



Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese

Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese

*Si ringraziano tutte le persone che hanno reso possibile
la realizzazione di questo documento.*

Indice generale

Prima parte

1. Significato del Piano di studio della scuola dell'obbligo	7
2. Basi istituzionali e legali	9
2.1. Contesto politico istituzionale svizzero	9
2.2. Disposizioni HarmoS e organizzazione dei gradi scolastici in Ticino	10
2.3. Cicli del Piano di studio	11
2.4. Elementi chiave che caratterizzano i tre gradi scolastici	12
3. Finalità della scuola dell'obbligo ticinese	15
4. Dimensioni del Piano di studio	19
4.1. Competenze trasversali	20
4.2. Contesti di Formazione generale	21
4.3. Discipline di insegnamento	21
5. La valutazione	23
5.1. Valutare per l'apprendimento	23
5.2. Valutare per competenze	24
5.3. La comunicazione valutativa nei tre gradi scolastici	25

Seconda parte

1. Competenze trasversali e contesti di Formazione generale	29
1.1. Competenze trasversali	29
1.1.1. Sviluppo personale	29
1.1.2. Collaborazione	32
1.1.3. Comunicazione	34
1.1.4. Pensiero riflessivo e critico	36
1.1.5. Pensiero creativo	38
1.1.6. Strategie di apprendimento	40
1.2. Contesti di Formazione generale	42
1.2.1. Tecnologie e media	44
1.2.2. Salute e benessere	46
1.2.3. Scelte e progetti personali	48
1.2.4. Vivere assieme ed educazione alla cittadinanza	50
1.2.5. Contesto economico e consumi	52
2. La scuola dell'infanzia nel 1° ciclo HarmoS	55
2.1. Significato e valenze formative	55
2.2. Finalità educative	57
2.3. Approccio metodologico	58
2.4. Competenze trasversali	61
2.5. Relazioni con gli ambiti di esperienza e progressione delle competenze	65
2.6. Tabelle di declinazione delle varie competenze in contesto	68

3. Struttura dei piani disciplinari	85
3.1. Significato e finalità formative della disciplina	85
3.2. Modello di competenza	86
3.2.1. Ambiti di competenza	86
3.2.2. Processi chiave	86
3.3. Progressione delle competenze nei tre cicli	87
3.4. Indicazioni didattiche e metodologiche	87
3.5. Relazioni con le Competenze trasversali	87
3.6. Relazioni con i contesti di Formazione generale	87

Terza parte: piani disciplinari

Area lingue	93
1. Italiano	95
2. Lingue seconde	113
3. Latino	129
4. Area matematica	139
Area scienze umane sociali - scienze naturali	169
5. Dimensione ambiente (1°/2° ciclo)	171
6. Geografia (3° ciclo)	187
7. Storia ed educazione civica (3° ciclo)	199
8. Scienze naturali (3° ciclo)	209
9. Educazione alimentare	221
10. Area arti	227
11. Area motricità	247
12. Insegnamento religioso	265
13. Opzioni di orientamento in IV media	275
Glossario	279

Prima parte



1. Significato del Piano di studio della scuola dell'obbligo

Disporre di un Piano di studio unico per la scuola ticinese significa poter affrontare la formazione in modo coerente ed esplicito, avendo a disposizione per ogni ciclo il quadro delle competenze che ci si aspetta di ottenere con gli allievi per quanto riguarda le diverse Discipline, le Competenze trasversali e i temi della Formazione generale. Queste attese formative si ricollegano ad un'importante dimensione dell'Accordo intercantonale HarmoS che stabilisce per alcune materie (lingua di scolarizzazione, matematica, lingue seconde e scienze naturali) delle competenze fondamentali da raggiungere con tutti gli allievi.

L'esplicitazione delle principali attese nei confronti della formazione da raggiungere alla fine dei cicli costituisce dunque una caratteristica fondamentale del Piano di studio.

Non si tratta più, come nel passato, di un programma d'insegnamento che elencava quali temi e argomenti andavano trattati nei rispettivi settori formativi, bensì di un piano che indica quali competenze e risorse un allievo dovrebbe aver sviluppato al termine delle principali scadenze formative previste. Con il presente Piano di studio, rispetto ai precedenti programmi, si passa da indicazioni su "cosa insegnare" ad indicazioni su "cosa far apprendere". Le attese formative sono formulate in termini di "cosa l'allievo deve essere in grado di padroneggiare, conoscere, saper-fare" alla fine di un determinato ciclo. La loro formulazione utilizza la forma delle competenze, dove per competenze si intendono le capacità di un allievo di saper affrontare situazioni conosciute o nuove mobilitando un insieme coordinato di saperi e di capacità/abilità con una disponibilità a coinvolgersi cognitivamente ed emotivamente.

Tre sono le conseguenze dell'impostazione per competenze nell'ambito dell'insegnamento:

- le competenze non possono essere trasmesse ma devono essere in larga parte costruite ed organizzate dall'allievo grazie alla mediazione del docente; devono avere un senso per il soggetto ed assumere un significato intellettuale ed emozionale personale;
- le competenze si sviluppano all'interno di situazioni di apprendimento significative e sono utilizzabili in contesti multipli;
- le competenze sono strumenti di ulteriore conoscenza e di azione reale o mentale, cioè strumenti di controllo e di regolazione del proprio funzionamento intellettuale.

Questo non implica una perdita di importanza delle Discipline, anzi si tratta proprio di riuscire a cogliere il valore formativo delle materie guardandole da un punto di vista diverso da quello abituale. L'essenziale nell'insegnamento di una materia sono le competenze e le abilità, disciplinari e trasversali, che essa permette di sviluppare.

Gli orientamenti metodologici dell'insegnamento vengono suggeriti nelle loro linee prioritarie; il docente resta libero nelle scelte didattiche all'interno del quadro designato.

Il Piano di studio è innanzitutto destinato ad orientare l'attività professionale dei docenti della scuola dell'obbligo per i quali costituisce il documento vincolante che illustra le finalità generali e specifiche alle quali mirare con gli allievi.

Come già evidenziato, indica ai docenti i livelli di apprendimento che devono essere raggiunti dalla grande maggioranza degli allievi, apprendimenti che non si limitano al livello delle competenze fondamentali definite nell'ambito di HarmoS e integrate nel Piano di studio, ma li superano in quanto la scuola aspira a competenze più elevate.

Documenti ulteriori di tipo settoriale permetteranno ai docenti di interpretare più precisamente quanto indicato nel presente documento in termini di finalità, di contenuti e di indicazioni metodologiche.

2. Basi istituzionali e legali

2.1. Contesto politico istituzionale svizzero

Il Piano di studio è stato elaborato all'interno del contesto definito dall'Accordo intercantonale sull'armonizzazione della scuola obbligatoria (Concordato HarmoS) del 14 giugno 2007 che il Ticino ha sottoscritto il 17 febbraio 2009. Proprio per questa ragione è importante richiamare alcuni articoli del Concordato (art. 8, art. 3, art. 7).

Accordo intercantonale HarmoS - art. 8 Piani di studio, mezzi d'insegnamento e strumenti di valutazione

¹ L'armonizzazione dei piani di studio e il coordinamento dei mezzi d'insegnamento sono garantiti a livello delle regioni linguistiche.

² Piani di studio, mezzi d'insegnamento e strumenti di valutazione, come pure gli standard di formazione, sono coordinati tra di loro.

³ I cantoni collaborano nell'ambito delle regioni linguistiche alla messa in vigore del presente accordo. Essi possono adottare le disposizioni organizzative che s'impongono.

⁴ La CDPE e le regioni linguistiche si consultano caso per caso per sviluppare delle prove di riferimento sulla base degli standard di formazione.

L'art. 8 indica come l'armonizzazione della scuola obbligatoria su scala nazionale avvenga attraverso l'armonizzazione dei suoi obiettivi, fissati in termini di competenze fondamentali sulla base dei modelli di competenza, e attraverso la valutazione del raggiungimento di queste competenze a livello dell'intero sistema.

I piani di studio e i mezzi d'insegnamento invece, conformemente al principio della sussidiarietà, devono essere elaborati e coordinati a livello delle diverse regioni linguistiche, in quanto tra loro esistono considerevoli differenze culturali, pedagogiche e curriculari. Il presente Piano di studio è di competenza cantonale in quanto il Canton Ticino è considerato regione linguistica.

Accordo intercantonale HarmoS - art. 3 Formazione di base

¹ Durante la scuola obbligatoria, tutte le allieve e gli allievi acquisiscono e sviluppano le conoscenze e le competenze fondamentali, nonché l'identità culturale, che permettono loro di continuare ad imparare durante tutta la vita e di trovare il loro posto nella vita sociale e professionale.

² Nel corso della scuola obbligatoria, ogni allieva e ogni allievo acquisisce la formazione di base che le/gli permette d'accedere ai cicli di formazione professionale o di Formazione generale di grado secondario II, in particolare nei seguenti settori:

a. **lingue**: una solida formazione di base nella lingua locale (padronanza orale e scritta) e delle competenze essenziali in una seconda lingua nazionale e almeno in un'altra lingua straniera;

b. **matematica e scienze naturali**: una formazione di base che permetta di applicare nozioni e procedure matematiche essenziali e che dia la capacità di riconoscere le connessioni fondamentali delle scienze naturali e tecniche;

c. **scienze umane e sociali**: una formazione di base che permetta di conoscere e capire gli aspetti fondamentali dell'ambiente fisico, umano, sociale e politico;

d. **musica, arte visiva e arte applicata**: una formazione di base teorica e pratica diversificata, mirata allo sviluppo della creatività, dell'abilità manuale e del senso estetico, nonché all'acquisizione di conoscenze inerenti al patrimonio artistico e culturale;

e. **movimento e salute**: un'educazione al movimento e un'educazione alla salute dirette allo sviluppo di capacità motorie e d'attitudini fisiche, come pure alla promozione del benessere fisico e psichico.

³ *La scuola obbligatoria favorisce nelle allieve e negli allievi lo sviluppo di una personalità autonoma come pure l'acquisizione di competenze sociali e del senso di responsabilità verso il prossimo e verso l'ambiente.*

L'art. 3 del Concordato descrive gli obiettivi della scuola obbligatoria, indica i settori disciplinari per i quali ogni allievo deve poter acquisire una formazione di base e sottolinea come la formazione scolastica, al di là delle Discipline, debba favorire lo sviluppo di tutta la persona dell'allievo.

Accordo intercantonale HarmoS - art. 7 Standard di formazione

¹ *Allo scopo d'armonizzare gli obiettivi dell'insegnamento a livello nazionale, si fissano degli standard nazionali di formazione.*

Un ulteriore elemento centrale del Concordato HarmoS è la definizione degli standard nazionali di formazione (art. 7). Essi descrivono le competenze fondamentali che gli allievi devono possedere in determinate Discipline (lingua di scolarizzazione, lingue seconde, matematica e scienze naturali) e in determinati momenti della scolarità obbligatoria. Nello specifico, le competenze fondamentali sono state definite alla fine del quarto, dell'ottavo e dell'undicesimo anno di scuola per la lingua di scolarizzazione, la matematica e le scienze naturali, mentre per le lingue seconde si riferiscono unicamente alla fine dell'ottavo e dell'undicesimo anno di scuola, considerato che queste ultime sono insegnate solo a partire dalla terza elementare.

Esse sono essenziali per la continuazione del percorso formativo e costituiscono i punti di riferimento per il monitoraggio del sistema formativo sul piano nazionale.

Si evidenzia quindi come le competenze fondamentali siano state considerate e siano contenute nel presente Piano di studio nelle parti dei piani disciplinari di italiano, lingue seconde, matematica e scienze naturali.

2.2. Disposizioni HarmoS e organizzazione dei gradi scolastici in Ticino

Conformemente alla Legge della scuola del 1° febbraio 1990 (art. 6) la frequenza della scuola è obbligatoria per tutte le persone residenti nel Canton Ticino di età compresa tra i quattro e i quindici anni d'età.

Sul piano svizzero, il Concordato HarmoS fissa la durata della scuola dell'obbligo e la suddivide nei seguenti gradi scolastici: grado primario, che comprende anche la scuola dell'infanzia, della durata totale di otto anni (due di scuola dell'infanzia e sei di scuola elementare) e grado secondario I della durata di tre anni.

Il Canton Ticino beneficia però di una deroga che permette di mantenere l'attuale distribuzione degli anni di scuola tra grado primario e grado secondario I, rispettando comunque la durata totale dell'obbligo scolastico di undici anni (Concordato HarmoS, art. 6 cpv. 3).

In Ticino la scuola dell'obbligo rimane quindi suddivisa nei tre gradi scolastici seguenti:

- scuola dell'infanzia (un anno facoltativo, due anni obbligatori);
- scuola elementare (cinque anni);
- scuola media (quattro anni).

Nel Concordato HarmoS (art. 6 cpv. 5) si promuove inoltre la flessibilizzazione della percorrenza dei cicli: il tempo necessario per frequentare i diversi gradi scolastici è legato allo sviluppo individuale; ad ogni singolo allievo dovrà quindi essere data la possibilità di percorrere i gradi scolastici più o meno rapidamente, secondo le sue predisposizioni, le sue capacità e la sua maturità personale. Il tempo effettivamente necessario ad ogni allievo per percorrere i differenti gradi della scuola dell'obbligo corrisponderà dunque generalmente, ma non obbligatoriamente, alle rispettive durate dei gradi indicate in precedenza.

2.3. Cicli del Piano di studio

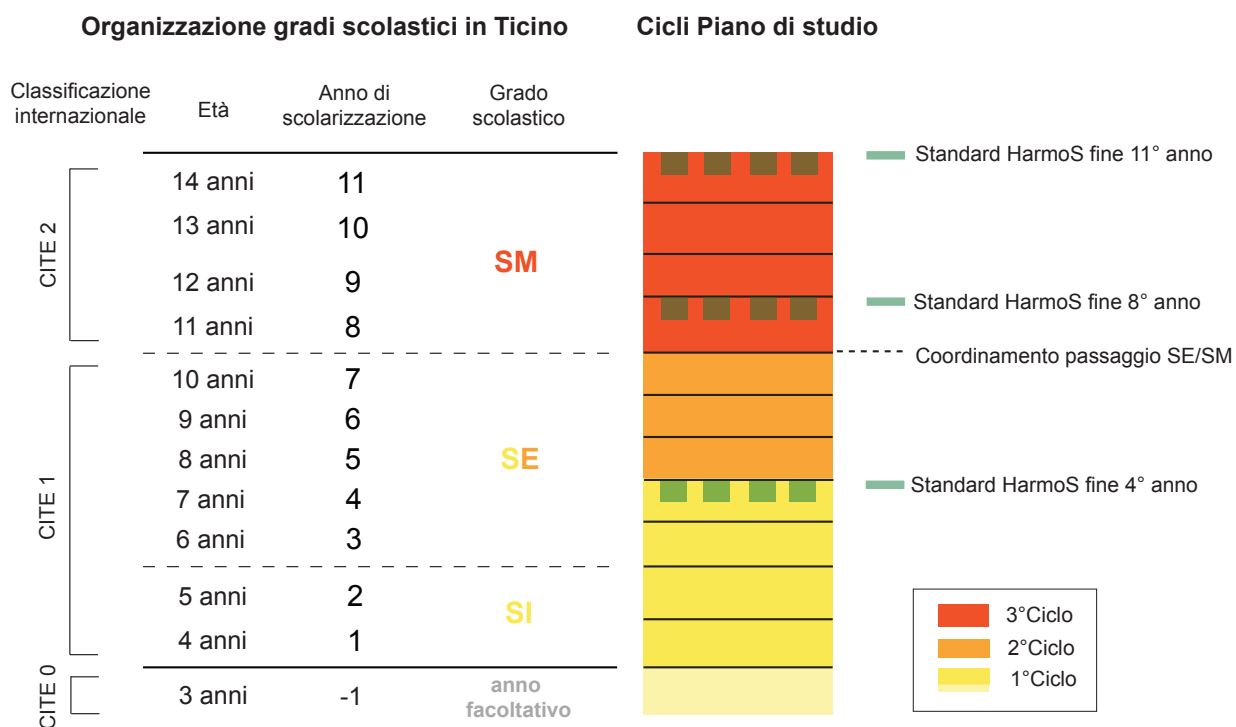
Il Piano di studio risulta strutturato nei tre seguenti cicli:

- 1° ciclo:** (primo anno facoltativo SI) / primo - quarto anno di scolarizzazione
un anno facoltativo / due anni obbligatori scuola dell'infanzia - prima e seconda elementare
- 2° ciclo:** quinto - settimo anno di scolarizzazione
terza, quarta e quinta elementare
- 3° ciclo:** ottavo - undicesimo anno di scolarizzazione
ciclo di osservazione + ciclo d'orientamento della scuola media

Come definito da HarmoS, i due anni di scuola dell'infanzia obbligatori e i primi due anni di scuola elementare sono stati riuniti in un unico ciclo, considerata l'importanza del principio di flessibilità di percorrenza per questa fascia di età e la continuità nello sviluppo delle competenze. Tenendo conto del collocamento delle competenze fondamentali alla fine dell'ottavo anno di scuola (vale a dire prima media), è importante sottolineare la necessità di consolidare il coordinamento tra scuola elementare e scuola media, allo scopo di promuovere quella continuità educativa che la realizzazione di un Piano di studio della scuola dell'obbligo intende perseguire.

Nella figura seguente sono state riassunte in modo schematico le corrispondenze tra l'organizzazione dei gradi scolastici e la struttura del Piano di studio.

Figura 1
Gradi scolastici e cicli del Piano di studio



2.4. Elementi chiave che caratterizzano i tre gradi scolastici

La scuola dell'infanzia (in seguito SI) accoglie il bambino che proviene dal contesto familiare ed è chiamata a svolgere una prima funzione di socializzazione, di stimolazione dello sviluppo affettivo, di conquista delle abilità espressivo-comunicative e percettivo-corporee utili per conoscere il mondo e costruire relazioni sociali. La finalità generale è quindi di offrire a tutti i bambini uguali opportunità e di creare le condizioni affinché abbiano la possibilità di sviluppare una prospettiva di vita positiva all'interno della società.

