offre molteplici opportunità di pratica motoria e sportiva, mirate, soprattutto, alla promozione di esperienze significative per la formazione degli studenti.

Nella molteplicità degli sport legati alla montagna proponiamo l'esempio del “camminare”: questa attività permette collegamenti con altre discipline quali scienze, geografia, storia, italiano, matematica, religione, educazione alimentare, ecc.

L'impostazione della forma laboratoriale implica una modalità di conduzione che lasci spazio alla ricerca e alla scoperta individuale.

Gli studenti vengono indotti a comprendere e valutare le risposte di adattamento del corpo alle diverse condizioni di lavoro rispetto all'intensità dell'andatura sostenuta nella camminata; valori solitamente espressi dall'apparato cardio-circolatorio (controllo della frequenza cardiaca attraverso il conteggio al “polso” o alla giugulare, misurazione del battito cardiaco con un cardio-frequenzimetro, misurazione della pressione vascolare con apparecchi portatili, ecc.) e respiratorio (frequenza degli atti respiratori e ampiezza del respiro – “capacità polmonare”).

Questa parte laboratoriale potrà essere organizzata sia all'aperto, in ambienti verdi, che in palestra e nei cortili scolastici; si potranno utilizzare materiali e strumentazioni anche minimi (cronometro, bussole per l'orientamento, carte esplicative dei percorsi, ecc.).

In sintesi i criteri per l'organizzazione del laboratorio sono i seguenti:

- finalità del camminare: raggiungere una meta;
- analisi e valutazione del percorso e dei livelli prestativi individuali: distanza da percorrere, difficoltà, dislivello, tempo di percorrenza, esame dei pre-requisiti funzionali del lavoro svolto;
- regole: ecologiche e di sicurezza (applicate nei luoghi frequentati);
- preparazione dei materiali necessari: ad opera di ciascun partecipante all'esperienza.

Scienze motorie e sportive

COMPETENZA I AL TERMINE DELLA SCUOLA PRIMARIA

Essere consapevoli del proprio processo di crescita e sviluppo; riconoscere le attività volte al miglioramento delle proprie capacità fisiche.

Abilità	Conoscenze
<p><i>L'alunno è in grado di:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Riconoscere e denominare le varie parti del corpo. – Rappresentare graficamente il corpo, fermo e in movimento. – Eseguire con disinvoltura piccoli compiti motori. – Riconoscere il rapporto tra sviluppo delle capacità motorie e attività ludico-motorie. 	<p><i>L'alunno conosce:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Nozioni che riguardano la crescita personale (maturazione fisica e sviluppo delle capacità motorie). – Le principali funzioni fisiologiche e i loro cambiamenti in relazione alle attività fisiche.

Scienze motorie e sportive

COMPETENZA I AL TERMINE DELLA SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO

Essere consapevoli del proprio processo di crescita e di sviluppo corporeo; riconoscere inoltre le attività volte al miglioramento delle proprie capacità motorie.

Abilità	Conoscenze
<p><i>Lo studente è in grado di:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Rilevare i principali cambiamenti morfologici del corpo. – Acquisire una soddisfacente sensibilità propriocettiva. – Dimostrare un buon feedback propriocettivo negli apprendimenti a carattere motorio. – Riconoscere il rapporto tra sviluppo delle capacità motorie e attività fisiche. 	<p><i>Lo studente conosce:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Nozioni che riguardano la crescita personale, relativamente al corpo topologico, al corpo funzionale, al sé relazionale e cognitivo. – Le principali funzioni fisiologiche e i loro cambiamenti in relazione alle attività fisiche.

Scienze motorie e sportive

COMPETENZA 2 AL TERMINE DELLA SCUOLA PRIMARIA

Destreggiarsi nella motricità finalizzata dimostrando:

- di coordinare azioni, schemi motori, gesti tecnici con buon autocontrollo;
- di utilizzare gli attrezzi ginnici in maniera appropriata;
- di utilizzare conoscenze e abilità per risolvere situazioni-problema di natura motoria.

Abilità	Conoscenze
<p><i>L'alunno è in grado di:</i></p> <ul style="list-style-type: none">– Padroneggiare gli schemi motori di base.– Coordinare i movimenti naturali anche integrati tra loro (correre, lanciare, saltare, danzare, ecc.).– Utilizzare in maniera appropriata gli attrezzi ginnici.– Inventare movimenti con i piccoli attrezzi.– Progettare e comporre percorsi.– Adattare gli schemi motori in funzione di parametri spaziali e temporali.	<p><i>L'alunno conosce:</i></p> <ul style="list-style-type: none">– Gli schemi motori di base.– Nozioni riguardanti le potenzialità del corpo in movimento, in rapporto a parametri spaziali e temporali.– Piccoli e grandi attrezzi presenti in palestra e loro funzioni.