Le attività educative sono orientate allo sviluppo dell'autonomia, del rispetto di sé e degli altri, della capacità di cooperare, di affrontare le incertezze e di prendere decisioni, così come allo stimolo e alla crescita degli strumenti cognitivi e di conoscenza del reale, del proprio ambiente di vita e di una prima comprensione degli stimoli che la società propone loro.

La SI introduce il bambino alla costruzione di una propria visione del mondo attraverso un processo che continuerà per tutta la vita; un processo di apprendimento attivo, sensoriale, conoscitivo, sociale ed emotivo, che passa dalla stimolazione di un continuo confronto con l'esperienza. Sul piano emotivo e cognitivo si tratta dunque di sviluppare la curiosità e l'interesse per il reale, di elaborare una prima personale organizzazione delle conoscenze, di sperimentare il valore del dubbio, permettendo ai bambini di costruire fiducia nel proprio pensiero e capacità di discutere ed argomentare.

Per quanto riguarda la competenza comunicativa, la scuola dell'infanzia accoglie le lingue d'origine e promuove l'acquisizione della lingua di scolarizzazione, strumento essenziale per l'accesso da parte del bambino alla costruzione del pensiero e allo sviluppo di competenze, così come per la coesione del gruppo e la costruzione dell'insieme delle relazioni sociali. La SI è parte integrante della scuola dell'obbligo e come tale è nel contempo autonoma e collegata alla scuola elementare. In questo senso è particolarmente chiamata a promuovere l'acquisizione delle competenze necessarie anche in vista della formazione successiva. Le attività didattiche alternano fra il collettivo, l'individuale, le attività differenziate e a gruppi, alla ricerca della stimolazione ottimale in base alle esigenze personali degli allievi all'interno di una vita di gruppo.

La scuola elementare (SE) prosegue la scoperta del mondo reale e culturale. Si consolidano le capacità di comunicazione linguistica e quelle logico-matematiche iniziate alla scuola dell'infanzia, così come la socializzazione dei bambini e l'affermazione della fiducia nelle loro possibilità. L'intenzione educativa è quella di consolidare e allargare ulteriormente le basi per un percorso formativo degli allievi che continuerà negli anni. Questo significa fornire all'allievo le chiavi per apprendere ad apprendere, promuovere la volontà di progredire nel sapere, permettergli di acquisire gli strumenti di conoscenza necessari per comprendere i vari contesti (naturali, sociali, culturali, ecc.) nei quali esso si troverà a vivere ed a operare. I primi due anni (attuale primo ciclo della SE) mantengono metodologie di lavoro ancora predisciplinari o pluridisciplinari attraverso il lavoro su temi ampi e globali senza rinunciare a far acquisire apprendimenti anche specifici. Nel secondo ciclo della SE l'insegnamento si diversifica andando progressivamente ad affrontare ambiti più specifici e disciplinari che saranno ulteriormente approfonditi durante il terzo ciclo di scolarizzazione. Le attività didattiche sono sia lezioni collettive, sia lavori sempre più autonomi, alla ricerca della risoluzione di situazioni-problema, di sviluppo di progetti di classe (attorno ai temi disciplinari o della Formazione generale), ma anche differenziati individualmente o in gruppo.

La scuola media (SM) prosegue il lavoro formativo dei settori precedenti, differenzia maggiormente e approfondisce l'approccio disciplinare, offrendo la possibilità all'allievo di scegliere, almeno parzialmente, il suo curriculum. Cerca di rispondere ai bisogni dei suoi allievi in collaborazione con i contesti formativi familiari e sociali. Lo sviluppo personale dell'allievo è caratterizzato dal progressivo passaggio all'adolescenza, con la costruzione di nuove capacità intellettuali astratte, ma anche con un interesse marcato per le relazioni sociali, soprattutto con i coetanei.

L'eterogeneità dello sviluppo degli allievi costringe la scuola media a prevedere la possibilità di spazi creativi, opzionali ed anche percorsi differenziati attraverso i quali promuovere sia le formazioni disciplinari che la dimensione della Formazione generale.

Alcuni dei principi ispiratori dei settori precedenti (l'integrazione sociale, l'essere cittadino e lo sviluppo di valori quali la giustizia, la concordanza, la democrazia e il rispetto reciproco, la riflessione sul significato della diversità, ecc.) assumono nuovi significati.

L'acquisizione di strumenti linguistici e matematici di comunicazione e di codifica, di competenze culturali, di competenze trasversali necessarie per lo sviluppo dell'insieme della persona-allievo, competenze che diventano chiavi di lettura di situazioni, fenomeni umani, sociali o ambientali, sono una finalità da realizzare utilizzando metodologie didattiche congruenti, affinché l'allievo e futuro cittadino disponga di tutti gli strumenti richiesti dalla società e dal mondo formativo e professionale post-obbligatorio. Accanto allo sviluppo dei processi (cognitivi e conoscitivi) relativi alle discipline, in ogni insegnamento si ricorderà di porre attenzione alle Competenze trasversali che sono utili e necessarie per il seguito della scolarizzazione. Ogni istituto di Scuola media prevederà anche degli spazi di lavoro per l'approfondimento dei temi della Formazione generale, sia con giornate tematiche, sia con lavori interdisciplinari. Al termine della scuola dell'obbligo, l'allievo dovrebbe essere in grado di affrontare con autonomia la continuazione della sua formazione nel settore successivo, proseguendo lo studio nel settore medio-superiore o indirizzandosi verso le formazioni professionali.

3. Finalità della scuola dell'obbligo ticinese

Le norme legali che governano la scuola ne definiscono scopi e finalità. In particolare, la Legge della scuola indica le grandi finalità attribuite alla scolarità obbligatoria attraverso i suoi art. 1 e 2 che vengono riportati qui di seguito:

Disposizioni generali, Capitolo I, Scuola pubblica

Art. 1 ¹ *La scuola pubblica è un'istituzione educativa al servizio della persona e della società.*

² *Essa è istituita e diretta dal Cantone con la collaborazione dei comuni.*

³ *L'insegnamento è impartito in lingua italiana e nel rispetto della libertà di coscienza.*

⁴ *Alla conduzione della scuola partecipano le sue componenti secondo le modalità stabilite dalla presente legge.*

Art. 2 ¹ *La scuola promuove, in collaborazione con la famiglia e con le altre istituzioni educative, lo sviluppo armonico di persone in grado di assumere ruoli attivi e responsabili nella società e di realizzare sempre più le istanze di giustizia e di libertà.*

² *In particolare la scuola, interagendo con la realtà sociale e culturale e operando in una prospettiva di educazione permanente:*

- a) *educa la persona alla scelta consapevole di un proprio ruolo attraverso la trasmissione e la rielaborazione critica e scientificamente corretta degli elementi fondamentali della cultura in una visione pluralistica e storicamente radicata nella realtà del Paese;*
- b) *sviluppa il senso di responsabilità ed educa alla pace, al rispetto dell'ambiente e agli ideali democratici;*
- c) *favorisce l'inserimento dei cittadini nel contesto sociale mediante un'efficace formazione di base e ricorrente;*
- d) *promuove il principio di parità tra uomo e donna, si propone di correggere gli scompensi socio-culturali e di ridurre gli ostacoli che pregiudicano la formazione degli allievi.*

All'interno del Piano di studio si è voluto formulare queste finalità in modo ampio, sistematico e coordinato con quanto è definito nel resto della Svizzera ed in particolare, in Romandia. Vengono così messe in risalto sia la continuità dell'azione educativa sul piano nazionale, che la continuità formativa sull'arco di tutta la scuola dell'obbligo.

La dichiarazione del 30 gennaio 2003 della CIIP (Conferenza intercantonale dell'istruzione pubblica della Svizzera romanda e del Ticino) relativa alle finalità e agli obiettivi della scuola pubblica – che non ha un valore legale ma costituisce un elemento rilevante – rappresenta la visione presente e futura della scuola pubblica comune ai cantoni latini e come tale viene riportata all'interno del Piano di studio.

Dichiarazione della Conferenza intercantonale dell'istruzione pubblica della Svizzera romanda e del Ticino (CIIP), sulle finalità e gli obiettivi della Scuola pubblica del 30 gennaio 2003

(versione tradotta ed adattata: la presenza di asterischi nel testo segnala elementi adattati alla realtà scolastica del Canton Ticino)

La Conferenza intercantonale dell'istruzione pubblica della Svizzera romanda e del Ticino (CIIP),

- *considerate le finalità e gli obiettivi di educazione, istruzione e formazione conferiti alla Scuola pubblica dalla legge di ciascun Cantone ivi rappresentato;*
- *considerata la specificità di tipo linguistico e culturale delle regioni all'interno delle quali essa promuove il coordinamento e di cui essa garantisce la visibilità;*
- *ritenuto che la trasmissione dei valori fondatori della vita comune in una società democratica nonché l'acquisizione di una formazione di base costituiscono il fondamento della Scuola pubblica dell'obbligo;*
- *riconosciuto il marcato impegno professionale delle e dei docenti nell'adempimento della loro missione d'istruzione e di educazione e considerandone la complessità;*
- *tenuto conto degli sforzi consentiti finora in materia di coordinamento e di armonizzazione delle politiche di formazione e dei relativi risultati ottenuti precedentemente, in particolare nell'ambito dei programmi scolastici e degli strumenti pedagogici comuni*;*
- *confermata la sua azione di coordinamento a favore della messa in comune delle competenze e delle risorse dipartimentali di ognuno dei membri al fine di rafforzare la capacità di tutti i partner scolastici per offrire agli studenti di ogni età le migliori opportunità di formazione;*
- *richiamati i valori educativi che la Scuola si assume di promuovere presso i bambini ed i giovani che le famiglie le affidano;*
- *confermati i valori culturali che la Scuola ha il compito di trasmettere all'insieme della popolazione scolastica;*

dichiara:

1. Finalità e obiettivi

La Scuola pubblica si assume una missione formativa a livello globale e generale, che integra compiti di educazione e di istruzione allo scopo di permettere a ogni allievo di apprendere e di imparare ad imparare durante tutta la vita.

1.1. La Scuola pubblica assolve a compiti di istruzione e di trasmissione culturale nei confronti di tutti gli allievi. Essa assicura la costruzione di conoscenze nonché l'acquisizione di competenze che permettano ad ognuno di sviluppare le proprie potenzialità in modo ottimale.

In particolare, essa pone le basi e garantisce lo sviluppo:

- a) **di una cultura della lingua d'istruzione, sia essa lingua madre o lingua d'integrazione**, che comprende la padronanza della lettura e della scrittura, nonché la capacità di comprendere e di esprimersi oralmente e per iscritto; che comporta l'apertura alla ricchezza della lingua, al suo carattere estetico nonché al suo patrimonio letterario;
- b) **di competenze e di una cultura linguistica** che integrano capacità di comunicazione, soprattutto a livello orale in una seconda lingua nazionale e in inglese*, nonché un apprendimento delle dimensioni culturali di queste lingue;
- c) **di una cultura matematica** che implica la padronanza dei concetti e delle procedure matematiche di base; che sviluppa l'utilizzo del linguaggio matematico, la capacità di modellizzare delle situazioni e di risolvere dei problemi;

- d) **di una cultura scientifica** che si fonda sia sulle scienze umane e sociali sia sulle scienze della natura; che integra la capacità di usare una metodologia scientifica e sviluppa la capacità di lettura del contesto umano, sociale e politico, e della sua collocazione nel percorso storico;
- e) **di una cultura artistica** che coniuga la percezione, l'espressione, la pratica di tecniche varie nonché l'utilizzo di diversi materiali e strumenti, la sensibilizzazione alle diverse forme del patrimonio artistico, sia nelle arti plastiche che musicali;
- f) **di conoscenze e comportamenti che assicurano il pieno sviluppo corporale e il mantenimento della propria salute;** che implicano lo sviluppo del proprio benessere e delle capacità motorie e fisiche, del piacere per lo sport e per l'espressione corporea; che risveglia la consapevolezza dei propri bisogni fisiologici e alimentari, nonché della propria responsabilità di fronte ai comportamenti a rischio;
- g) **di conoscenze e comportamenti in quanto cittadino e attore sociale;** che implicano l'acquisizione di capacità e comportamenti in quanto individuo membro di una collettività e cittadino; che sviluppano un utilizzo pratico e critico degli strumenti e delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione; che integrano un avvicinamento al contesto economico, inserendosi in un processo di orientamento scolastico e professionale.

1.2 **La Scuola pubblica assume compiti di educazione e di trasmissione di valori sociali.**

In particolare, essa assicura la promozione

- a) **del rispetto** delle regole di vita in comunità;
- b) **delle pari opportunità** a livello di riuscita scolastica;
- c) **dell'integrazione** nella presa a carico delle differenze;
- d) **dello sviluppo della personalità equilibrata dell'allievo**, nonché della sua creatività e del suo senso estetico;
- e) **dello sviluppo del senso della responsabilità** nei confronti di se stessi, degli altri e del contesto stesso, della solidarietà, della tolleranza e dello spirito di collaborazione;
- f) **dello sviluppo della facoltà di discernimento** e di indipendenza di giudizio.

1.3 **La Scuola pubblica assicura l'acquisizione e lo sviluppo di competenze e di capacità generali.**

In particolare, essa educa gli allievi:

- a) **alla riflessione**, che mira a sviluppare nell'allievo la capacità di analizzare, gestire e migliorare i propri processi di apprendimento oltre che a formulare progetti personali di formazione;
- b) **alla collaborazione** centrata sullo sviluppo dello spirito di cooperazione e sulla costruzione delle competenze richieste per svolgere lavori in gruppo/équipe e per condurre progetti comuni;
- c) **alla comunicazione**, che implica la capacità di raccogliere determinate informazioni e di mobilitare risorse che permettano di esprimersi con il supporto di vari tipi di linguaggio in funzione del contesto;
- d) **al metodo critico**, che permette di prendere distanza da fatti e da informazioni, così come dalle proprie azioni;
- e) **al pensiero creativo**, centrato sullo sviluppo dell'inventiva, della fantasia, dell'immaginazione della flessibilità nel modo di affrontare qualsiasi situazione.

2. Principi

La Scuola pubblica si assume la missione di formazione organizzando l'azione dei e delle docenti e degli istituti scolastici in base ai seguenti principi:

- I. il rispetto della persona;**
- II. i diritti e i doveri dell'essere umano e i diritti del bambino;**
- III. il principio di educabilità**, secondo il quale ogni persona è in grado di imparare allorché le condizioni risultano favorevoli e l'insegnante, l'allievo ed il contesto vi contribuiscono;
- IV. i principi relativi all'uguaglianza e all'equità**, che assicurano a ciascun allievo le possibilità ed i mezzi di formazione corrispondenti ai suoi bisogni;

Sulla base di tali principi, la Scuola pubblica:

- a) afferma che la riflessione, unitamente al bagaglio di conoscenze, sono necessari per adottare comportamenti adeguati e per agire in modo opportuno;
- b) si preoccupa di suscitare, di alimentare e di conservare il piacere di imparare;
- c) sostiene l'apprendimento e ne predispose le condizioni favorevoli;
- d) differenzia gli approcci pedagogici in funzione delle predisposizioni intellettuali ed affettive degli allievi;
- e) ribadisce che la valutazione è indissociabile dall'apprendimento in quanto strumento di regolazione del progresso di ciascun allievo.

3. Linee d'azione

La Scuola pubblica si assume la missione di formazione e di socializzazione attraverso la promozione delle seguenti linee d'azione:

- 3.1 essa veglia, associando tutti gli attori dell'istituzione scolastica, all'articolazione tra l'istruzione e l'educazione, in modo da permettere all'allievo di costruire i propri valori etici e spirituali, di edificare il proprio capitale di conoscenze e di sviluppare le proprie competenze;
- 3.2 essa si sforza di portare ogni allievo al massimo delle proprie potenzialità, allargando i propri interessi e rinforzando la propria motivazione e responsabilità;
- 3.3 essa sviluppa negli istituti di formazione un clima che garantisce la coerenza nell'intervento dei diversi attori, favorendo la trasmissione di valori e l'acquisizione di competenze;
- 3.4 essa prende in considerazione e rende accessibile la conoscenza dei fondamenti culturali, storici e sociali, ivi comprese le diverse culture religiose, al fine di permettere all'allievo di comprendere la propria origine e quella degli altri, di cogliere e di apprezzare il significato delle tradizioni ed il senso dei tanti e differenti valori presenti nella società in cui vive;
- 3.5 essa concepisce sempre di più l'istituto scolastico come un luogo dove l'allievo viene rispettato, indipendentemente dalla sua età, origine o provenienza, e come uno spazio all'interno del quale egli apprende ad essere considerato e a considerare gli insegnanti e i compagni; essa vigila affinché nessuna tendenza discriminatoria vi si possa mai sviluppare;
- 3.6 essa fa dell'istituto un luogo dove l'allievo sperimenta e impara il rispetto delle regole di vita sociale;
- 3.7 essa garantisce ai docenti ed alle docenti, quali professionisti dell'educazione e dell'istruzione, condizioni ottimali per l'esercizio della propria missione;
- 3.8 essa favorisce il partenariato tra le famiglie e l'istituzione scolastica in modo da privilegiare, attraverso la concertazione, la complementarietà delle azioni educative; essa consolida la fiducia delle famiglie grazie alla trasparenza degli obiettivi che si prefigge e tramite una discussione aperta sui mezzi per raggiungerli.

4. Dimensioni del Piano di studio

La prospettiva strategica delineata dal progetto HarmoS si qualifica per la costruzione di proposte curriculari centrate sullo sviluppo di competenze negli allievi. Da ciò ne discende una struttura del Piano di studio così descritta nei documenti di indirizzo del progetto HarmoS: *“Definire un piano di formazione per competenze significa porsi al di sopra degli obiettivi di apprendimento propriamente detti, in una prospettiva più globale, che si rivela più adatta a descrivere ampie tappe di insegnamento da una parte, a collegare piani di formazione di settori diversi dall'altra parte”*. L'articolazione del Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese nelle tre componenti delle Discipline di insegnamento, delle Competenze trasversali e dei contesti di Formazione generale riflette tale impostazione.

Il costrutto di competenza, che costituisce la pietra angolare intorno a cui si sviluppa la proposta curricolare, esprime il saper agire del soggetto, ovvero la capacità di far fronte ad un compito mobilitando le proprie risorse interne (cognitive, affettive, relazionali, motivazionali, ecc.) e utilizzando funzionalmente le risorse e i vincoli posti dal contesto d'azione. La competenza, quindi, si esprime attraverso una espressione, e un'azione, una produzione che il soggetto manifesta in un determinato contesto d'azione (relativo ai diversi aspetti della vita dell'individuo: privato, sociale, scolastico, professionale, ecc.) e comprende tutto ciò che consente al soggetto di svolgere un'azione adeguata alle proprie intenzionalità e pertinente al contesto in cui si svolge.

Da tale prospettiva di apprendimento discende un approccio didattico orientato sia a sviluppare e consolidare i saperi richiesti dall'esercizio di un agire competente (in termini di conoscenze e abilità), sia ad esercitare ed affinare i processi implicati nella mobilitazione di tali saperi: in primo luogo processi cognitivi, connessi al saper agire del soggetto, ma anche processi affettivi, motivazionali, attribuzionali, relazionali che permettono al soggetto di attivare al meglio le proprie risorse. Un approccio didattico centrato sulla costruzione attiva da parte del soggetto, attraverso esperienze di apprendimento e metodologie di lavoro che mettano l'allievo in condizione di attivare le proprie risorse e riflettere sul proprio agire.

Da qui l'esigenza di abituare gli allievi ad affrontare situazioni complesse, problematiche, aperte a più soluzioni nelle quali sperimentare le proprie risorse e svilupparle nell'interazione con gli altri allievi e con l'insegnante. Proprio la costruzione di ambienti di apprendimento in possesso di tali requisiti diviene il compito primario per l'insegnante, in relazione alle diverse fasce d'età e alle specifiche caratteristiche del proprio contesto ambientale.

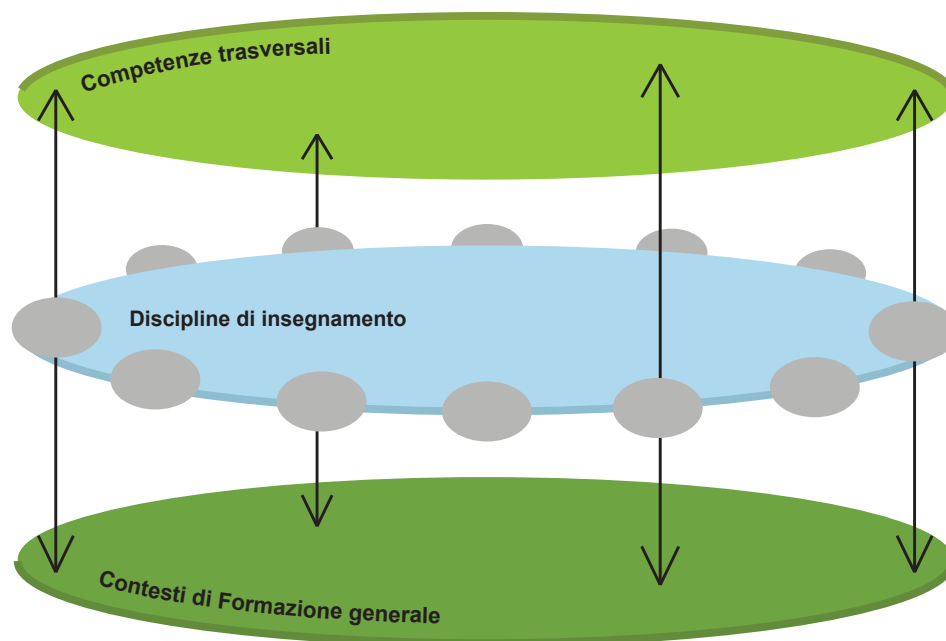
Sulla base del costrutto di competenza definito sopra, il Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese è costruito intorno a tre componenti fondamentali, che non possono essere considerate a sé stanti, bensì nella loro interazione reciproca:

- le Discipline di insegnamento;
- le Competenze trasversali;
- i contesti di Formazione generale.

La figura presenta la prospettiva con cui è proposta tale integrazione: le Discipline di insegnamento viste come chiavi di lettura della realtà utili a promuovere lo sviluppo della persona. In tale ottica la Formazione generale si caratterizza per offrire alcuni contesti di esercizio delle competenze maturate nel processo di formazione in rapporto a specifici ambiti della realtà di vita: Tecnologie e media, Salute e benessere, Scelte e progetti personali, Vivere assieme e educazione alla cittadinanza, Contesto economico e consumi. Le Competenze trasversali richiamano invece alcune dimensioni fondanti lo sviluppo della persona che rappresentano una trama comune per i saperi disciplinari: Sviluppo personale, Collaborazione, Comunicazione, Pensiero riflessivo e critico, Pensiero creativo, Strategie di apprendimento.

Le Discipline di insegnamento si pongono come snodo chiave dell'incontro tra Competenze trasversali e contesti di esercizio, qualificandosi in chiave epistemologica come strumenti di lettura del reale utili a promuovere lo sviluppo della persona la cui progressiva padronanza caratterizza il compito dell'educazione scolastica.

Figura 2
Le tre dimensioni del Piano di studio



4.1. Competenze trasversali

La presenza nel Piano di studio delle Competenze trasversali si rifà agli articoli 1 e 2 della Dichiarazione della CIIP del 2003. Vengono chiamate Competenze trasversali quelle componenti che qualificano lo sviluppo della persona e sono necessarie per l'apprendimento delle Discipline, arricchendosi a loro volta grazie alle attività dell'allievo svolte nelle Discipline (cognitive ma non solo). La presenza delle Competenze trasversali indica una tensione dell'insegnamento e dell'apprendimento verso la possibilità di un utilizzo di quanto appreso in un tempo anche successivo a quello dell'apprendimento e in uno spazio anche altro, esterno alla scuola (applicazione, generalizzazione e transfert).

La loro declinazione operativa contribuisce quindi a rispondere al problema spesso posto dell'utilità nella vita di ciò che si impara a scuola. Si ricorda però che non tutte le materie o le loro componenti mirano a un uso futuro: il loro valore resta comunque formativo (sviluppo di strumenti cognitivi) e/o culturale. L'esistenza nel Piano di studio di Competenze trasversali esplicita che la conoscenza non può limitarsi ad un accumulo di informazioni specifiche, ma mira a essere reinvestita in altre materie o in situazioni non riconducibili alle materie scolastiche.

4.2. Contesti di Formazione generale

La presenza nel Piano di studio della Formazione generale si rifà anch'essa agli articoli 1 e 2 della Dichiarazione della CIIP del 2003, nei quali si indica come gli obiettivi formativi vadano ben al di là dei singoli apporti disciplinari. Essi sono di ordine educativo e aprono agli allievi la cosciente assunzione dei valori sociali e la possibilità di una positiva integrazione nel mondo sociale e lavorativo.

Temi quali la salute e il benessere o il vivere assieme, cioè l'educazione alla cittadinanza, possono essere affrontati all'interno dell'insegnamento di alcune Discipline, ma di fatto devono permeare tutta la vita scolastica e la vita di istituto. L'apprendimento dei valori fondamentali dell'esistenza non può limitarsi allo spazio e al tempo dell'attività in aula. Un discorso analogo può essere proposto per gli altri temi quali l'educazione all'uso delle tecnologie dei media, la comprensione del mondo dell'economia e dei consumi di oggi. Tutta la formazione scolastica tende poi a promuovere le capacità di scelta di un progetto personale, obiettivo fondamentale per ogni essere cittadino che percorre la scuola dell'obbligo. Spazi specifici nell'attività scolastica sono da attribuire a queste tematiche che esulano, almeno in parte, dall'insegnamento disciplinare.

4.3. Discipline di insegnamento

La figura rappresenta la rilevanza delle Discipline fra le Competenze trasversali e i contesti di Formazione generale nei tre cicli scolastici. Le aree disciplinari possono essere costituite da una singola disciplina oppure raggruppano al loro interno Discipline affini per finalità formativa o contesto di riferimento.

- **L'Area lingue** riunisce l'italiano, le lingue seconde e il latino;
- **L'Area matematica** comprende la matematica;
- **L'Area scienze umane e sociali - scienze naturali** si compone della dimensione ambiente per i primi due cicli e si differenzia poi nel 3° ciclo in geografia, storia ed educazione civica e scienze naturali;
- **L'Area arti** è composta dalle Discipline educazione visiva, educazione alle arti plastiche ed educazione musicale;
- **L'Area motricità** comprende l'educazione fisica.

Le diverse Discipline, nella maggior parte dei casi, hanno carattere obbligatorio, in altri, esse sono invece opzionali. Alcune materie cambiano il loro statuto nel corso della scolarità obbligatoria, soprattutto nell'ultimo biennio del 3° ciclo, passando da materia obbligatoria a materia opzionale. I dettagli relativi allo sviluppo delle Discipline sull'arco della scolarità obbligatoria vengono illustrati nei capitoli introduttivi ai singoli contributi disciplinari. Come evidenziato in figura 3, la progressiva differenziazione delle Discipline inizia a profilarsi solo a partire dall'inizio della scuola elementare (terzo e quarto anno di scolarizzazione), mentre la scuola dell'infanzia intende valorizzare le sensibilizzazioni predisciplinari a livello di un progetto educativo globale, favorendo le connessioni multidimensionali e quindi senza suddividere il curriculum in singole Discipline.

Figura 3

		Formazione generale											
		Competenze trasversali											
		1° ciclo			2° ciclo			3° ciclo					
Anni di scolarizzazione		-1	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Area lingue	L2	Italiano											
		Francese											
		Tedesco											
		Inglese											
		Latino											
Area matematica		Matematica											
Area scienze umane e sociali - scienze naturali	SUS	Scienze naturali											
		Storia e civica											
		Geografia											
Area arti		Ed. alimentare											
		Ed. visiva											
		Ed. arti plastiche											
Area motricità		Ed. musicale											
		Ed. fisica											
		Insegnamento religioso											
		Opz. orient.											

SUS: Scienze umane e sociali
L2: Lingue seconde
ODAS: Opzioni di approfondimento specifico

▤ Materie facoltative o opzionali

Il presente Piano di studio, elaborato attorno alla competenza come pietra angolare della proposta curricolare, implica un ripensamento anche delle modalità valutative, con particolare attenzione a due indirizzi strategici: il primo relativo allo scopo della valutazione, indirizzato verso una valutazione per l'apprendimento; il secondo relativo all'oggetto della valutazione, indirizzato verso un apprendimento in chiave di competenze.

5.1 Valutare per l'apprendimento

Nell'agire dell'insegnante si registra frequentemente una frattura tra momento formativo e momento valutativo: da un lato ci sono le lezioni, gli esercizi, le correzioni e le altre attività formative; dall'altro ci sono le prove e le interrogazioni; spesso il riconoscere queste ultime come momenti separati dal lavoro didattico è ritenuta una condizione per rafforzarne la presunta scientificità e affidabilità. Si tratta di una sorta di dissociazione, che porta a diminuire la valenza formativa del momento valutativo, ritenuto da molti l'opportunità più efficace per rivedere il proprio apprendimento e per migliorarlo, in prospettiva metacognitiva; la valutazione per l'apprendimento, e non solo dell'apprendimento, richiede di pensarla come "all'interno" del processo formativo, in continua e stretta interazione con esso.

Vi è una doppia logica del momento valutativo nella dinamica formativa: da un lato una logica di *controllo*, finalizzata ad accertare ed attestare determinati risultati formativi, dall'altro una logica di *sviluppo*, finalizzata a potenziare il processo formativo stesso e i suoi risultati. La logica di *controllo*, sintetizzabile nell'espressione "valutazione *dell'*apprendimento", caratterizza la valutazione come dispositivo di accertamento della produttività dell'azione scolastica e di rendicontazione sociale dei suoi risultati; si fonda su una separazione più netta tra momento formativo e momento valutativo e tende a privilegiare interlocutori esterni all'esperienza scolastica, proprio in considerazione della sua rilevanza sociale. La logica di *sviluppo*, sintetizzabile nell'espressione "valutazione *per* l'apprendimento" caratterizza la valutazione come dispositivo di retroazione, utile a coinvolgere il soggetto nel momento valutativo e ad accrescere la consapevolezza della sua esperienza di apprendimento; si fonda su una integrazione ricorsiva tra *momento formativo* e *momento valutativo* e tende a privilegiare gli interlocutori interni all'esperienza scolastica (lo studente, i docenti, i genitori), proprio in considerazione della sua valenza formativa.

Per "valutazione per l'apprendimento" si intendono tutte quelle attività intraprese dagli insegnanti e/o dagli alunni, che forniscono informazioni da utilizzare come feedback per modificare le attività di insegnamento/apprendimento in cui sono impegnati. È fondata sui seguenti principi d'azione:

- essere centrale nell'attività didattica, non solo momento terminale del processo di insegnamento/apprendimento;
- essere parte integrante del momento progettuale, nel corso del quale identificare anche i criteri e le modalità valutative e le forme di coinvolgimento degli allievi nella loro valutazione;
- focalizzare l'attenzione sul che cosa, perché e come si deve imparare;
- rappresentare una competenza professionale essenziale degli insegnanti;
- essere attenta agli aspetti emozionali della valutazione e centrata sul lavoro svolto, non sulla persona che l'ha svolto;
- stimolare la motivazione ad apprendere attraverso la valorizzazione dei progressi e feedback costruttivi;
- dare agli alunni consapevolezza delle mete e dei criteri di valutazione;
- aiutare gli alunni a capire come migliorare;
- sviluppare autovalutazione e autoriflessione, rafforzando la responsabilità verso il proprio apprendimento;
- riconoscere tutti i risultati degli alunni in rapporto alle loro potenzialità.

Da tali principi possono essere ricavate alcune modalità con cui gestire la valutazione in prospettiva formativa, che segnalano l'importanza di utilizzare i risultati di apprendimento come strumento per la crescita formativa:

- in primo luogo occorre una condivisione tra insegnanti, alunni e genitori delle mete che si vogliono raggiungere e dei criteri che indicano il loro raggiungimento, in un linguaggio comprensibile a tutti;
- in secondo luogo gli alunni devono avere l'opportunità di discutere del proprio apprendimento, singolarmente con l'insegnante e con i propri pari;
- in terzo luogo gli alunni devono avere un efficace feedback che da un lato valorizzi gli aspetti positivi del loro lavoro e dall'altro li aiuti a capire cosa devono fare per progredire verso il traguardo stabilito;
- in quarto luogo gli allievi devono essere pienamente coinvolti nella valutazione e ricevere indicazioni e insegnamenti per autovalutarsi e per condurre con rigore la valutazione tra pari;
- in quinto luogo gli insegnanti, gli alunni e i genitori dovrebbero disporre di un'ampia gamma di prove dell'apprendimento quando discutono dei progressi: verifiche scritte, orali, osservazione in classe, progetti, videoregistrazioni, ecc.;
- in sesto luogo occorre puntare a verifiche personalizzate nei tempi e nei modi, in coerenza con un insegnamento sempre più attento alle esigenze individuali.

Di particolare interesse nella prospettiva della valutazione per l'apprendimento sono le strategie autovalutative che implicano un coinvolgimento diretto dello studente nel processo di valutazione. La sollecitazione offerta al soggetto di analizzare il proprio percorso e i propri risultati, infatti, rappresenta un'occasione di decentramento dall'esperienza formativa, di presa di distanza che consente di osservarsi da una posizione "meta" allo scopo di riconoscersi ed apprezzarsi. Da qui la valenza metacognitiva che caratterizza le strategie di autovalutazione, l'opportunità offerta allo studente di accrescere la consapevolezza sul proprio sapere e sulle modalità di funzionamento cognitivo, una valenza che si allarga all'intera esperienza di apprendimento, vista nelle sue dimensioni sociali, affettive, attribuzionali, in una prospettiva di "apprendere ad apprendere".

5.2 Valutare per competenze

La valutazione delle competenze differisce dalla sola verifica di conoscenze e/o capacità/abilità. Valutare le competenze è un processo complesso in quanto esse si sviluppano e si valutano in situazione. Infatti, un allievo è da ritenersi competente quando sa affrontare situazioni-problema in un contesto (possibilmente dotato di significato e adeguatamente complesso) analogo ma diverso da quello di apprendimento. È quindi necessario che sappia utilizzare in situazioni definite «complesse» le diverse conoscenze, capacità / abilità e atteggiamenti che ha appreso (a volte anche separatamente). Le situazioni di integrazione non sono semplici esercizi (che possono essere utili per attivare risorse parziali in fase di apprendimento), ma situazioni nelle quali gli apprendimenti sono messi in uso in contesti ritenuti adeguatamente complessi in riferimento alla competenza mirata.

La complessità dell'apprendimento richiamata dal costrutto della competenza richiede di recuperare il momento valutativo come apprezzamento del percorso apprenditivo e dei suoi risultati; ciò evidentemente non preclude la possibilità di quantificare alcuni aspetti dell'esperienza di apprendimento, generalmente i meno rilevanti, bensì richiede di assumerli come componenti da affiancare ad aspetti più qualitativi ed articolati come base per l'espressione del giudizio. Ciò implica una prospettiva più globale, per la quale il giudizio complessivo rappresenta la sintesi interpretativa di un insieme di dati documentali di natura diversa (prestazioni, osservazioni, autovalutazioni), puntando a ricomporre la relazione tra processi e prodotti dell'apprendimento.