Scienze motorie e sportive

COMPETENZA 2 AL TERMINE DELLA SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO

Destreggiarsi nella motricità finalizzata dimostrando:

- di coordinare azioni, schemi motori, gesti tecnici con buon autocontrollo;
- di utilizzare gli attrezzi ginnici in maniera appropriata;
- di utilizzare conoscenze e abilità per risolvere situazioni-problema di natura motoria.

Abilità	Conoscenze
<p><i>Lo studente è in grado di:</i></p> <ul style="list-style-type: none">– Assumere atteggiamenti e posture corrette nella motricità finalizzata.– Coordinare i movimenti naturali anche integrati tra loro (correre, lanciare, saltare, danzare, palleggiare, ecc.).– Adattare gli schemi motori in funzione di parametri spaziali e temporali.– Utilizzare con disinvoltura i più tradizionali attrezzi ginnici.– Applicarsi su alcuni grandi attrezzi della palestra.– Inventare movimenti con piccoli attrezzi su specifica richiesta.– Risolvere normalmente un determinato problema motorio anche ricorrendo a soluzioni creative.	<p><i>Lo studente conosce:</i></p> <ul style="list-style-type: none">– Schemi motori e posturali.– Attività che esercitano capacità condizionali (forza, rapidità e resistenza) e coordinative speciali (equilibrio, ritmo, orientamento spazio-temporale, ...).– Piccoli e grandi attrezzi presenti in palestra e loro funzioni.– Potenzialità del proprio corpo nello spazio e nel tempo e possibilità di utilizzo di diversi materiali.

Scienze motorie e sportive

COMPETENZA 3 AL TERMINE DELLA SCUOLA PRIMARIA

Partecipare a giochi di movimento, giochi tradizionali, giochi sportivi di squadra, rispettando le regole, imparando a gestire con equilibrio sia la sconfitta che la vittoria. Gestire i diversi ruoli assunti nel gruppo e i momenti di conflittualità nel rispetto di compagni ed avversari.

Abilità	Conoscenze
<p><i>L'alunno è in grado di:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Partecipare con interesse ai diversi tipi di gioco. – Partecipare in modo collaborativo e giusto spirito agonistico alle attività proposte. – Controllare e gestire le proprie emozioni nelle situazioni competitive e di confronto. – Rispettare le regole dei giochi organizzati e delle attività sportive. – Accettare e rispettare le diversità (debolezze e eccellenze) nelle prestazioni sportive dei compagni. – Attribuire il giusto peso a vittorie e sconfitte. 	<p><i>L'alunno conosce:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Caratteristiche e funzioni di giochi, sport e movimenti finalizzati. – Le regole dei giochi praticati e i conseguenti comportamenti corretti. – Concetti di: lealtà, rispetto, partecipazione, collaborazione, cooperazione. – Le relazioni: da solo, coppia, gruppo, squadra.

Scienze motorie e sportive

COMPETENZA 3 AL TERMINE DELLA SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO

Partecipare a giochi di movimento, giochi tradizionali, giochi sportivi di squadra, rispettando le regole, imparando a gestire con equilibrio sia la sconfitta che la vittoria. Gestire i diversi ruoli assunti nel gruppo e i momenti di conflittualità nel rispetto di compagni ed avversari.

Abilità	Conoscenze
<p><i>Lo studente è in grado di:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Partecipare con responsabilità e impegno ad alcune specialità sportive individuali. – Gestire in modo efficace un proprio programma di allenamento. – Partecipare in forma propositiva alla scelta di strategie di giochi di squadra. – Svolgere un ruolo attivo nei giochi di squadra utilizzando al meglio le proprie capacità tecniche e tattiche. – Rispettare le regole dei giochi organizzati e delle attività sportive. – Accettare e rispettare le diversità (debolezze e eccellenze) nelle prestazioni sportive dei compagni. – Attribuire il giusto peso a vittorie e sconfitte. – Applicare in modo corretto il regolamento dei giochi sportivi nelle forme di arbitraggio e di giuria. 	<p><i>Lo studente conosce:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Caratteristiche e funzioni di giochi, sport e movimenti finalizzati. – Giochi cooperativi ed agonistici, individuali e di gruppo. – I concetti di: lealtà, rispetto, partecipazione, collaborazione, cooperazione. – Il valore del confronto e della competizione. – Le Associazioni sportive e le proposte sportive presenti nel territorio. – Gli elementi tecnici e regolamentari degli sport praticati.