5.3 La comunicazione valutativa nei tre gradi scolastici

Nella scuola dell'infanzia è prioritaria la valutazione per l'apprendimento (osservazione continuata dell'evoluzione del bambino) e la descrizione del profilo delle capacità - competenze che l'allievo sta sviluppando (soprattutto in vista della comunicazione con i genitori). Non sono previste valutazioni sommative e la comunicazione ai genitori è di tipo descrittivo e criteriale. Una comunicazione orale ai genitori con un colloquio nel corso dell'anno e una comunicazione in forma di testo scritto a fine anno (sempre ancora descrittivo delle competenze raggiunte nelle varie dimensioni formative) risulta una procedura auspicabile e in linea con quanto già in atto per le scuole elementari.

Nella scuola elementare la descrizione dell'evoluzione degli apprendimenti degli allievi si differenzia e diventa specifica. In ogni classe a metà anno scolastico viene svolto un colloquio obbligatorio con la famiglia per uno scambio di informazioni e pareri attorno all'evoluzione formativa dell'allievo. Per la prima elementare il giudizio sull'evoluzione è unicamente descrittivo e criteriale. In seconda elementare (4° anno HarmoS) vengono introdotte alcune valutazioni sintetiche disciplinari (italiano e matematica). Dalla classe terza (5° anno HarmoS) ogni descrizione disciplinare è accompagnata da una valutazione sintetica. Per tutte le classi a fine anno scolastico viene formulata una valutazione numerica in tutte le materie.

Anche nella scuola media la valutazione per l'apprendimento caratterizza il processo valutativo che si realizza nel percorso formativo. A metà anno viene fornito alla famiglia un rapporto intermedio descrittivo espresso a parole. A fine anno per ogni disciplina viene espressa una nota numerica indicante il grado di raggiungimento dei traguardi di apprendimento previsti.

Nella comunicazione valutativa relativa alla conclusione dei diversi gradi scolastici si tratta di fare riferimento sia ai traguardi di apprendimento disciplinari previsti nei piani disciplinari, sia all'evoluzione dei profili di competenza descritti per le Competenze trasversali nel presente Piano di studio.

Seconda parte



1. Competenze trasversali e contesti di Formazione generale

Negli scorsi decenni la società ha subito evoluzioni importanti e la scuola non può non tenere conto delle nuove necessità formative che ne derivano. L'acquisizione di informazioni o di saperi non è più sufficiente; sempre più gli allievi si trovano confrontati con situazioni complesse nelle quali è necessario reinvestire in modo attivo quanto la scuola ha sollecitato. Se ogni apprendimento costituisce innanzitutto una base sulla quale costruire gli apprendimenti successivi, è fondamentale ricordare come l'allievo dovrebbe sempre essere in grado di utilizzare e sfruttare quanto acquisito in classe anche al di fuori del contesto scolastico in situazioni diverse, complesse e non sempre prevedibili. Le dimensioni che vengono illustrate qui di seguito assumono quindi un'importanza particolare per lo sviluppo globale dell'allievo, come d'altronde indicato nella Legge della scuola (Art.2).

1.1. Competenze trasversali

Nel Piano di studio vengono identificati sei ambiti di competenza trasversale: sviluppo personale, collaborazione, comunicazione, pensiero riflessivo e critico, pensiero creativo, strategie d'apprendimento. Per ciascuno di essi si propone una definizione generale, il suo ambito di significato, l'analisi di alcuni processi chiave che la caratterizzano e una progressione di profili di competenza riferita alla conclusione dei tre cicli.

L'identificazione di alcuni processi chiave connessi agli ambiti di competenza proposti, sia di carattere cognitivo che extra-cognitivo, consente di rendere più evidenti le connessioni con i saperi disciplinari e il contributo che ciascuna disciplina di insegnamento può dare allo sviluppo delle Competenze trasversali. Ciascun piano disciplinare, infatti, prevede una sezione nella quale si punta ad evidenziare i traguardi formativi che qualificano il contributo della disciplina allo sviluppo delle Competenze trasversali.

1.1.1. Sviluppo personale

Definizione

Conoscere se stessi, avere fiducia in sé e assumersi responsabilità.

Significato della competenza

Tutte le dimensioni della vita della scuola (disciplinare, organizzativa,..) possono contribuire a sviluppare l'identità personale, sociale e culturale dell'allievo mettendolo in contatto con universi di conoscenze variati, allargando gli orizzonti, mobilitando le sue facoltà e incitandolo ad assumersi le proprie responsabilità nei contesti d'azione.

Analisi della competenza

Lo sviluppo personale si rifà alla costruzione del processo di identità nelle sue diverse dimensioni e, in chiave di competenza, si riflette nella capacità di agire con autonomia e responsabilità nei diversi contesti di vita.

Tra i processi chiave a valenza maggiormente cognitiva acquista rilievo la **messa a fuoco degli scopi**, intesa come identificazione dei traguardi del proprio agire, sia in quanto risposta ad una richiesta esterna, sia in quanto emergenza di un bisogno interno. Successivamente troviamo l'**attivazione delle strategie d'azione**, in quanto presupposto di un agire strategico ed intenzionale, che si articola nella capacità di anticipare un piano d'azione e nella sua realizzazione.

Il **rispetto delle regole e degli altri** richiama il contesto sociale e civile entro cui si sviluppa l'azione e la necessità di tenere conto di esso nello sviluppo della propria azione, in quanto indice di responsabilità del comportamento individuale. L'**autoregolazione**, infine, richiama la padronanza dei meccanismi di monitoraggio e calibrazione del proprio agire che risultano complementari all'attivazione di un comportamento strategico.

Sullo sfondo troviamo la **consapevolezza di sé**, in quanto condizione irrinunciabile di un comportamento autonomo e responsabile, intesa come percezione dei propri limiti e delle proprie potenzialità, fiducia nei propri mezzi, immagine realistica di sé. Un'altra dimensione riguarda la **sensibilità al contesto**, cioè la capacità di interpretare il contesto entro cui ci si muove e di calibrare il proprio modo di agire in relazione ad esso poiché gli ambiti d'azione sono i più svariati e richiedono atteggiamenti e comportamenti diversificati.

Figura 4



Tabella 1
Progressione dei profili di competenza alla fine dei tre cicli

		Fine 1°ciclo	Fine 2°ciclo	Fine 3°ciclo
		Livelli		
Dimensioni	Messa a fuoco degli scopi	Su richiesta formula gli scopi che guidano la propria azione	Formula gli scopi della propria azione	Articola con chiarezza gli scopi della propria azione
	Attivazione di strategie d'azione	Mette in atto percorsi di avvicinamento al traguardo tenendo conto delle proprie risorse	Valuta le proprie risorse e agisce sulla base di una strategia d'azione	Pianifica e realizza dei piani d'azione funzionali agli scopi che intende perseguire
	Rispetto delle regole e degli altri	Grazie, anche, alle indicazioni dell'adulto rispetta regole, esigenze, diversità e sentimenti degli altri	In situazioni strutturate rispetta regole, esigenze, diversità e sentimenti degli altri	Nella sua azione rispetta regole, esigenze, diversità e sentimenti degli altri
	Autoregolazione	Su indicazione dell'adulto inizia a tenere conto dei risultati della propria azione integrando suggerimenti ed errori	Riesce a monitorare le principali fasi della propria azione integrando suggerimenti ed errori	Controlla i risultati della propria azione e la adatta in relazione ai feedback che riceve
	Consapevolezza di sé	Se sollecitato riconosce alcuni dei propri limiti e capacità e i propri stati d'animo	Riconosce i suoi maggiori limiti e capacità e i propri stati d'animo	Articola i propri limiti e le proprie potenzialità e riflette sui propri stati d'animo
	Sensibilità al contesto	Su indicazione dell'adulto tiene conto del contesto d'azione e delle sue peculiarità	Riconosce le peculiarità del contesto d'azione	Tiene conto del contesto d'azione e si adatta alle sue peculiarità

1.1.2. Collaborazione

Definizione

Sviluppare uno spirito cooperativo e le strategie necessarie per lavorare in gruppo.

Significato della competenza

La scuola costituisce da sempre un luogo ideale di socializzazione spontanea. Attraverso un intervento intenzionale e sistematico la scuola e i docenti possono favorire lo sviluppo delle competenze sociali fondate sui valori quali l'affermazione di sé nel rispetto dell'altro, l'apertura all'altro, l'apertura costruttiva al pluralismo e alla non violenza. Se la scuola è luogo di apprendimento e del vivere insieme essa deve fornire l'opportunità del lavoro collettivo.

Analisi della competenza

Tra i processi in gioco in una dinamica collaborativa si evidenzia in primo luogo la **condivisione degli scopi**, che evidenzia la capacità di sentirsi parte di un gruppo e di condividere traguardi e progetti con gli altri componenti. Vi è poi l'**organizzazione del lavoro cooperativo**, che richiama la capacità di interagire in funzione di uno scopo comune: articolazione dei ruoli, definizione dei compiti, modalità di comunicazione interna ed esterna al gruppo, processi decisionali, ecc.

I processi di **co-elaborazione** pongono l'attenzione sul valore euristico e sulla dinamica relazionale attraverso cui si sviluppa il lavoro cooperativo e riguardano il rispetto dei ruoli e delle regole, la considerazione dei diversi punti di vista, la gestione della conflittualità, la sintesi dei diversi contributi, ecc. I diversi elementi considerati richiedono di essere sottoposti a **monitoraggio e regolazione**, ovvero di essere tenuti sotto controllo e revisionati in funzione degli scopi del gruppo, attraverso un costante processo di adattamento in itinere dei comportamenti individuali e collettivi.

Evidentemente ciò può essere osservato a livello di dinamica di gruppo complessiva, ma anche a livello individuale, per riconoscere in quale misura il singolo adotta comportamenti cooperativi. Da quest'ultima prospettiva acquista rilievo l'**autostima**, ovvero la considerazione di se stesso nella relazione con gli altri, e l'**accettazione della diversità**, condizione strutturale della dinamica relazionale da riconoscere in rapporto alla diversità sessuale, di capacità, etnica, religiosa, ecc.

Figura 5



Tabella 2
Progressione dei profili di competenza alla fine dei tre cicli

		Fine 1°ciclo	Fine 2°ciclo	Fine 3°ciclo
		Livelli		
Dimensioni	Condivisione scopi	Si riconosce nel gruppo e nei suoi scopi	Si riconosce nel gruppo e nei suoi scopi e li sa verbalizzare	Articola con chiarezza gli scopi della propria azione
	Organizzazione del lavoro cooperativo	Nel lavoro cooperativo mette a disposizione le proprie risorse personali	Nell'organizzazione del lavoro cooperativo fornisce il suo contributo (ruoli, compiti, modalità di interazione, ecc.) in modo complementare al gruppo	Fornisce un contributo specifico nell'organizzare il lavoro cooperativo (ruoli, compiti, modalità di interazione, ecc.), essendo consapevole della propria complementarietà
	Co-elaborazione	Rispetta le principali modalità di funzionamento del gruppo in cui opera	Rispetta ruoli e regole e interagisce nel gruppo	Rispetta ruoli e regole e interagisce efficacemente nel gruppo
	Monitoraggio e regolazione	Tiene conto dei feedback ricevuti nel contribuire al lavoro del gruppo	Tiene conto del funzionamento del gruppo nella gestione del proprio comportamento, riconoscendo i vantaggi del lavoro cooperativo	Analizza il funzionamento del gruppo e ne tiene conto nel suo comportamento
	Autostima	Si esprime e partecipa nell'interazione con gli altri	Riconosce ed esprime le proprie caratteristiche e peculiarità nell'interazione con gli altri	Ha una realistica immagine di sé tale da consentire una relazione costruttiva con gli altri
	Accettazione della diversità	Si relaziona con la diversità (sessuale, di capacità, etnica, ecc.), non escludendo compagni dal gruppo di lavoro o di gioco	Accetta la diversità (sessuale, di capacità, etnica, ecc.)	Accetta e valorizza la diversità (sessuale, di capacità, etnica, ecc.)

1.1.3. Comunicazione

Definizione

Saper attivare le informazioni e le risorse che permettono di esprimersi utilizzando diversi tipi di linguaggio a seconda del contesto.

Significato della competenza

La scuola costituisce un luogo ideale per sperimentare i diversi linguaggi: orale, scritto, musicale, gestuale, grafico, grafico/pittorico, ecc. Tra questi modi di comunicare, la lingua di scolarizzazione rappresenta un importante strumento di accesso alla cultura.

Analisi della competenza

Trattandosi della produzione di un messaggio, attraverso una pluralità di linguaggi, un primo momento riguarda l'**identificazione dello scopo e del destinatario**, ovvero il riconoscimento dell'intenzionalità comunicativa. Prima di realizzare un messaggio devo avere chiaro perché lo faccio e a chi mi rivolgo: si tratta di due presupposti fondamentali di un atto comunicativo, che richiedono di essere considerati e curati nei diversi momenti del lavoro scolastico.

Segue la fase di **ideazione-pianificazione**, nella quale prende corpo la risposta al bisogno comunicativo evidenziato; si tratta di una fase cruciale, in quanto emerge la personalità del soggetto, si evidenzia il suo stile comunicativo. Mentre con alcuni codici comunicativi tale fase risulta perlopiù implicita, ovvero giocata in itinere nel corso dell'interazione, per altri codici (quello scritto, in particolare) può concretizzarsi in una traccia e/o in un abbozzo del testo.

La fase di **elaborazione** richiama in modo più specifico l'attivazione delle componenti che caratterizzano il codice comunicativo (unità comunicative e relative modalità di combinazione) nella produzione di un messaggio: si tratta di passare dall'idea alla produzione di un messaggio ben costruito. Strettamente connessa è la fase di **revisione**, ovvero la verifica del messaggio prodotto in funzione dello scopo e del contesto; si tratta di un processo riconoscibile non solo a conclusione del processo di elaborazione, ma anche in itinere, attraverso una continua rimodulazione delle scelte comunicative; sono capacità metacognitive di riflessione, di verifica e di correzione molto importanti da acquisire.

È importante evidenziare come la relazione tra i processi indicati sia di tipo circolare, più che lineare: il processo di elaborazione tende a modificare l'idea iniziale oppure la revisione comporta una ristrutturazione del piano e una nuova elaborazione, e via dicendo.

Sullo sfondo viene dato rilievo all'**atteggiamento comunicativo**, ovvero al modo con cui il soggetto si pone in rapporto all'azione comunicativa e alla **sensibilità al contesto**, ovvero alla capacità di tener conto dei fattori contestuali, sia in termini di vincoli da rispettare (tempo a disposizione, strumenti, setting, ecc.), sia in termini di dinamica relazionale entro cui il messaggio si situa.

Figura 6

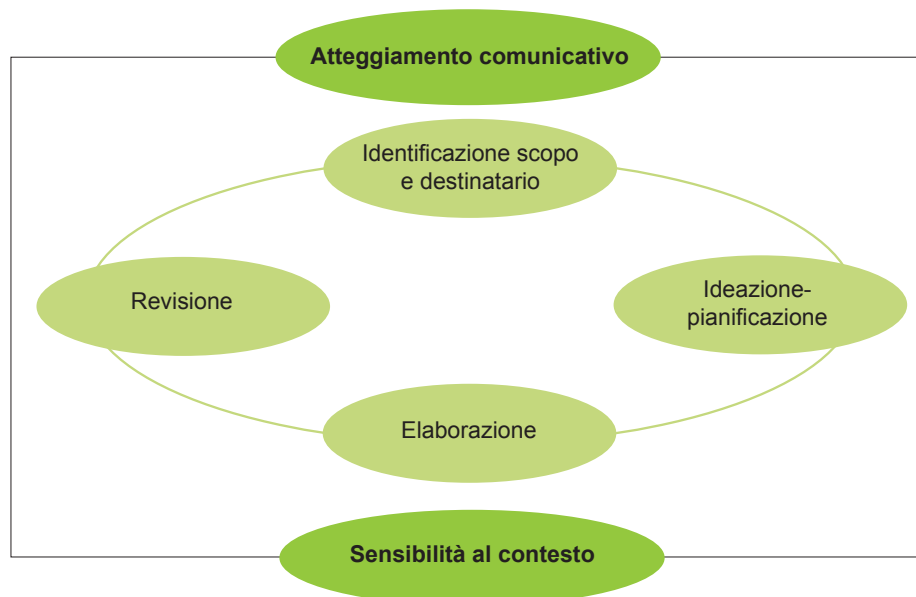


Tabella 3
Progressione dei profili di competenza alla fine dei tre cicli

		Fine 1°ciclo	Fine 2°ciclo	Fine 3°ciclo
		Livelli		
Dimensioni	Identificazione scopo e destinatario	Tiene conto del destinatario, e, con l'aiuto dell'adulto, dello scopo della comunicazione nella produzione del messaggio	Tiene conto dello scopo e del destinatario nella elaborazione del messaggio comunicativo	La sua comunicazione è diversificata in relazione allo scopo e al destinatario
	Ideazione - pianificazione	Con la guida dell'adulto, o tramite l'interazione con i pari, elabora uno schema preliminare alla produzione del messaggio	Anticipa le caratteristiche del messaggio che intende produrre	Elabora uno schema preliminare alla produzione del messaggio in piena autonomia e in modo originale
	Elaborazione	Elabora una comunicazione congruente all'intenzione e al contesto	Anticipa le caratteristiche della situazione e ne tiene conto al momento della produzione	Produce in modo autonomo e originale il messaggio sulla base di uno schema preliminare
	Revisione	Su richiesta rivede il proprio messaggio e cerca di migliorarlo	Rivede il proprio messaggio e si sforza di migliorarlo	Rivede costantemente l'elaborazione del proprio messaggio e si sforza di migliorarlo
	Atteggiamento comunicativo	Si pone in atteggiamento di ascolto e prova piacere nell'esprimersi, verbalmente e non	Si sforza di produrre un messaggio efficace	Realizza il desiderio e lo sforzo di comunicare efficacemente
	Sensibilità al contesto	Legge, interpreta l'ambiente circostante e si esprime tenendo in considerazione il contesto	Tiene conto autonomamente dei vincoli e delle risorse del contesto nell'azione comunicativa	Cerca di utilizzare al meglio i vincoli e le risorse del contesto nell'azione comunicativa

1.1.4. Pensiero riflessivo e critico

Definizione

Sapersi distanziare dai fatti e dalle informazioni, come pure dalle proprie azioni.

Significato della competenza

La scuola ha un ruolo importante nello sviluppo della capacità di giudizio dell'allievo, nel portarlo a tener conto dei fatti, delle proprie emozioni, a ricorrere ad argomentazioni logiche, a relativizzare le proprie conclusioni in funzione del contesto e a lasciare spazio a dubbi e ambiguità.

Analisi della competenza

Sul piano cognitivo i processi chiave che si possono identificare in rapporto a tale competenza riguardano innanzi tutto il **riconoscimento del bisogno** da cui scaturisce l'esigenza di una riflessione, sia in chiave di comprensione di un fenomeno culturale o sociale, sia in chiave di analisi critica del proprio comportamento. Successivamente si tratta di procedere all'**analisi/ comprensione** degli elementi a disposizione per analizzare l'evento, distinguendo le evidenze a disposizione dai propri vissuti emotivi e valutando l'affidabilità delle diverse fonti informative.

La **ricerca delle connessioni** tra i dati a disposizione evidenzia la capacità di individuare i collegamenti e le relazioni tra di essi, ovvero di organizzarli in modo sistemico, non meramente per accumulo. L'**interpretazione/giudizio** richiama il momento in cui leggere gli elementi a disposizione in funzione del bisogno a cui rispondere, attraverso un pensiero "secondo" di natura riflessiva. L'**autoregolazione** segnala la capacità di rivedere i propri comportamenti in relazione alla loro congruenza con gli elementi di giudizio emersi dalla riflessione.

Sullo sfondo troviamo la **considerazione di risorse e vincoli**, a richiamare l'attenzione al contesto d'azione e alla fattibilità delle proprie scelte ed azioni in rapporto alle variabili contestuali (tempi, risorse culturali, attrezzature, supporti, ecc.); il **riconoscimento dei diversi** punti di vista ad evidenziare la dinamica sociale entro cui collocare lo sviluppo del pensiero riflessivo e critico.

Figura 7

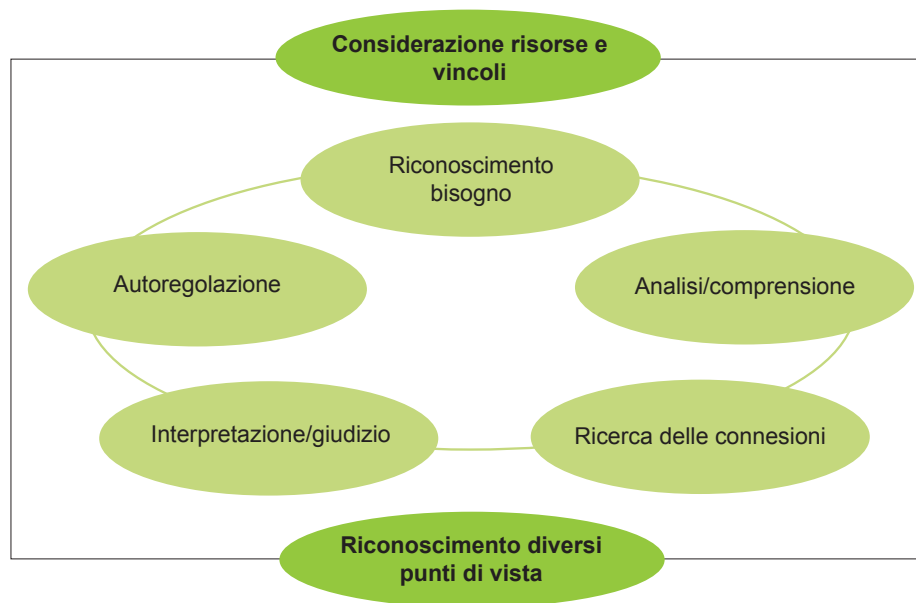


Tabella 4
Progressione dei profili di competenza alla fine dei tre cicli

		Fine 1°ciclo	Fine 2°ciclo	Fine 3°ciclo
		Livelli		
Dimensioni	Riconoscimento bisogno	Se orientato riconosce le proprie esigenze o i propri problemi	Riconosce le proprie esigenze o i propri problemi	Identifica con chiarezza i propri bisogni e i problemi che intende affrontare
	Analisi/ comprensione	Individua le informazioni pertinenti (esplicite e più evidenti) e ne comprende il significato	Analizza le informazioni e i dati a disposizione	Analizza con sicurezza le informazioni e i dati a disposizione, in relazione al proprio scopo
	Ricerca delle connessioni	Su richiesta mette in collegamento alcuni dei dati informativi a disposizione, creando connessioni, nessi causali, confronti	Mette in collegamento i diversi dati informativi a disposizione attraverso connessioni, nessi causali, confronti	Mette in collegamento i dati informativi a disposizione in modo articolato e sicuro attraverso connessioni, nessi causali, confronti
	Interpretazione / giudizio	Segue le indicazioni fornite per interpretare i dati a disposizione in funzione del compito	Interpreta una situazione sulla base delle informazioni presenti	Utilizza autonomamente le connessioni e sa esprimere un giudizio in merito
	Autoregolazione	Corregge la propria azione in funzione delle difficoltà incontrate	Rivede in modo autonomo pregi e limiti della propria azione	Rivede i propri comportamenti e le proprie opinioni in funzione dell'analisi critica
	Considerazione risorse e vincoli	Si distanzia dal condizionamento del gruppo verso prime scelte personali	Adatta la propria azione alle risorse, di cui è in grado di fare un bilancio, ai vincoli temporali e di contesto	Adatta autonomamente la propria azione alle risorse e ai vincoli del contesto
	Riconoscimento diversi punti di vista	Riconosce modi di esprimersi, sentire, percepire diversi dai propri	Riconosce i diversi punti di vista su un dato tema	Riconosce il valore dei diversi punti di vista su un dato tema

1.1.5. Pensiero creativo

Definizione

Sviluppare l'inventiva, la fantasia e la flessibilità nell'affrontare situazioni problematiche.

Significato della competenza

Il pensiero creativo si esercita in tutti i settori dell'attività umana e presuppone l'armonizzazione tra intuizione logica e la gestione di emozioni a volte contraddittorie. La scuola deve favorire lo sviluppo del pensiero creativo attraverso situazioni di apprendimento aperte a più soluzioni, fondate sull'attivazione dell'immaginazione e dell'originalità.

Analisi della competenza

La capacità di affrontare problemi in modo personale e creativo si riferisce ad un'attitudine cognitiva fondamentale per l'essere umano e attraversa tutti i campi del sapere. Nel tentativo di individuare i processi che la qualificano, possiamo partire dalla **messa a fuoco del problema**, che richiama l'insieme dei passaggi connessi alla definizione del problema, da intendersi in senso euristico come situazione di vita da affrontare. Tra tali passaggi acquistano particolare rilievo, in funzione delle caratteristiche del problema da affrontare, la identificazione delle domande a cui rispondere, la rappresentazione della situazione problematica, l'identificazione dei dati e delle informazioni a disposizione, l'analisi dei vincoli e delle risorse entro cui agire.

Un secondo momento chiave riguarda la **formulazione di ipotesi**, in quanto evidenzia lo spostamento dalla fase diagnostica alla fase risolutiva attraverso la prefigurazione di una o più ipotesi risolutive, eventualmente da confrontare per decidere a quale assegnare la priorità, e la ricerca di soluzioni originali al problema posto. In stretta connessione possiamo riconoscere l'**attivazione di strategie risolutive**, ovvero la declinazione dell'ipotesi selezionata in termini operativi; in tale momento si possono riconoscere la pianificazione dettagliata della propria azione, l'utilizzo di procedure e tecniche funzionali al problema, la gestione delle diverse fasi operative.

Ancora una volta i passaggi indicati non richiamano una sequenza lineare, pertanto diventano fondamentali i processi di **autoregolazione**, ovvero la padronanza dei meccanismi di monitoraggio e calibrazione del proprio agire che risultano complementari all'attivazione di un comportamento strategico e ne consentono la messa a punto in itinere. Basti pensare all'identificazione di errori o di ipotesi d'azione inefficaci e alla conseguente attivazione di soluzioni alternative.

Sullo sfondo troviamo l'**atteggiamento positivo** verso la situazione problematica, ovvero l'insieme delle condizioni che consentono al soggetto di mobilitare le risorse a disposizione, e la **sensibilità al contesto**, intesa come capacità di modulare la propria azione in funzione delle caratteristiche del contesto d'azione, delle opportunità e dei vincoli che esso pone.

Figura 8

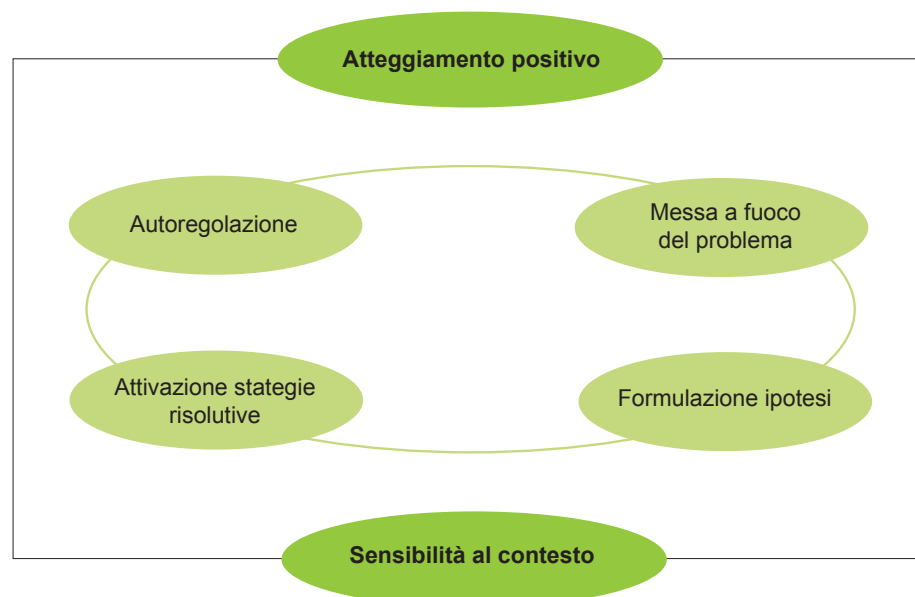


Tabella 5
Progressione dei profili di competenza alla fine dei tre cicli

		Fine 1°ciclo	Fine 2°ciclo	Fine 3°ciclo
		Livelli		
Dimensioni	Messa a fuoco del problema	Riconosce il problema chiave e ne discrimina i dati pertinenti	Identifica il problema da risolvere e i dati a disposizione	Si rappresenta con chiarezza il problema da risolvere, i dati disponibili e le condizioni del contesto
	Formulazione di ipotesi	Identifica almeno una possibile ipotesi risolutiva	Ipotizza diverse soluzioni al problema	Elabora autonomamente più ipotesi alternative e le mette a confronto
	Attivazione strategie risolutive	Realizza il proprio percorso risolutivo imitando o modificando i modelli a disposizione	Anticipa e realizza in autonomia il percorso risolutivo	Pianifica e realizza autonomamente il percorso risolutivo
	Autoregolazione	Tramite l'interazione con i pari e/o con l'adulto rivede la propria azione	Tiene sotto controllo e corregge la propria azione	Adatta flessibilmente la propria azione in funzione dello scopo
	Atteggiamento positivo	Sperimenta attivamente e utilizza le proprie risorse	Mobilita le proprie risorse in funzione del problema da affrontare	Mobilita al meglio le proprie risorse in funzione del compito da affrontare
	Sensibilità al contesto	È attento alle risorse e ai vincoli del contesto	Utilizza le risorse e i vincoli del contesto	Ottimizza le risorse e i vincoli del contesto in funzione del suo scopo

1.1.6. Strategie d'apprendimento

Definizione

Capacità dell'allievo di analizzare, gestire e migliorare il proprio modo di imparare.

Significato della competenza

Fare appello all'autonomia dell'allievo, incitarlo a mettere in relazione obiettivi e mezzi, invitarlo ad analizzare il proprio modo di lavorare e valutare l'efficacia del proprio percorso.

Analisi della competenza

Lo sviluppo della competenza richiede, in primo luogo, la **consapevolezza del traguardo di apprendimento**, ovvero la messa a fuoco di che cosa mi interessa imparare e perché; si tratta di un passaggio preliminare per sviluppare un processo di apprendimento intenzionale e orientato. In secondo luogo il **recupero del sapere pregresso**, a conferma che un processo di apprendimento non può svilupparsi in un vuoto, ma richiede di innestarsi nella rete di esperienze e di saperi di cui il soggetto è portatore; la significatività dell'apprendimento non può prescindere da questa integrazione tra sapere preesistente e nuove esperienze di apprendimento. In terzo luogo l'**organizzazione del contesto di apprendimento**, a segnalare l'importanza della gestione dei tempi, degli spazi, degli strumenti, delle condizioni di contesto nello sviluppare un apprendimento efficiente; in rapporto alle differenti età si tratta di riconoscere ed apprezzare le condizioni migliori per svolgere una determinata attività e contribuire a crearle. In quarto luogo l'**attivazione di strategie di apprendimento**, in stretta relazione con gli scopi e con i contenuti culturali su cui si sviluppa l'apprendimento, le quali richiamano gli specifici stili e modalità di apprendimento di ciascun soggetto; la conoscenza di sé, delle proprie preferenze e attitudini, si connette alla capacità di attivare le strategie più efficaci per affrontare un determinato compito di apprendimento. In quinto luogo il **monitoraggio del proprio apprendimento** (atteggiamento metacognitivo), come continua regolazione del proprio agire in relazione ai suoi risultati, in stretta circolarità con i processi richiamati in precedenza.

La struttura circolare richiama la stretta ricorsività presente tra i diversi aspetti, secondo una scansione non lineare, bensì di reciproca interazione. Sullo sfondo dei processi finora richiamati, viene evidenziata l'incidenza della **disponibilità ad apprendere**, ovvero dell'atteggiamento con cui il soggetto affronta l'esperienza di apprendimento. Non c'è solo il "saper agire", ma anche il "voler agire" nell'esercizio di una competenza: un insieme di variabili affettive, volitive, relazionali che condizionano fortemente la propria prestazione. Un'altra categoria riguarda il **ritmo di apprendimento**, a richiamare l'incidenza della variabile tempo nello sviluppo di strategie di apprendimento efficaci.

Figura 9

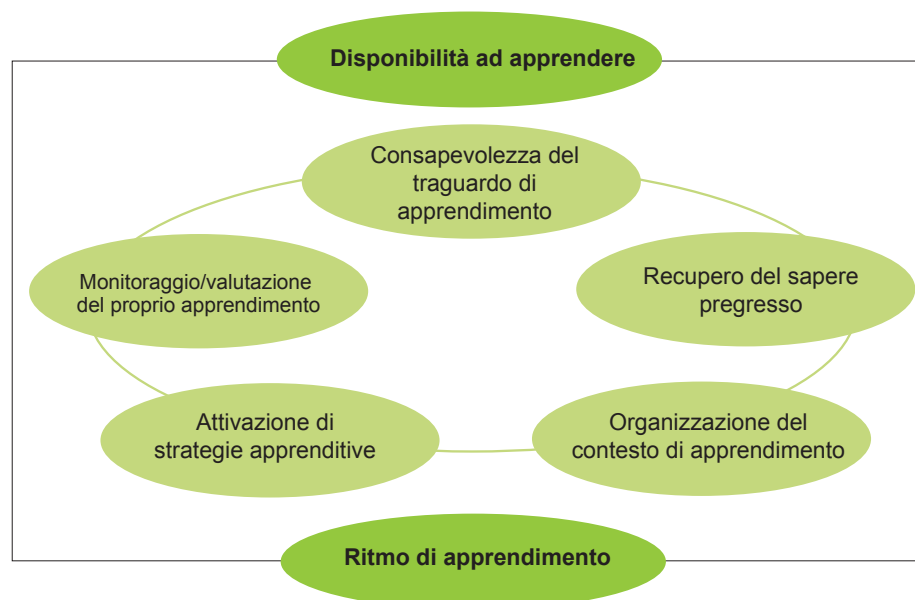


Tabella 6
Progressione dei profili di competenza alla fine dei tre cicli

		Fine 1°ciclo	Fine 2°ciclo	Fine 3°ciclo
		Livelli		
Dimensioni	Consapevolezza del traguardo d'apprendimento	Resta su un compito di apprendimento con perseveranza	Riconosce e interpreta un compito di apprendimento	Comprende e personalizza un compito di apprendimento
	Recupero del sapere pregresso	Su richiesta recupera le proprie conoscenze ed esperienze pregresse	Si sforza di recuperare le proprie esperienze/ conoscenze pregresse in modo autonomo	Recupera le proprie esperienze/ conoscenze pregresse in modo creativo ed autonomamente
	Organizzazione del contesto di apprendimento	Riconosce le principali risorse e vincoli del contesto	Individua le risorse a disposizione e gestisce il tempo in modo autonomo	Individua le risorse disponibili e gestisce il tempo andando oltre la proposta dell'adulto
	Attivazione di strategie apprenditive	Attiva strategie personali per affrontare un compito	Utilizza sue strategie nel compito e le adatta in funzione dell'esito	Adatta le strategie al compito e al contesto
	Monitoraggio / valutazione dell' apprendimento	Descrive il proprio lavoro, l'intento e lo svolgimento e verbalizza cosa ha imparato	Verifica globalmente il proprio lavoro in modo critico	Verifica analiticamente il proprio lavoro e tende a migliorarlo
	Disponibilità ad apprendere	È disponibile e curioso verso le sollecitazioni offerte dal contesto	Partecipa attivamente al proprio apprendimento	Gestisce in modo propositivo il proprio apprendimento
	Ritmo di apprendimento	Con l'aiuto dell'adulto adegua il proprio ritmo di apprendimento in rapporto alla situazione di lavoro	Adegua il proprio ritmo di apprendimento alle condizioni contestuali	Adatta autonomamente il proprio ritmo di apprendimento ai vincoli e alle condizioni contestuali

1.2. Contesti di Formazione generale

Nel Piano di studio vengono identificati cinque ambiti di Formazione generale: Tecnologie e media, Salute e benessere, Scelte e progetti personali, Vivere assieme ed educazione alla cittadinanza, Contesto economico e consumi. Per ciascuno di essi si prevede una enunciazione dell'orizzonte di senso, una breve presentazione e una sintetica ricognizione di alcuni contesti operativi in cui si esplica in rapporto ai tre cicli scolastici.