Scienze motorie e sportive

COMPETENZA 4 AL TERMINE DELLA SCUOLA PRIMARIA

Controllare il movimento e utilizzarlo anche per rappresentare e comunicare stati d'animo.

Abilità	Conoscenze
<p><i>L'alunno è in grado di:</i></p> <ul style="list-style-type: none">– Utilizzare gestualità mimica ed espressiva adeguate a diversi contesti comunicativi.– Utilizzare il corpo e il movimento per rappresentare situazioni comunicative reali e fantastiche.– Utilizzare modalità espressive efficaci anche attraverso forme di drammatizzazione.– Realizzare sequenze corrette di movimento in corrispondenza di strutture ritmiche.	<p><i>L'alunno conosce:</i></p> <ul style="list-style-type: none">– Elementi del linguaggio del corpo e del linguaggio dei gesti.– Il rapporto tra parola, corpo, musica, arte, ecc.

Scienze motorie e sportive

COMPETENZA 4 AL TERMINE DELLA SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO

Controllare il movimento e utilizzarlo anche per rappresentare e comunicare stati d'animo.

Abilità	Conoscenze
<p><i>Lo studente è in grado di:</i></p> <ul style="list-style-type: none">– Usare il linguaggio del corpo per comunicare stati d'animo e sentimenti.– Utilizzare modalità espressive efficaci anche attraverso forme di drammatizzazione.– Realizzare sequenze corrette di movimento in corrispondenza di strutture ritmiche.	<p><i>Lo studente conosce:</i></p> <ul style="list-style-type: none">– Tecniche di espressione corporea.– Elementi del linguaggio del corpo.– Elementi del linguaggio dei gesti.– Il rapporto tra parola, corpo, musica, arte, ecc.

Scienze motorie e sportive

COMPETENZA 5 AL TERMINE DELLA SCUOLA PRIMARIA

Assumere comportamenti rispettosi della salute e della sicurezza, proprie ed altrui.

Abilità	Conoscenze
<p><i>L'alunno è in grado di:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Adottare accorgimenti idonei a prevenire infortuni durante l'attività motoria e sportiva. – Adottare comportamenti corretti per salvaguardare la propria e altrui integrità fisica. – Riconoscere il rapporto tra alimentazione e benessere fisico. 	<p><i>L'alunno conosce:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – I rischi e i pericoli connessi all'attività motoria e comportamenti corretti per evitarli. – Il concetto di sicurezza e di integrità fisica. – Il concetto di salute.

Scienze motorie e sportive

COMPETENZA 5 AL TERMINE DELLA SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO

Assumere comportamenti rispettosi della salute e della sicurezza, proprie ed altrui.

Abilità	Conoscenze
<p><i>Lo studente è in grado di:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Prevedere correttamente le conseguenze di un'azione motoria. – Svolgere operazioni di primo intervento in caso di piccoli infortuni. – Distribuire in modo adeguato il carico motorio-sportivo e rispettare le pause di recupero. – Utilizzare in modo corretto spazi e attrezzature sia individualmente che in gruppo. – Riconoscere il corretto rapporto tra alimentazione, attività motoria e sportiva e benessere psico-fisico. 	<p><i>Lo studente conosce:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Pericoli connessi alle attività motorie ed atteggiamenti di prevenzione per l'incolumità di sé e dei compagni. – Pericoli connessi a comportamenti stereotipati appresi attraverso i media e potenziali esperienze trasgressive. – Nozioni di igiene corporea, alimentare e comportamentale. – Il concetto di sicurezza e di integrità fisica. – Il concetto di salute.

Religione cattolica

Attenzioni pedagogiche generali

Il confronto con la dimensione religiosa dell'esperienza umana può svolgere un ruolo fondamentale sia in rapporto alla piena formazione della personalità (in riferimento alle domande di senso che ciascuno si pone e che possono essere aperte ad una risposta religiosa) sia a livello della costruttiva convivenza sociale (rapporto tra persone appartenenti a culture e religioni diverse).

Agganciandosi al processo di crescita della persona, la proposta educativa dell'Area di apprendimento Religione cattolica consiste nell'offrire, con modalità diversificate secondo la specifica fascia d'età, l'opportunità di uno studio critico dei fenomeni religiosi evidenziando la caratteristica risposta cristiano-cattolica in relazione alla ricerca di identità e di appartenenza, alla vita relazionale, alle scelte valoriali, alla complessità del reale e alle più radicali domande di senso, consentendo uno specchio di confronto rispetto al quale la persona può liberamente orientarsi e definirsi.