I temi di Formazione generale hanno spesso valenza pluri - o interdisciplinare, anche se non si lasciano inquadrare necessariamente in una delle Discipline d'insegnamento presenti nella griglia oraria. In attesa di un riassetto del quadro organizzativo della scuola ticinese, la realizzazione dei progetti di attività suggeriti per raggiungere le competenze indicate potrà avvenire, a dipendenza del grado di scolarità, negli spazi trasversali, nelle Discipline, attraverso la collaborazione di più materie o in spazi previsti specificamente per questi temi.

Nella **scuola dell'infanzia**, la maggior parte del tempo, l'attività sui temi di Formazione generale potrà essere sviluppata trasversalmente durante attività esplorative, logiche, linguistiche, percettive, ludiche, sociali, espressivo-creative, ecc. o in progetti di più ampio respiro, centrati sui temi dei diversi settori formativi dell'attività educativa quotidiana.

Nella **scuola elementare** il tempo è ampiamente occupato dalle Discipline e ripartito fra di esse. Se in certe dimensioni disciplinari è possibile affrontare aspetti inerenti alla Formazione generale, è però necessario riservare alcuni spazi per dei lavori d'indagine, di rilevazione e di produzione che vanno al di là dell'insegnamento disciplinare. È opportuno prevedere tali spazi / tempi per introdurre nella vita quotidiana della classe il tema al momento in cui si rivela necessario o utile in funzione del problema emerso (occorrerà cioè utilizzare gli spunti sensibili per gli allievi per approfondire il tema).

Volendo precisare ulteriormente si può affermare quanto segue: considerato che lo sviluppo personale è al centro del lavoro pedagogico, vanno privilegiate sin dall'inizio attività volte allo sviluppo identitario del bambino - allievo. Nei primi due anni della scuola elementare, di per sé meno centrati su insegnamenti strettamente disciplinari, è auspicabile che convivano apprendimenti disciplinari (linguistici, matematici, di conoscenza dell'ambiente o creativo-espressivi) con temi di Formazione generale.

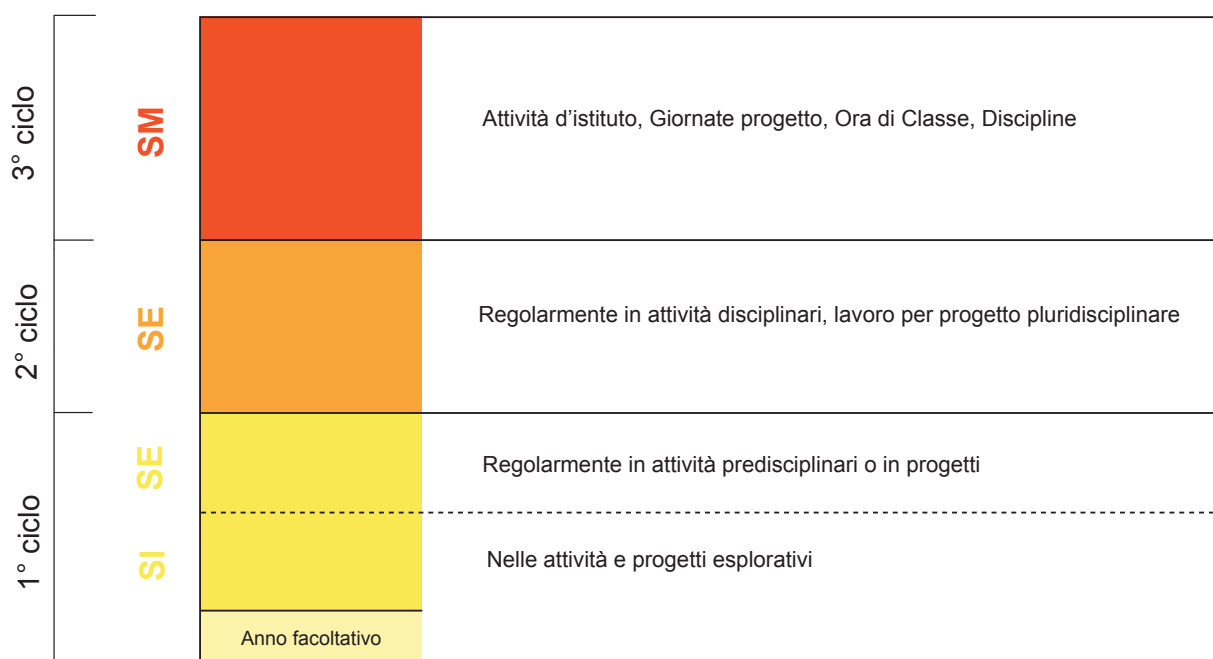
Nei successivi tre anni di scuola elementare l'ampiezza del lavoro di indagine richiede degli spazi di lavoro sui temi della Formazione generale all'interno di progetti multidisciplinari e/o dell'attività quotidiana della classe. Il docente approfitta delle occasioni che vengono offerte da situazioni portate dagli allievi o scaturite in classe. Si lavora secondo una "pedagogia per progetti", che permette di integrare aspetti diversi della vita scolastica quotidiana e di sviluppare al contempo anche Competenze trasversali.

Nella **scuola media**, l'orario è completamente occupato dall'insegnamento disciplinare. Per la Formazione generale sono previsti i seguenti spazi:

- le *Attività d'istituto* (uscite di studio, programmazione culturale, collaborazioni con enti attivi sul territorio, ecc.);
- le *Giornate progetto*, previste per un massimo di quattro/cinque settimane l'anno;
- l'ora di classe;
- temi di Formazione generale all'interno di progetti disciplinari.

Rispetto alle *Attività d'istituto* e alle *Giornate progetto*, ogni sede prevede una programmazione pluriennale rispetto ai temi di Formazione generale da suddividere sulle fasce di classi.

Figura 10
Collocazione della Formazione generale nei tre cicli



L'evidenziazione dei contesti operativi caratterizzanti ciascun ambito di Formazione generale consente di rendere più evidenti le connessioni con i saperi disciplinari e gli ambiti di competenza identificati per ciascuno di essi, allo scopo di riconoscere il contributo che ciascuna disciplina di insegnamento può dare allo sviluppo della Formazione generale. Ciascun piano disciplinare, infatti, prevede una sezione nella quale si punta ad evidenziare alcune situazioni di vita paradigmatiche riferite alla disciplina in esame e adeguate alla fascia d'età della scolarità obbligatoria.

1.2.1. Tecnologie e media

Orizzonte di senso

Sviluppare nell'allievo un senso critico, etico ed estetico nei confronti delle nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione (ICT).

Presentazione

I media e le tecnologie dell'informazione sono onnipresenti nella vita dei bambini e dei ragazzi, occupano una parte non indifferente del tempo della giornata, soprattutto nei preadolescenti e per certi allievi possono costituire una parte importante dell'apporto culturale e informativo. Saper distinguere il reale dal virtuale, saper valutare il tipo di messaggio e il suo potenziale significato, percepire l'influenza cui i messaggi in arrivo ci sottopongono sono competenze alle quali la scuola non può sottrarsi. Molte sono le Competenze trasversali che vengono sollecitate: saper come cercare, trovare, archiviare e richiamare informazioni, stabilire nessi e organizzare informazioni e concetti, fare sintesi e semplificare situazioni complesse, saper schematizzare, saper organizzare procedure e fare delle scelte, ecc.

Una competenza di grande rilevanza da promuovere è la capacità di leggere e di produrre testi, messaggi, comunicazioni multimediali, ecc. ricevuti e prodotti con le tecnologie dell'informazione e della comunicazione. Dall'educazione ai mass-media di alcuni decenni fa, si è passati progressivamente all'introduzione dell'informatica (alfabetizzazione informatica), poi alla necessità di formare gli allievi alle nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione e di sensibilizzare alle potenzialità e ai rischi dell'uso di Internet in generale e delle reti sociali in particolare e, infine, alla necessità di presentare l'informatica come elemento essenziale di cultura generale. Oltre a questo non bisogna dimenticare l'importanza attribuita alla sperimentazione e all'impiego di semplici procedure di programmazione per la realizzazione di applicazioni multimediali (coding).

Il rapporto con la tecnologia non si esaurisce con le ICT, bensì si allarga al ruolo sempre più pervasivo che le soluzioni tecnologiche hanno nella nostra vita di tutti i giorni, dal piano dell'alimentazione a quello della salute, dalla gestione del tempo libero alla vita professionale, dall'ambito individuale a quello sociale. I saperi disciplinari trovano negli artefatti tecnologici il loro campo di applicazione e l'occasione per intercettare la nostra quotidianità.

Il ruolo di questo ambito nella *Formazione generale* è plurimo e va condiviso con gli altri momenti di insegnamento:

- presa di coscienza del ruolo, delle funzioni e degli effetti positivi e negativi delle tecnologie e dei media nella società;
- sviluppo della sensibilità e dell'indipendenza di fronte ai media, alle tecnologie e a Internet, in relazione a quanto viene sollecitato per lo sviluppo della persona dell'allievo, alla sua assunzione di responsabilità sociali e nell'educazione alla cittadinanza;
- introduzione e formazione all'uso degli strumenti informatici, multimediali e della comunicazione digitale (utilizzo nel lavoro scolastico di queste possibilità tecnologiche in funzione degli obiettivi formativi disciplinari, trasversali o pluridisciplinari, quali risorse che permettono di allargare gli orizzonti della ricezione e della produzione degli allievi);
- conoscenza e rispetto dei diritti e delle responsabilità di fronte ai media (proprietà intellettuale, libertà di espressione, distinzione fra pubblico e privato);
- costruzione di competenze nei tre ambiti fondamentali dell'informatica - e della logica sottostante - quali il linguaggio, l'informazione e l'algoritmo.

Contesti d'esperienza – 1° ciclo

Fin dalla prima infanzia il bambino incontra oggetti tecnologici e informatici e ne è affascinato. Si tratta di promuovere un loro uso adeguato e funzionale agli scopi per i quali vengono proposti ed evitare gli abusi. Nel contempo si inizia a far comprendere al bambino come funzionano, come è opportuno utilizzarli e come invece non vanno utilizzati. A titolo esemplificativo si richiamano le seguenti situazioni di vita:

- lettura di messaggi (immagini, storie, cartoni animati, documenti multimediali, ecc.);
- produzione di realizzazioni utilizzando media diversi come la fotografia, il video, il computer, ecc;
- documentazione di esperienze significative attraverso gli strumenti multimediali;
- utilizzo della comunicazione via posta ordinaria ed elettronica;
- ricerca di informazione sulle fonti ordinarie (libri, ecc.) e anche su siti e portali destinati ai bambini;
- riconoscimento della struttura delle pagine Internet, dei messaggi che appaiono, dei canali per passare ad altri collegamenti (documento ipertestuale);
- esame delle situazioni di pericolo che possono presentarsi consultando e utilizzando un portale Internet e quindi apprendere le regole di sicurezza di base (protezione dei propri dati);
- impiego in itinerari pluridisciplinari con orizzonti di senso di strumenti digitali adatti alla fascia d'età considerata.

Contesti d'esperienza – 2° ciclo

La sensibilizzazione sull'uso e l'abuso dei mezzi e dei messaggi tecnologici diventa progressivamente presa di coscienza dei diversi aspetti del fenomeno (tipi di media, ambito di uso, tempo utilizzato o dedicato, tipo di linguaggio, ecc.). Le attività scolastiche, disciplinari o fondate su progetti multidisciplinari, permettono di utilizzare i mezzi informatici per rappresentare il lavoro svolto, codificarlo in un documento, comunicarlo ad altri. Il docente si premurerà di verificare il tipo di informazione raccolta, i canali utilizzati sulla rete soprattutto nel caso in cui vi sia una connessione Internet attiva. A titolo esemplificativo si richiamano le seguenti situazioni di vita:

- comprensione dei messaggi chiave di una trasmissione televisiva o radiofonica a carattere divulgativo;
- analisi di comunicazioni prodotte da altri o reperite nella rete;
- utilizzazione attiva dei mezzi di comunicazione di massa e informatici;
- produzione di documenti di varia natura e forma, creati in relazione al lavoro svolto in classe;
- riconoscimento delle caratteristiche principali delle comunicazioni radio, televisive, cinematografiche, multimediali, informatiche, ecc.;
- utilizzazione delle tecnologie digitali per gestire le proprie risorse o i propri interessi (data base, foglio elettronico, ecc.);
- utilizzazione di portali destinati ai ragazzi o generalmente utilizzati dalla popolazione;
- utilizzazione delle possibilità di comunicazione via posta elettronica o altre piattaforme;
- utilizzazione regolare delle misure di sicurezza e di prudenza nella comunicazione;
- itinerari pluridisciplinari in cui strumenti tecnologici sono programmati dai bambini all'interno di progetti creativi.

Contesti d'esperienza – 3° ciclo

La suddivisione dell'insegnamento per discipline rende meno facile la realizzazione di progetti che implicano l'utilizzo delle tecnologie e dell'informatica. Nello stesso insegnamento disciplinare potrebbero essere integrate in lavori d'indagine o altro, oppure in lavori da svolgere a casa. Sarà soprattutto nelle *Attività d'Istituto o Giornate progetto* che si avrà uno spazio e un tempo adeguato a progetti di un certo respiro. Inoltre tutte le materie possono essere coinvolte e trovare occasioni per promuovere realizzazioni multimediali e sensibilizzare gli allievi a questi ambiti e alla necessaria sicurezza.

A titolo esemplificativo si richiamano le seguenti situazioni di vita:

- uso e produzione di documenti creati in ambienti multimediali;
- utilizzo di documenti e materiali di varia origine, riflettendo sulle loro specificità, peculiarità, vantaggi e svantaggi, utilizzabilità, ecc.;
- ricerca dei mezzi comunicativi adeguati ai propri bisogni, giustificando le ragioni delle proprie scelte e scegliendo gli strumenti multimediali in funzione agli scopi;
- utilizzo di vari canali di informazione, tra cui anche bacheche e radio/TV/giornali locali;
- documentazione dei propri progressi e interessi (prodotto audio-video, diario, portfolio, ecc.);
- riconoscimento di come i diversi media elaborano l'informazione, la diffondono tramite l'analisi di situazioni comunicative e attraverso la raccolta di materiali particolarmente significativi;
- uso corretto della posta elettronica e di Internet, nel rispetto delle procedure e delle misure di sicurezza sia in caso di produzioni personali, che collettive (classe), prestando la giusta attenzione alla protezione dei dati e ai diritti d'autore;
- impiego sicuro e consapevole dei social network;
- utilizzo delle tecnologie digitali per documentare/rappresentare aspetti del contesto in cui si vive;
- ricerca e documentazione, tramite i canali telematici, sui problemi della comunità locale e del mondo;
- progettazione e realizzazione di semplici impianti (meccanici, elettrici, ecc.) nonché realizzazione e programmazione di robot (vedi opzione tecnologica).

1.2.2 Salute e benessere

Orizzonte di senso

Responsabilizzare l'allievo nell'adozione di sane abitudini sul piano della salute, della sicurezza e della sessualità.

Presentazione

Essere in buona salute significa essere nella condizione fisica e psichica di poter soddisfare le proprie esigenze e realizzare i propri progetti. Significa pure stare bene nel proprio ambiente di vita, sentirsi valorizzato nella propria identità in una condizione di sicurezza. Sono queste condizioni che la scuola è chiamata a sostenere e promuovere con tutti gli allievi, rispettando le loro differenze.

La promozione della salute nella scuola (come nella società) è un processo che deve favorire la partecipazione di tutti gli individui – da soli e in gruppo – e rafforzarne l'autonomia, la responsabilità e il reciproco sostegno, garantendo nel contempo giustizia ed equità. La promozione della salute mira a rafforzare la capacità degli individui di agire – da soli o con gli altri – per mantenere e migliorare la propria salute, permettendo loro di acquisire motivazione, conoscenze, competenze e consapevolezza.

La promozione della salute è trasversale alle singole Discipline ed è presente in ogni atto educativo e in ogni interazione nel vissuto quotidiano della scuola. Essa necessita, inoltre, di momenti di tematizzazione specifica che saranno inseriti in un progetto condiviso e coerente. Nei suoi significati più attuali la promozione alla salute si estende allo sviluppo del benessere individuale e sociale, visto non solo in relazione ai bisogni dell'individuo ma in stretta interazione con il contesto ambientale entro cui il soggetto vive.

La competenza generale che gli allievi dovrebbero aver acquisito alla fine dell'obbligo scolastico, è il saper agire coscientemente in materia di salute propria e altrui, in modo autonomo o avvalendosi degli aiuti necessari e dei servizi esistenti sul territorio. Le dimensioni in gioco sono quindi:

- coscienza di sé e dei propri bisogni fondamentali;
- coscienza delle conseguenze dei propri atti e comportamenti sulla salute propria e altrui;
- sapersi comportare in modo attivo, responsabile e sicuro.

Contesti d'esperienza – 1° ciclo

L'accento sarà posto sul far prendere coscienza al bambino delle sue caratteristiche personali e quelle degli altri compagni, dei bisogni e del modo nel quale le emozioni sono vissute.

Un secondo scopo è di sensibilizzare gli allievi ai comportamenti corretti da tenere nelle attività quotidiane e nel gioco, nelle relazioni con i compagni e in caso di litigio. Si tratta pure di rendere attenti gli allievi che nella relazione con gli adulti vi possono essere situazioni anomale come nei casi di violenza, abuso, maltrattamento, ecc.

A titolo esemplificativo si richiamano le seguenti situazioni di vita:

- cura in autonomia della propria persona (lavarsi, vestirsi, pulirsi, ecc.);
- discussione di situazioni vissute, a scuola o fuori della scuola, in relazione ai seguenti temi:
 - salute (messa in valore dei fattori che promuovono la salute);
 - prevenzione alimentare (ciò che fa bene, ciò di cui non bisogna abusare);
 - regole della sicurezza stradale;
 - comportamenti sociali (relazioni con bambini o adulti);
 - visione di video, film o videogiochi;
- riconoscimento dei propri bisogni, desideri, preferenze e identificazione delle situazioni nelle quali non è possibile soddisfarli, delle relative cause e alternative;
- valorizzazione di ciò che si possiede ed è importante per il proprio equilibrio;
- situazioni di aiuto reciproco quando non si è in grado di soddisfare i propri bisogni primari.

Contesti d'esperienza – 2° ciclo

Approfittando delle situazioni che si presentano nel quotidiano della classe o del mondo sociale esterno alla scuola, proseguire la sensibilizzazione sui temi della ricerca del benessere proprio e altrui. Gli obiettivi e le attività proposti per il 1° ciclo si ritrovano e si ampliano nel 2°.

A titolo esemplificativo si richiamano le seguenti situazioni di vita:

- cura della propria igiene personale;
- autocontrollo nell'alimentazione;
- espressione delle proprie emozioni e dei propri sentimenti;
- assunzione di comportamenti adeguati per la propria salute e per la tutela dell'ambiente;
- classificazione dei diversi bisogni e preferenze e messa in relazione con le situazioni di vita;
- riconoscimento delle situazioni in cui è possibile soddisfare i propri bisogni o desideri e di quelle in cui è opportuno invece darsi regole diverse;
- rispetto delle diverse forme di vita;
- orientamento in situazioni di emergenza;
- creazione di situazioni di gioco di ruolo nelle quali ci si identifica in condizioni diverse dalla propria.

Contesti d'esperienza – 3° ciclo

Nella preadolescenza i temi relativi al benessere e alla salute si ampliano maggiormente verso la società e gli altri coetanei sul piano relazionale e emozionale. La sensibilizzazione alla sessualità comporta pure la necessità di far conoscere agli allievi le risorse e i servizi esistenti sul territorio ai quali possono far capo. L'educazione alle proprie abitudini di consumo comporta la sensibilizzazione ai rischi delle dipendenze.

La comunicazione con i coetanei e gli adulti si intensifica e le situazioni di rischio potenziale aumentano, sia nelle relazioni dirette, sia in quelle mediate dagli strumenti informatici (Internet, chat, reti sociali). L'influenza sociale diventa molto rilevante da parte dei coetanei, per cui è importante esercitare gli allievi al saper prendere decisioni autonome, precedute dalla messa in gioco della loro capacità di valutare quali sono influenze positive e quali invece dannose. L'educazione alla tolleranza sociale diventa pure un elemento di salute e benessere.

A titolo esemplificativo si richiamano le seguenti situazioni di vita:

- rilevazione di possibili rischi, rimozione se possibile o loro segnalazione;
- uso responsabile di farmaci e prodotti curativi;
- verbalizzazione e discussione attorno alle situazioni di vita scolastica o sociale che mettono a confronto giorno dopo giorno i ragazzi ai problemi della salute, della vita e della morte, della sicurezza, delle dipendenze, della sessualità, ecc.;
- attenzione ad evitare danni al proprio organismo associati ad una cattiva alimentazione o a fenomeni di dipendenza;
- organizzazione di giornate speciali specificatamente relative ai temi della salute e del benessere, usufruendo delle organizzazioni presenti sul territorio e degli enti pubblici a disposizione degli adolescenti;
- realizzazioni di progetti di indagine, inchiesta, ricerca, espressivi o creativi attorno a questi temi.

1.2.3. Scelte e progetti personali

Orizzonte di senso

Guidare l'allievo ad impostare e a portare a termine progetti volti alla realizzazione di se stesso e all'inserimento nella società.

Presentazione

Avere dei progetti è fonte di piacere e di crescita per ogni essere umano e il bambino lo apprende progressivamente facendo sì che dai piccoli progetti ben condotti acquisisca fiducia e capacità per affrontare quelli più grandi.

L'acquisizione di un'autonomia nelle scelte e la capacità di costruire progetti personali si sviluppa lungo tutta la scolarità obbligatoria. L'autonomia personale si costituisce anche grazie al saper partecipare con gli altri alla costruzione di un'identità sociale condivisa. Si inizia dall'autonomia nel gioco, per proseguire nella condivisione di attività a coppie e in gruppo, per giungere a saper identificare i propri interessi, ideare attività creative o di ricerca individuale. Ogni apprendimento presuppone la capacità di saper analizzare e riflettere in maniera individuale, comunicando con gli altri, condividendo spazi, oggetti, intenzioni ed azioni. L'essere individuo autonomo sarà coniugato sempre più con il saper interagire in maniera efficace nel gruppo, nella classe e poi con l'intera società. L'essere cittadino responsabile significa acquisire le capacità di costruire progetti personali, dall'ambito scolastico a quello sociale e delle scelte professionali. Nella scuola media l'orientamento professionale rappresenta la preparazione alla sfida dell'entrata nel mondo adulto e del lavoro.

La costruzione di un progetto di vita va vista anche nella sua dimensione sociale e ambientale, in quanto espressione della propria individualità nel contesto di una responsabilità verso l'altro e l'ambiente in cui si interagisce. Le scelte e i progetti personali non sono mera espressione delle inclinazioni e degli interessi individuali, ma si sviluppano nell'interazione con gli altri e nel contesto di una responsabilità condivisa con la comunità a cui si appartiene.

Le dimensioni in gioco sono quindi:

- coscienza di sé, delle proprie capacità (autonomia, progettualità, responsabilità, decentramento, auto-motivazione, ecc.) e di come utilizzarle per pianificare un progetto formativo e di vita;
- apprendimento delle strategie utili per realizzare i progetti;
- conoscenza del mondo del lavoro, dei mestieri e delle professioni.

Contesti d'esperienza – 1° ciclo

Saper essere autonomo nel gioco individuale e collaborare nei giochi collettivi, essere costante nell'occupazione, ordinato e attento al rispetto di sé, degli oggetti e degli altri, sono la prima tappa di sviluppo di capacità necessarie nel corso di tutta la vita. Saper condividere con altri le proprie intenzioni e le proprie attività nel rispetto reciproco rappresenta il lato sociale della propria autonomia.

A titolo esemplificativo si richiamano le seguenti situazioni di vita:

- lavori o attività da condurre da soli, in coppia o in un gruppo (giochi, lavori manuali, compiti scolastici, ecc.);
- apprendimento di un gioco o di un'attività e impegno nel realizzarla;
- assunzione di iniziativa personale nel gioco o in altre attività;
- cura di piantine o piccoli animali;
- verbalizzazione e discussione delle modalità di realizzare dei progetti.

Contesti d'esperienza – 2° ciclo

Ogni spazio di lavoro scolastico è occasione per sviluppare la capacità di essere autonomo, saper progettare, saper organizzare, saper perseverare mantenendo la necessaria fiducia in sé. Il saper riflettere in modo critico si esercita dapprima su sé stessi e poi nel confronto con gli altri. Il rispetto di sé e degli altri si manifesta nel saper condurre un progetto di lavoro dall'inizio alla fine, perseverando e non abbandonando alla prima difficoltà. La critica si eserciterà su di sé in termini di autovalutazione, prima che sugli altri.

Il docente saprà valorizzare e sostenere questo lavoro di presa di autonomia.

A titolo esemplificativo si richiamano le seguenti situazioni di vita:

- riconoscimento delle proprie caratteristiche, gusti, preferenze, interessi;
- pianificazione e gestione dei propri impegni e del proprio tempo libero;
- spostamento in autonomia nella propria area territoriale;
- progettazione e definizione operativa delle tappe di realizzazione;
- stima dei tempi necessari a realizzare le diverse attività;
- attenzione alle preferenze agli interessi personali e rispetto di quelli altrui;
- svolgimento di semplici compiti legati alla quotidianità;
- analisi delle risorse di cui si dispone (biblioteca, Internet, ecc.);
- riflessione su ogni tappa del processo in modo da mettere in luce aspetti positivi e limiti e apportare le correzioni necessarie.

Contesti d'esperienza – 3° ciclo

Nella scuola media i progetti saranno di ordine personale ma anche sociale e di classe. I temi della Formazione generale daranno luogo a Giornate destinate a sviluppare dei progetti, realizzati dagli allievi stessi o proposti da docenti o animatori esterni.

L'orientamento scolastico e professionale sarà l'oggetto prioritario della riflessione sui progetti degli ultimi anni di scuola media (Educazione alle scelte). Gli obiettivi del ciclo precedente si trovano applicati ad ambiti più ampi e per progetti più complessi.

A titolo esemplificativo si richiamano le seguenti situazioni di vita:

- redazione del proprio diario personale;
- realizzazione di progetti personali sia nel lavoro scolastico, sia in attività extra-disciplinari (attività d'Istituto, uscite, visite, ecc.);
- progettazione di percorsi scolastici individuali nel caso di difficoltà nell'autonomia o nella realizzazione degli obiettivi di apprendimento scolastico;
- esplorazione nell'ambito dei mestieri e delle formazioni post-obbligatorie (esigenze, possibilità, ecc.) con letture, visite sul posto, manifestazioni come Espoprofessioni, ecc.;
- confronto fra le proprie caratteristiche e capacità e quelle dei mestieri esaminati;

- focalizzazione su situazioni problematiche e ricerca di soluzioni efficaci;
- orientamento nella scelta della scuola secondaria superiore;
- organizzazione di un'escursione, un torneo sportivo, una festa di compleanno;
- espressione di un giudizio valutativo su fenomeni/eventi culturali in base a criteri definiti;
- sviluppo dei propri talenti, delle proprie attitudini, riconoscimento dei propri limiti e ricerca di modi per affrontarli;
- sviluppo di interessi, hobbies personali in modo strutturato e costante;
- presentazione di sé verso il mondo del lavoro (Curriculum Vitae, colloqui d'assunzione, ecc.).

1.2.4. Vivere assieme ed educazione alla cittadinanza

Orizzonte di senso

Fare in modo che l'allievo partecipi alla vita democratica della classe o della scuola e sviluppi un atteggiamento d'apertura sul mondo e di rispetto nei confronti della diversità.

Presentazione

L'educazione alla cittadinanza nella scuola persegue l'obiettivo di fornire agli studenti quelle determinate competenze che permetteranno loro di impegnarsi attivamente alla costruzione di una società democratica e capire le «regole del gioco» della stessa, aiutandoli a trovare il loro cammino individuale in un mondo globalizzato sempre più complesso e caratterizzato dalla più totale incertezza.

Gli obiettivi si rifanno da una parte alle Competenze trasversali (sapersi porre da punti di vista diversi, saper risolvere conflitti in modo costruttivo, saper stabilire nessi e cogliere specificità, saper partecipare a progetti di interesse collettivo, ecc.) e dall'altra sono specifici:

- convivere con la capacità di fare parte di un gruppo, di una classe o della scuola, di relazionarsi in modo attivo;
- conoscere i diritti e i doveri a disposizione degli allievi, dei docenti e degli altri partner; rispettarsi nelle relazioni;
- conoscere le istituzioni politiche locali, nazionali ed internazionali;
- partecipare al loro sviluppo con progetti commisurati alle proprie possibilità, conoscendo i diritti e i doveri politici ad esse collegati;
- essere in grado di analizzare le sfide di una società globalizzata, prendere posizione e agire all'interno di progetti di educazione allo sviluppo durevole e sostenibile.

L'educazione alla convivenza civile, all'essere partecipanti responsabili di un gruppo sociale (in un gruppo di bambini della scuola dell'infanzia o nella società civile) si apprende giorno dopo giorno, minuto dopo minuto nel corso degli scambi con i propri coetanei e con gli adulti. Alcuni aspetti relativi alla conoscenza del sistema politico o del funzionamento delle istituzioni viene affrontato nelle Discipline dell'area delle scienze sociali, ma tutti gli insegnamenti devono fondarsi sui valori del rispetto e del rapporto democratico per cui l'educazione alla cittadinanza inizia con il modello dell'adulto insegnante per finire in ogni azione che gli allievi compiono. Un intervento puntuale dei docenti su questi aspetti è la condizione per la prevenzione delle inciviltà, della violenza e del sopruso di uno sugli altri.

La costruzione della cittadinanza non si manifesta solo nell'integrazione all'interno di un contesto sociale e civile, ma attraverso il contributo attivo alla costruzione della convivenza civile e lo sviluppo di un approccio critico e consapevole alle forme e ai modi della vita sociale. Il principio della sostenibilità rappresenta un parametro chiave con cui esplorare le forme della vita civile in rapporto agli altri e all'ambiente e leggerle in chiave storica, con un'attenzione al passato da cui traggono origine e alle implicazioni per il futuro.

Contesti d'esperienza – 1° ciclo

Si tratta di promuovere la conoscenza e la valorizzazione delle peculiarità di ciascuno, dell'importanza di esprimere la propria idea sugli avvenimenti vissuti. Il bambino dovrebbe sentire di appartenere a una comunità e di poter contribuire alla vita sociale della stessa. Il docente cercherà di sensibilizzare i bambini al rispetto degli altri, alle regole della classe, all'imparare a vivere insieme nel rispetto di ognuno, con la capacità di non voler sempre e subito soddisfare ogni desiderio. La vita comunitaria implica una partecipazione ai compiti comuni e una ripartizione dei ruoli. Questi momenti di vita sociale (mensa, uscite, ecc.), oltre a tutto quanto succede nel quotidiano d'aula, sono momenti di apprendimento essenziali. Tocca al docente mantenere costante l'attenzione a questi aspetti così fondamentali per la crescita del futuro cittadino.

A titolo esemplificativo si richiamano le seguenti situazioni di vita:

- conoscenza e rispetto delle regole, attraverso una riflessione sul loro senso, la discussione con gli altri, il confronto delle regole del gruppo sociale con quelle vissute in famiglia o in altri ambienti;
- collaborazione e partecipazione alle attività collettive (addobbare le sezioni, riordinare, preparare cartelloni per una mostra, ecc.);
- riconoscimento del ruolo dell'arbitro su questioni controverse;
- non utilizzo dell'aggressione fisica in situazioni di conflitto;
- richiesta di aiuto in situazioni di difficoltà;
- riflessione sulle conseguenze del non rispetto di sé, degli altri e delle regole condivise;
- coinvolgimento nei giochi e nelle attività dei nuovi venuti, anche di provenienze diverse;
- frequentazione della biblioteca civica e di altri servizi pubblici.

Contesti d'esperienza – 2° ciclo

I temi del 1° ciclo non sono mai completamente raggiunti e vanno quindi perseguiti anche nel 2°. Accanto al saper agire in modo rispettoso, la capacità di verbalizzare viene più ampiamente sfruttata come occasione di riflettere sul comportamento proprio e quello osservato anche al di fuori della scuola. Una progettualità in comune, a gruppi, per classe o per istituto darà l'occasione di sperimentare, al di là della vita scolastica, la capacità di lavorare assieme a una realizzazione comune.

A titolo esemplificativo si richiamano le seguenti situazioni di vita:

- momenti di discussione, sedute di democrazia, gruppi di scambio, consigli di cooperazione che sollecitino alla comprensione del principio per cui una mediazione verbale è più utile di uno scontro;
- partecipazione attiva in una discussione di gruppo;
- interazione a distanza con un coetaneo straniero;
- interazione con bambini/e differenti da lui/lei (genere, etnia, cultura, ecc.);
- partecipazione ad un progetto condiviso con altri;
- utilizzazione di servizi di base (biblioteca, prenotazione visita, accesso ad uno sportello, ecc.);
- contributo alla raccolta differenziata dei rifiuti;
- rispetto delle regole fondamentali sulla strada;
- aiuto di persone in difficoltà;
- riconoscimento di episodi e comportamenti di violazione di diritti fondamentali;
- gestione di semplici conflitti;
- assunzione di impegni nei confronti di altri;
- rispetto del proprio patrimonio culturale;
- assunzione di responsabilità nell'ambito della classe (incarichi);
- realizzazione di progetti collettivi (a livello locale) nei quali il lavoro finale è realizzabile solo attraverso la condivisione degli obiettivi e con la partecipazione responsabile di tutti.

Contesti d'esperienza – 3° ciclo

Anche nel 3° ciclo continua il raggiungimento delle competenze previste per i cicli precedenti, alle quali si aggiungono alcune specificità per il settore medio. La suddivisione dell'insegnamento fra più docenti non facilita sempre la conduzione della vita di classe secondo principi condivisi. L'età pre-adolescenziale rimette in gioco i principi educativi che i bambini avevano assunto fino a questo momento. Le modalità relazionali degli adolescenti saranno oggetto di condivisione e discussione con i docenti, soprattutto nell'ora di classe. Il rispetto reciproco sarà invece compito quotidiano da parte di tutti verso tutti. L'esempio del docente è particolarmente importante in questa età nella quale l'adulto è facilmente oggetto dell'opposizione adolescenziale, l'incoerenza fra il dire e il fare facilmente denunciata.

Il lavoro su progetti comuni anche di una certa importanza e durata, l'organizzazione in comune delle uscite, la presa di responsabilità nella conduzione e nella realizzazione dei progetti da parte degli allievi è educazione alla convivenza civile e alla democrazia.