Sul piano culturale la Religione cattolica scolastica intende far conoscere la specificità del fatto cristiano offrendo al ragazzo in formazione la possibilità di accostare la tradizione culturale-spirituale che caratterizza fortemente l'ambiente in cui vive, consentendogli di comprendere e interpretare aspetti socio-culturali, artistici, valoriali, i quali trovano il loro significato alla luce della tradizione cristiano-cattolica, che ha segnato la storia e ancora vive e opera nella società di oggi.

In tal senso l'Area di apprendimento Religione cattolica, rispetto al profilo complessivo dello studente a 14 anni, esige di svilupparsi in una prospettiva unitaria e in particolare raccordo con l'area Storia con Educazione alla cittadinanza, geografia e l'area Musica, Arte e immagine, Scienze motorie e sportive.

Le competenze che l'Area di apprendimento Religione cattolica è chiamata a proporre e a coltivare sono articolate in quattro ambiti:

- l'ambito della ricerca di senso, degli interrogativi dinanzi al mistero della vita e della risposta che l'esperienza religiosa offre riconoscendo le specificità del cristianesimo;
- l'ambito dei linguaggi espressivi della realtà religiosa e delle categorie interpretative specifiche del fatto cristiano;
- l'ambito delle fonti, con un'attenzione particolare alla Bibbia e al suo linguaggio;
- l'ambito della responsabilità etica, del significato e dell'importanza per la vita propria e altrui di principi e valori delle tradizioni religiose e del cristianesimo in particolare.

Va ricordato che le competenze dell'Area di apprendimento Religione cattolica devono essere considerate sempre unitamente al profilo dello studente dove, più chiaramente, è espressa la necessaria relazione con bisogni, problemi, compiti e progetti dei soggetti in apprendimento.

Scegliere di percorrere la strada delle competenze vuol dire, infatti, decidere di concentrare l'attenzione sulla persona che quelle competenze deve sviluppare più che sulle conoscenze da apprendere.

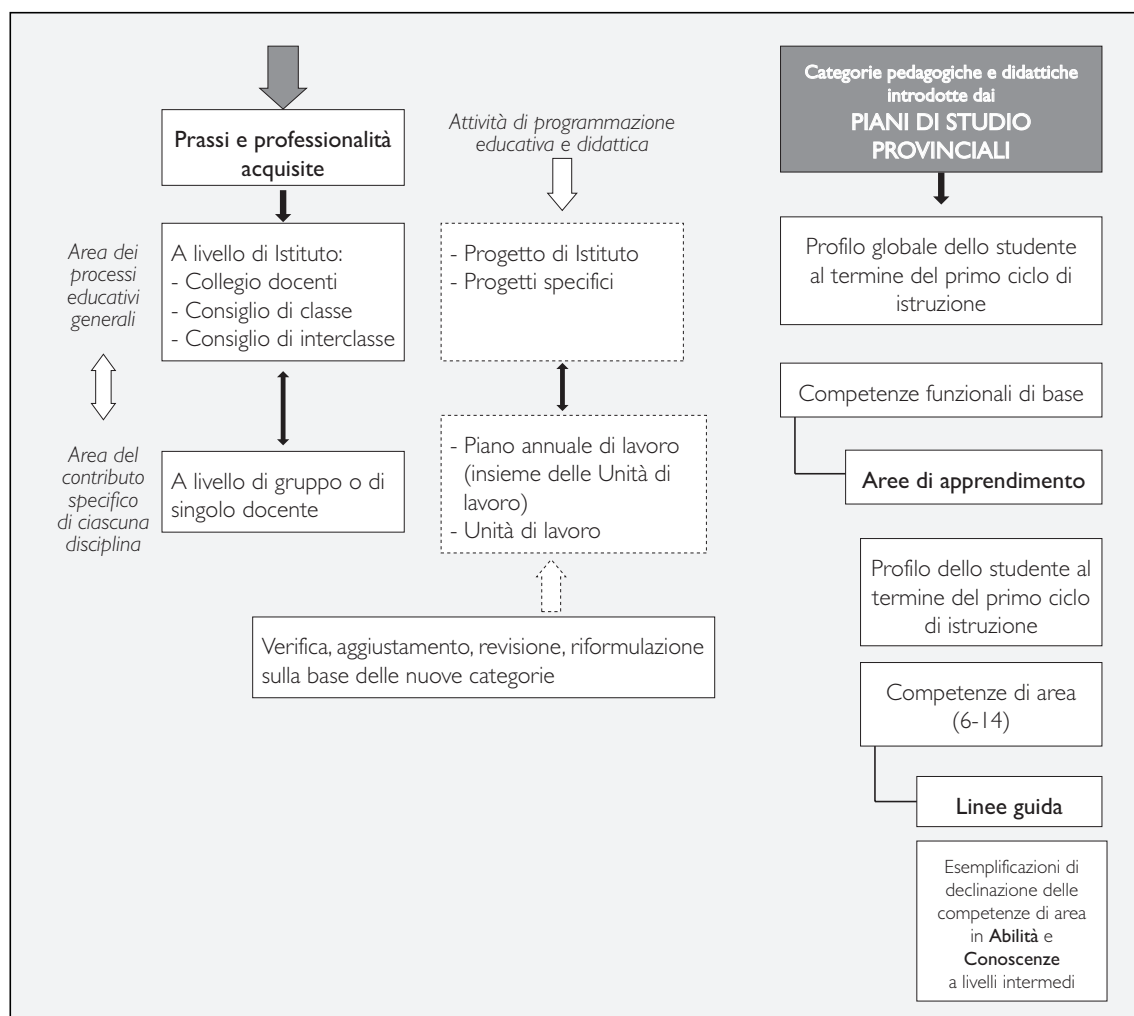
In un progetto educativo scolastico il ruolo della cultura religiosa (e delle competenze che le corrispondono) è principalmente quello di sollecitare l'attenzione alla persona, alla sua complessità, alla sua libertà e alla sua responsabilità.

Verso un rinnovato curriculum di Religione cattolica

In riferimento al profilo e alle competenze delle aree di apprendimento le istituzioni scolastiche saranno chiamate a strutturare propri Piani di Studio in una logica di curriculum verticale. Così anche il docente di Religione cattolica, oltre che a partecipare al comune lavoro di riprogrammazione educativa, è tenuto a riferirsi al profilo e alle competenze dell'Area di apprendimento Religione cattolica per l'adeguamento del curriculum.

Al fine di una effettiva e concreta applicazione dei Piani di Studio Provinciali è importante che questa azione si svolga a partire dalla prassi di lavoro abituale così come si esprime formalmente nei documenti della programmazione educativa e didattica (progetti di istituto, piani di studio, unità di apprendimento...) valutando le innovazioni e le istanze introdotte dai Piani di Studio Provinciali e attivando conseguenti processi di innovazione, principalmente nella prospettiva del passaggio da un insegnamento di Religione cattolica nel quale le conoscenze e le abilità siano il fine ad un insegnamento nel quale esse siano i mezzi per la promozione di competenze personali (vedi Schema).

Schema: Prassi e nuove categorie dei Piani di Studio Provinciali



Dal profilo e competenze di Religione cattolica ad abilità e conoscenze

Per sviluppare una competenza di area occorre in primo luogo promuovere l'acquisizione delle relative *abilità e conoscenze* in modo che esse siano disponibili in maniera significativa e fruibile. Rimane centrale comunque il senso che ad esse viene dato, cioè la comprensione della ragione per cui occorre impegnarsi in questa acquisizione.

A tal fine si indicano di seguito le declinazioni delle competenze dell'Area Religione cattolica in *abilità e conoscenze* poste al termine della Scuola Primaria e al termine della Scuola Secondaria di 1° grado.

In fase di attuazione progressiva dei Piani di Studio andrà considerata l'articolazione in periodi biennali prevista dalla legge provinciale e andranno concordate le categorie organizzative del curriculum.

Abilità e conoscenze sono componenti fondamentali delle competenze e risultano categorie utili a manifestare le competenze considerate anche se non ne esauriscono la portata.

Va ricordato infatti il carattere proprio di una competenza che, pur espressa all'interno di una specifica area di apprendimento, è sempre il risultato di una molteplicità di fattori ed è costruita dal soggetto, nel tempo, attraverso continue relazioni con le altre competenze della medesima area di apprendimento, come anche con le competenze di altre aree e con livelli di competenza più generali.

Le competenze di area rimangono perciò come orizzonte di riferimento, punto di arrivo a cui tendere, traguardi da perseguire che aprono a nuovi traguardi, e necessitano di declinazioni ulteriori che consentano di strutturare curricoli scolastici e di considerare più facilmente le implicazioni didattiche.

Religione cattolica

COMPETENZA I AL TERMINE DELLA SCUOLA PRIMARIA

Individuare l'esperienza religiosa come una risposta ai grandi interrogativi posti dalla condizione umana e identificare la specificità del cristianesimo in Gesù di Nazareth, nel suo messaggio su Dio, nel compito della Chiesa di renderlo presente e testimoniarlo.¹

Abilità	Conoscenze
<p><i>L'alunno è in grado di:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Collegare espressioni delle tradizioni religiose presenti nell'ambiente con esperienze significative nella vita delle persone. – Ricostruire gli eventi principali della vita di Gesù nel quadro della storia del popolo di Israele, considerando la ricchezza della sua umanità e il suo speciale rapporto con Dio. – Riconoscere nelle parole e azioni di Gesù riferimenti a Dio fonte della vita e Padre di ogni uomo. – Identificare la Chiesa come comunità di persone che credono in Gesù e si impegnano a fare proprie le sue scelte. – Individuare i momenti celebrativi più importanti della vita della Chiesa e le persone che vi svolgono compiti e servizi. 	<p><i>L'alunno conosce:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Momenti e avvenimenti significativi nella vita delle persone (nascita, crescita, feste ed eventi particolari positivi e negativi...). – Feste, celebrazioni e tradizioni popolari nel cristianesimo ed in altre esperienze religiose presenti nel territorio. – Momenti della storia del popolo di Israele nella Bibbia ed eventi della vita di Gesù: alleanza con Dio, promessa e attesa di un Salvatore, venuta, morte e resurrezione di Gesù Cristo. – Gesù ricco di umanità nella vita di famiglia, nel lavoro, nel rapporto con gli altri, nei suoi desideri e aspirazioni e il suo speciale rapporto con Dio nei Vangeli sinottici. – Parole e azioni, parabole e miracoli di Gesù che manifestano Dio come creatore e Padre. – La preghiera del Padre Nostro. – La fede e la sequela di Gesù, impegni della comunità cristiana. – Testimoni delle scelte di Gesù nella storia e nell'oggi. – Anno Liturgico, feste e solennità principali. – Battesimo ed Eucaristia. – Persone, compiti e servizi nella comunità cristiana.

¹ A seguito dei suggerimenti prodotti dalla sperimentazione nelle scuole, la prima competenza può opportunamente essere considerata anche secondo la seguente formulazione “1 - riconoscere che il rapporto con Dio è esperienza fondamentale nella vita di molte persone, individuare nelle religioni modalità concrete di viverlo e identificare in particolare le caratteristiche principali del cristianesimo a partire dalla vita di Gesù di Nazareth e dalla testimonianza dei cristiani”.

Religione cattolica

COMPETENZA I AL TERMINE DELLA SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO

Individuare l'esperienza religiosa come una risposta ai grandi interrogativi posti dalla condizione umana e identificare la specificità del cristianesimo in Gesù di Nazareth, nel suo messaggio su Dio, nel compito della Chiesa di renderlo presente e testimoniarlo.²

Abilità	Conoscenze
<p><i>Lo studente è in grado di:</i></p> <ul style="list-style-type: none">– Riconoscere in alcune esperienze di vita un motivo di riflessione e una ricerca di significati a cui le tradizioni religiose offrono risposte e orientamenti.– Comprendere aspetti della figura, del messaggio e delle opere di Gesù, in particolare le caratteristiche della sua umanità e i tratti che, per i cristiani, ne rivelano la divinità.– Individuare i tratti dell'identità di Dio nell'esperienza e nella proposta di Gesù Cristo.– Identificare la Chiesa come comunità dei credenti in Cristo, originata a Pentecoste, che si sviluppa nella storia con il compito di portare il vangelo nel mondo.	<p><i>Lo studente conosce:</i></p> <ul style="list-style-type: none">– Interrogativi, scoperte, riflessioni che sorgono da esperienze personali (trasformazione, crescita...), relazionali (amicizia, autorità...), culturali (nuove conoscenze, pluralismo...) e relative al rapporto mondo- natura (benessere e precarietà nell'ambiente...).– La presenza delle religioni nel tempo: religioni antiche, ebraismo, cristianesimo, islam, cenni su altre grandi religioni.– Cenni sulla dimensione storica di Gesù di Nazareth.– Aspetti della personalità di Gesù (autenticità, coerenza...), atteggiamenti e parole nei suoi incontri con le persone.– Gesù, nel rapporto con il Padre, nell'autorevolezza della sua parola, nei segni del suo potere sul male e sulla morte, riconosciuto Figlio di Dio e Salvatore del mondo.– Il Dio di Gesù nei racconti della creazione e della Pasqua (fonte di vita, presenza di amore, Padre ricco di misericordia).– Lo Spirito santo e la nascita della Chiesa nel Nuovo Testamento e cenni sullo sviluppo storico della comunità cristiana.– Aspetti dell'origine e dello sviluppo della Chiesa in Trentino: eventi, luoghi, persone della fede e della carità e attenzione al cammino ecumenico.– La comunità cristiana sul territorio con varietà di servizi e compiti: carità, annuncio della Parola, celebrazione dei sacramenti e preghiera.

² A seguito dei suggerimenti prodotti dalla sperimentazione nelle scuole, la prima competenza può opportunamente essere considerata anche secondo la seguente formulazione "1 - riconoscere che il rapporto con Dio è esperienza fondamentale nella vita di molte persone, individuare nelle religioni modalità concrete di viverlo e identificare in particolare le caratteristiche principali del cristianesimo a partire dalla vita di Gesù di Nazareth e dalla testimonianza dei cristiani".

Religione cattolica

COMPETENZA 2 AL TERMINE DELLA SCUOLA PRIMARIA

Conoscere e interpretare alcuni elementi fondamentali dei linguaggi espressivi della realtà religiosa e i principali segni del cristianesimo cattolico presenti nell'ambiente.

Abilità	Conoscenze
<p><i>L'alunno è in grado di:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Comprendere termini, segni, luoghi ed espressioni artistiche dell'esperienza religiosa. – Individuare il significato fondamentale e le principali forme della preghiera. – Esprimere significato e funzioni essenziali di segni e luoghi religiosi nell'ambiente. 	<p><i>L'alunno conosce:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Principali e più significativi termini, segni e luoghi dell'esperienza religiosa. – Espressioni dell'arte religiosa, con attenzione al territorio. – La preghiera dei credenti come dialogo con Dio. – Forme ed esempi di preghiere della tradizione cristiana. – Significati e funzioni essenziali di segni e luoghi religiosi sul territorio, in particolare la croce e la chiesa.

Religione cattolica

COMPETENZA 2 AL TERMINE DELLA SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO

Conoscere e interpretare alcuni elementi fondamentali dei linguaggi espressivi della realtà religiosa e i principali segni del cristianesimo cattolico presenti nell'ambiente.

Abilità	Conoscenze
<p><i>Lo studente è in grado di :</i></p> <ul style="list-style-type: none">– Individuare i principali linguaggi espressivi che connotano le tradizioni religiose.– Descrivere aspetti che caratterizzano il linguaggio del cristianesimo nell'ambito del rapporto dell'uomo con Dio.– Spiegare i più diffusi segni del cristianesimo, le loro caratteristiche e funzioni principali, a partire dal territorio in cui si vive.– Individuare elementi e messaggi propri della fede cristiana in opere dell'arte e della cultura.	<p><i>Lo studente conosce:</i></p> <ul style="list-style-type: none">– Celebrazioni e riti, preghiere, simboli, spazi e tempi sacri delle religioni.– Elementi costitutivi della celebrazione cristiana, in particolare dell'Eucarestia.– Forme, caratteristiche ed esigenze fondamentali della preghiera cristiana.– Caratteristiche e funzioni principali di luoghi, edifici, oggetti, immagini e tradizioni del cristianesimo in Trentino.– Indicazioni essenziali per la lettura e l'analisi del messaggio religioso in produzioni artistiche (letterarie, musicali, pittoriche, architettoniche...).

Religione cattolica

COMPETENZA 3 AL TERMINE DELLA SCUOLA PRIMARIA

Riconoscere in termini essenziali caratteristiche e funzione dei testi sacri delle grandi religioni; in particolare utilizzare strumenti e criteri per la comprensione della Bibbia e l'interpretazione di alcuni brani.

Abilità	Conoscenze
<p><i>L'alunno è in grado di:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Riconoscere i libri sacri delle religioni ebraica, cristiana e islamica e la particolare cura e attenzione che i credenti ad essi riservano. – Comprendere la Bibbia cristiana come raccolta di libri che per i credenti descrivono l'agire di Dio e di Gesù e sono fonte della vita cristiana. – Saper rintracciare un brano biblico e individuarne personaggi e trama narrativa. 	<p><i>L'alunno conosce:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – La Bibbia ebraica, la Bibbia cristiana e il Corano. – Luoghi, momenti e atteggiamenti riservati dai credenti ai loro libri sacri. – La Bibbia, biblioteca di libri: struttura generale e libri principali. – L'agire di Dio e di Gesù in eventi narrati nell'Antico e nel Nuovo Testamento. – Suddivisione della Bibbia in libri, capitoli, versetti. – Modalità essenziale di accostamento e analisi di brani narrativi, in particolare del Nuovo Testamento.

Religione cattolica

COMPETENZA 3 AL TERMINE DELLA SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO

Riconoscere in termini essenziali caratteristiche e funzione dei testi sacri delle grandi religioni; in particolare utilizzare strumenti e criteri per la comprensione della Bibbia e l'interpretazione di alcuni brani.

Abilità	Conoscenze
<p><i>Lo studente è in grado di:</i></p> <ul style="list-style-type: none">– Individuare aspetti di rilevanza che il testo sacro assume nelle religioni ebraica, cristiana e islamica.– Comprendere la Bibbia come documento della storia del popolo ebraico e delle prime comunità cristiane e luogo di rivelazione di Dio nella fede dei cristiani.– Riconoscere la Bibbia quale fonte di ispirazione nella cultura occidentale e per esperienze fondamentali della vita.– Utilizzare correttamente un metodo per comprendere brani fondamentali della Bibbia ed esprimerne in forma creativa il significato.	<p><i>Lo studente conosce:</i></p> <ul style="list-style-type: none">– Attenzioni, impiego, valorizzazione del testo sacro nelle religioni per la preghiera, le celebrazioni, la formazione e le scelte di vita.– Momenti principali della storia del popolo d'Israele e delle prime comunità cristiane.– I temi centrali dell'Antico Testamento e il loro sviluppo nel Nuovo: creazione, alleanza, promessa, liberazione, salvezza.– La concezione cristiana della Bibbia come comunicazione di Dio all'umanità.– Eventi e personaggi del mondo biblico nell'arte, nella letteratura, nei film, nel costume e nelle tradizioni.– Fasi principali della formazione della Bibbia, caratteristiche letterarie e articolazione essenziale.– Analisi narrativa di testi biblici.

Religione cattolica

COMPETENZA 4 AL TERMINE DELLA SCUOLA PRIMARIA

Sapersi confrontare con valori e norme delle tradizioni religiose e comprendere in particolare la proposta etica del cristianesimo in vista di scelte per la maturazione personale e del rapporto con gli altri.

Abilità	Conoscenze
<p><i>L'alunno è in grado di:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Apprezzare il significato positivo per il bene dell'uomo e del mondo di leggi, regole e norme anche in riferimento alle esperienze religiose. – Individuare nella vita di Gesù regole e comportamenti che i cristiani sono chiamati a seguire per vivere le relazioni con gli altri, con le cose e con l'ambiente. – Dimostrare accoglienza e rispetto della diversità delle persone, del loro modo di vivere e di credere. 	<p><i>L'alunno conosce:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Leggi, regole e norme che consentono di vivere con gli altri. Norme e regole nelle principali religioni (ebraismo, cristianesimo, islam). – Il duplice comandamento dell'amore e i dieci comandamenti. – Le Beatitudini. – L'attenzione di Gesù verso i piccoli, i poveri, gli ultimi. – Sobrietà e libertà di Gesù nei confronti delle cose e sintonia con la natura. – Un mondo di differenze. – Esperienze di collaborazione e di condivisione conciliando e valorizzando le differenze. – Figure delle religioni, in particolare del cristianesimo, modelli di accoglienza e rispetto per l'altro.

Religione cattolica

COMPETENZA 4 AL TERMINE DELLA SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO

Sapersi confrontare con valori e norme delle tradizioni religiose e comprendere in particolare la proposta etica del cristianesimo in vista di scelte per la maturazione personale e del rapporto con gli altri.

Abilità	Conoscenze
<p><i>Lo studente è in grado di:</i></p> <ul style="list-style-type: none">– Individuare nella vita di testimoni delle tradizioni religiose - in particolare del cristianesimo - e di altre visioni del mondo i valori guida delle rispettive scelte.– Comprendere le principali norme morali del cristianesimo come proposta per la maturazione personale e come risposta al desiderio di felicità. – Confrontarsi con differenti valutazioni rispetto a fatti, azioni e comportamenti propri e altrui.– Riconoscere le motivazioni del cristianesimo per scelte concrete di convivenza tra persone di diversa cultura e religione, cura del creato e pace tra i popoli.	<p><i>Lo studente conosce:</i></p> <ul style="list-style-type: none">– Progetti di vita, valori ispiratori e corrispondenti scelte in testimoni religiosi e non, con attenzione alla realtà locale.– Il duplice comandamento dell'amore, i dieci comandamenti, le Beatitudini.– Norme e pratiche della tradizione cattolica come conseguenza della relazione d'amore di Dio con l'uomo.– Elementi della proposta cristiana su affettività, sessualità e rapporti interpersonali.– Pluralità di giudizi e valutazioni di fatti, azioni e comportamenti individuali e sociali.– L'amore universale di Dio e l'esempio di Gesù: motivazioni del cristianesimo per prassi di convivenza, cura del creato e pace.– L'eguale dignità della persona, la fraternità evangelica e la responsabilità nei confronti del creato.– Persone, istituzioni, progetti orientati alla solidarietà sociale e all'ecologia.