A titolo esemplificativo si richiamano le seguenti situazioni di vita:

- formulazione di proposte migliorative relative al contesto in cui si vive;
- argomentazione del proprio punto di vista, in modo assertivo e argomentato;
- elaborazione di progetti (soprattutto nell'ambito delle *Giornate progetto* o nell'elaborazione dei piani per le gite scolastiche):
- condivisione di un'idea;
- definizione delle tappe;
- ricerca delle informazioni necessarie per effettuare scelte ragionate;
- definizione delle modalità organizzative per realizzare il progetto;
- organizzazione del lavoro, usufruendo delle capacità di ognuno, collaborando in modo produttivo;
- creazione di situazioni di scambio, confronto e dibattito attorno ai temi del funzionamento della classe, della scuola o della società più in generale (fenomeni sociali, politici, economici, ecc.);
- gestione di una riunione;
- ripartizione e assunzione di ruoli;
- riflessione sulle differenze (personali, sociali, ecc.), sulla nascita dei conflitti, sull'opportunità di gestire il conflitto quale momento di crescita per il gruppo;
- cura dell'ambiente in cui si vive (aula, cortile, cameretta, ecc.);
- rispetto dell'ambiente privato e pubblico circostante;
- apprezzamento di opere artistiche e architettoniche dell'ambiente in cui si vive;
- attenzione ad evitare comportamenti rischiosi per la propria sicurezza personale e per quella altrui;
- partecipazione ad iniziative di solidarietà;
- comprensione del valore della raccolta differenziata dei rifiuti e assunzione di comportamenti coerenti;
- saper cogliere le sfide della società e dell'economia mondializzata, comprenderla e saper fare le proprie scelte quale cittadino responsabile.

1.2.5. Contesto economico e consumi

Orizzonte di senso

Portare l'allievo ad avere un rapporto dinamico con il contesto nel quale vive, sviluppando un approccio sostenibile rispetto ai consumi e allo sfruttamento dell'ambiente.

Presentazione

Lo sviluppo tecnologico, la moltiplicazione dei beni di consumo, lo sviluppo dei mezzi di comunicazione trasformano in continuazione il mondo di fronte a noi e le nostre abitudini di vita. Nel contempo si pongono molti problemi sui disequilibri economici e sociali mondiali, sul significato del consumismo, sui suoi limiti, sulla limitatezza delle risorse, sullo sviluppo durevole, ecc. Si tratta quindi di sapersi porre di fronte a questi modelli di sviluppo in modo critico, di saperne valutare l'impatto ambientale e l'influenza che hanno sui rapporti sociali e sul proprio benessere fisico e psichico.

La scuola non può esimersi dal sensibilizzare gli allievi a queste problematiche che tradizionalmente non rientrano nelle classiche Discipline di insegnamento, puntando a problematizzare i modelli e le concezioni di sviluppo sottese ai più diffusi stili di vita e di consumo. La responsabilità individuale e il coinvolgimento attivo del soggetto rappresentano condizioni per intendere il contesto economico e gli stili di vita non dati a cui uniformarsi, ma modelli culturali da contribuire a costruire e far evolvere nel tempo.

L'educazione al consumo e al rispetto dell'ambiente sarà un tema dei primi anni di scuola che andrà prolungandosi negli anni successivi su dimensioni spaziali sempre più ampie (nell'ambito della mondializzazione dei fenomeni sociali ed economici).

Le dimensioni in gioco sono:

- sensibilità all'ambiente naturale e all'ambiente umanizzato;
- presa di coscienza dei limiti della libertà umana nello sfruttamento dell'ambiente e conoscenza del significato di uno sviluppo durevole o sostenibile;
- conoscenza delle strategie sociali della società di mercato e uso responsabile dei beni così come delle risorse;
- conoscenza degli aspetti sociali, economici ed etici legati alle modalità di funzionamento della società dei consumi.

Contesti d'esperienza – 1° ciclo

Il bambino nasce in un determinato ambiente socio-economico, acquisisce certe abitudini di consumo senza poter rendersi conto che ciò è storicamente e socialmente determinato. Sensibilizzare il bambino a questa relatività storica (oggi è così ma una volta non lo era), geografica e sociale, ed insegnare quali comportamenti (modelli) siano compatibili con lo sviluppo a lungo termine e quali meno, sono lo scopo formativo prioritario del 1° ciclo.

A titolo esemplificativo si richiamano le seguenti situazioni di vita:

- utilizzo parsimonioso dell'acqua, dei prodotti per lavarsi, della luce, ecc.;
- uso corretto del proprio materiale e di quello altrui;
- prima differenziazione dei rifiuti;
- sensibilizzazione riguardo l'impatto ambientale, anche attraverso lo svolgimento di piccole indagini legate ai consumi quotidiani;
- confronto delle abitudini proprie, familiari e sociali riguardo le modalità di consumo e quelle che si vedono nei mass media in altre parti del mondo;
- rilevazione nel territorio delle conseguenze delle modalità di consumo (rifiuti, inquinamenti, ecc.);
- riflessione sugli stimoli diretti e subliminali che giungono attraverso i mass-media (pubblicità, ecc.).

Contesti d'esperienza – 2° ciclo

I temi del 1° ciclo permangono nel 2°, vengono approfonditi e applicati su ambiti più ampi di spazio e di tempo.

A titolo esemplificativo si richiamano le seguenti situazioni di vita:

- cura del proprio materiale (scolastico, vestiario, di gioco, ecc.);
- gestione responsabile delle proprie risorse economiche (manca, credito telefonico, ecc.);
- rifiuto di comportamenti fondati sullo spreco;
- sensibilizzazione sull'impatto ambientale, anche attraverso indagini legate ai consumi quotidiani propri e altrui, a scuola e a casa;
- riconoscimento di alcune conseguenze delle modalità di consumo dell'uomo sull'ambiente a medio e a lungo termine (alimentazione, trasporti, igiene, biodiversità, ecc.);
- analisi del significato e delle possibili conseguenze delle proposte che giungono attraverso i mass-media (pubblicità, prezzo, moda, ecc.);
- utilizzo di istruzioni per compiere delle azioni;
- condivisione di piccole spese con gli amici.

Contesti d'esperienza – 3° ciclo

Nella scuola media, la riflessione su questi temi oltrepasserà i limiti della singola disciplina per realizzarsi in progetti di più *Giornate progetto*. Il valore interdisciplinare dell'apprendimento delle competenze sarà ancor più valorizzato dall'estensione di queste attività sul territorio circostante.

Il preadolescente sensibilizzato ai problemi legati ai consumi, allo sviluppo economico, al rispetto dell'ambiente e allo sviluppo durevole negli anni precedenti, verrà coinvolto in progetti più concreti di azione sul territorio, da quello scolastico a quello regionale, ma anche venendo a conoscenza di progetti relativi al resto del mondo.

A titolo esemplificativo si richiamano le seguenti situazioni di vita:

- organizzazione di iniziative nelle quali gli allievi prendono parte attiva in progetti legati ai consumi, all'ambiente, allo sviluppo di altre popolazioni viventi in condizioni economiche o ambientali diverse;
- definizione dei comportamenti più compatibili con la situazione economica, sociale e ambientale del momento;
- realizzazione di interventi per migliorare piccole situazioni locali sulle quali la scuola può influire;
- sensibilizzazione e ricerca di modalità di comportamento di fronte ai rifiuti che vengono prodotti oggi (anche in relazione a ieri);
- analisi dei flussi dalla produzione, allo smercio e al consumo dei prodotti che gli allievi trovano sul mercato e che consumano (impatto, distanze di produzione, costi e benefici per i produttori, significato della concorrenza, ecc.);
- risparmio in vista di acquisti significativi futuri;
- realizzazione di piccole riparazioni ad oggetti semplici;
- presa di coscienza dell'impatto ambientale della produzione agricola e industriale, locale e mondiale attraverso l'analisi di situazioni tipiche;
- confronto tra le diverse modalità di acquisto;
- calcolo di costi e benefici di determinate azioni/fenomeni/eventi;
- analisi del ciclo di vita di un certo numero di prodotti di uso quotidiano;
- analisi delle fonti energetiche a cui si fa capo e del loro valore ambientale ed economico.

2. La scuola dell'infanzia nel 1° ciclo HarmoS

2.1. Significato e valenze formative

La Scuola dell'infanzia (SI) si presenta come un luogo di vita reso ricco e denso di opportunità dalla copresenza di bambini di età, di origine e di sviluppo cognitivo e affettivo-relazionale diversi. Essa offre un nuovo contesto, dopo l'esperienza familiare e di comunità, di relazioni e di apprendimento intenzionale, una nicchia evolutiva nella quale sia le pratiche sia le dimensioni e le manifestazioni dello sviluppo acquistano specifici significati.

Lo spostamento dell'inizio dell'obbligo scolastico da 6 a 4 anni offre oggi alla SI l'occasione di porre al centro dell'azione educativa il diritto dei bambini e delle bambine ad uno specifico curriculum formativo, capace di considerare le diverse dimensioni dello sviluppo, che si manifestano in questa età. Il Canton Ticino ha inoltre mantenuto la frequenza facoltativa per i bambini di tre anni. Essi arrivano alla SI con una storia di relazioni e di esperienze compiute nella famiglia e nella comunità che rappresenta una ricchezza per tutto il gruppo e che permette loro di beneficiare, assieme agli altri, della stimolazione che il contesto SI offre. Il bambino di questa età si trova infatti in una fase dello sviluppo nella quale sono in rapidissima evoluzione:

- la funzione simbolica che si manifesta nel gioco e nel dominio delle principali strutture linguistiche;
- la regolazione delle emozioni e del comportamento nei diversi contesti di vita quotidiana;
- la curiosità nei confronti dell'ambiente, dei mezzi di comunicazione e dei fenomeni naturali.

Il bambino già a 3 anni è inoltre predisposto alle prime esperienze sistematiche di confronto e collaborazione con altri bambini e con figure adulte non familiari e alla conquista di autonomia nella gestione delle funzioni del proprio corpo, nelle attività di routine quotidiana, nello spazio e nel movimento. Inizia infine a cimentarsi nell'esprimersi in linguaggi diversi.

La SI riconosce la centralità del gioco libero, dell'espressività personale e dell'impegno nella conquista dell'autonomia fisica, intellettuale e sociale. Essa abbraccia una visione sistemica del progetto educativo, in cui hanno particolare rilevanza gli aspetti impliciti del curriculum: relazioni, tempi, spazi. È in questo contesto di senso e di relazioni che, attraverso un progetto educativo globale si valorizzano le potenzialità individuali e le connessioni predisciplinari, promuovendo al contempo una differenziazione intesa come integrazione flessibile fra dimensioni formative, competenze e culture diverse.

La molteplicità delle **relazioni** costituisce un allargamento dell'esperienza di vita del bambino e diventa il nucleo attorno al quale si struttura la sua visione del mondo e quel sentimento di appartenenza, che nel futuro lo aiuterà a conquistare una responsabilità generale verso la società in cui vive. La qualità della relazione con l'insegnante e, per suo tramite, con gli altri bambini costituisce il mezzo e la risorsa prima e fondamentale che il bambino ha a disposizione per sviluppare le sue potenzialità cognitive e sociali.

L'articolazione del **tempo** nei ritmi della giornata, tra gioco libero, attività guidate e routine e la sua organizzazione, intenzionalmente progettata tenendo conto delle caratteristiche di ciascuno e del gruppo, sono elementi fondamentali per il benessere del bambino e per la sua motivazione ad apprendere. Nella SI il bambino sperimenta per la prima volta tempi e rituali di una comunità più ampia e complessa di quella familiare, nella quale sono previsti sfide e compiti sempre più impegnativi. Si tratta di tempi pensati, non frammentati, liberi e regolari a un tempo e tali da riconoscere i ritmi individuali e da favorire la concentrazione e la socialità. Essi permettono di alternare attività intense, intellettuali, comunicative, espressive e/o motorie con momenti liberi e di riposo. La loro progettazione è strumento essenziale per aiutare il bambino ad adeguarsi progressivamente a scansioni più definite, necessarie per apprendimenti e responsabilità più complesse.

Lo **spazio** è da considerare un vero e proprio mediatore didattico, un elemento cardine che, affiancando l'educando e l'educatore, costituisce, al pari dei contenuti di insegnamento-apprendimento, il terzo polo del rapporto educativo. La SI pone al centro del processo formativo il bambino che apprende in modo dinamico ed attivo in un ambiente che si specializza incorporando la funzione educativa (tesi dell'educazione indiretta). All'insegnante compete, attraverso l'oculata scelta e organizzazione dei materiali e la strutturazione pensata dello spazio e del tempo, la costruzione di un contesto ricco di relazioni e di significati condivisi dal gruppo e capace di sollecitare motivazioni, interessi, gratificazioni. Nella SI gli spazi, gli arredi, i materiali e la loro organizzazione giocano quindi un ruolo fondamentale: progettati collegialmente e intenzionalmente sono sufficientemente aperti da essere ridefiniti e interpretabili a seconda dei progetti emergenti.

L'arredo, inteso come elemento mobile, e più in generale tutto quanto costituisce un'aula (suppellettili, decorazioni, cartelloni, ecc.), rendono possibile la trasformazione dell'ambiente in base ai bisogni di apprendimento e socialità, di concentrazione, di isolamento e riposo, di gioco e di movimento dei bambini.

Gli spazi costituiscono campi di indagine e di sperimentazione, che fanno appello a tutti i sensi del bambino e che creano quel benessere in cui la costruzione del Sé e la costruzione della conoscenza possono dispiegarsi. È importante che gli stessi bambini possano partecipare all'organizzazione degli spazi, in modo da farvi confluire la storia di ognuno, gli elementi della territorialità, in cui la scuola è inserita, così come quelli appartenenti alle differenti culture e tradizioni rappresentate nel gruppo.

Al docente spetta il compito di considerare attentamente la differenza fra ricchezza ed eccesso di stimoli e di promuovere nel bambino lo sviluppo di una sobrietà e di una sensibilità estetica che sappia porsi in contrasto con i modelli del consumismo dominante.

La SI riconosce l'importanza di ogni forma di attività proiettivo-simbolica del bambino: il gioco può essere considerato, al pari del linguaggio e del disegno, una modalità di cui il bambino si serve per costruire e ricostruire la realtà. La dimensione ludica ha in questa fase evolutiva una centralità senza pari rispetto ai successivi gradi scolastici. Attraverso il gioco i bambini:

- costruiscono rapporti sociali;
- utilizzano la loro immaginazione al fine di rimodellare il mondo per adeguarlo alle loro idee;
- imparano, provando e sbagliando, ma senza alcuna paura di fallire;
- pongono domande a loro stessi e inventano le proprie risposte.

Per coloro che sono coinvolti nel gioco è importante l'attività, non il risultato. Giocare significa infatti imparare con tutti i sensi, con un potente coinvolgimento emotivo, con energia mentale e fisica. Il gioco rappresenta una sfida e contemporaneamente un beneficio per l'intera persona.

2.2. Finalità educative

Promuovere la scoperta e la valorizzazione della propria identità

La SI favorisce la crescita della personalità dei bambini in rapporto con l'ambiente sociale in cui vivono, offrendo un contesto, complementare a quello familiare, ricco e capace di riequilibrare le esperienze e i numerosi stimoli ai quali sono esposti nella società contemporanea. Ogni bambino sviluppa un proprio percorso di crescita attraverso la scoperta e la valorizzazione di proprie caratteristiche e risorse, che lo portano a fare esperienza di ruoli/identità che si possono/devono assumere in contesti diversi (essere il più grande/essere il più piccolo, ecc.). Accanto al consolidamento dell'identità intesa, in senso forte, come permanenza del sé, va infatti sempre considerata l'importanza di sviluppare un'identità flessibile che sappia adattarsi consapevolmente ai contesti.

Sviluppare l'autonomia funzionale ed emotiva

Ogni bambino è messo in condizione di sviluppare la propria autonomia nel rispetto delle sue caratteristiche. Questo significa aiutarlo progressivamente a conoscersi, conoscere e gestire le proprie emozioni, confidare nelle proprie forze, richiedere aiuto quando necessario, sviluppare indipendenza ed iniziativa propria, realizzare rapporti sociali sempre più costruttivi e soddisfacenti.

Sviluppare le competenze sulla base delle proprie caratteristiche

Lo sviluppo di ognuno è strettamente legato all'identità, all'insieme dei propri talenti, dei propri stili cognitivi, espressivi ed emotivi e non vi è dunque un solo modo di essere competente. Le diverse modalità di lavoro che ognuno attiva in rapporto alle componenti dominanti della propria intelligenza vanno rispettate.

I docenti devono sostenere la naturale inclinazione dei bambini per la conoscenza, motivarli, stimolare i loro sforzi verso lo sperimentare, il conoscere e l'essere in grado di fare di più; devono predisporre occasioni di scoperta ed accompagnarli durante il processo di apprendimento, accogliendo i modi e i tempi che sono propri a ciascuno, assecondando le loro curiosità, il loro desiderio di scoprire e assicurando un supporto efficace per rapporto ai bisogni formativi identificati.

Sviluppare la socializzazione e il senso di appartenenza ad una comunità

La sperimentazione di relazioni allargate, spontanee e al tempo stesso mediate dall'insegnante, consente al bambino di apprendere a stare con gli altri, a parlare e giocare con loro, a co-costruire scoperte e apprendimenti, a confrontare i suoi desideri e le sue opinioni con quelli degli altri, a sperimentare e accettare le opportunità e i limiti offerti dalla vita quotidiana nella scuola e ad assumere progressivamente responsabilità verso gli altri bambini, verso la comunità.

Aprire alle conoscenze sul mondo

Le conoscenze sul mondo contribuiscono allo sviluppo di competenze in vista della formazione globale della persona e del passaggio scolastico successivo. Le esperienze del bambino in ambito motorio, quelle relative all'ambiente, alla matematica, alle nuove forme di informazione/comunicazione, agli strumenti multimediali, alla lingua, alla creatività artistica e alle attività musicali sono rilevanti in questa fascia di età particolarmente attiva e ricettiva sul piano cognitivo ed espressivo.

Aprire alla partecipazione delle famiglie

La SI promuove e sostiene la partecipazione delle famiglie alla gestione educativa, affinché il percorso di crescita di ciascun bambino si costruisca su basi ed orientamenti condivisi e nella reciproca consapevolezza di metodi e contenuti. La partecipazione delle famiglie si esprime e si realizza attraverso momenti di incontro e di scambio diretti e personali e attraverso attività istituzionalmente definite.

2.3. Approccio metodologico

La SI si orienta verso un agire fondato sui concetti di «progetto» e di «competenza». Il lavoro per progetti favorisce il mantenimento dell'attenzione e la sollecitazione della memoria in processi che durano nel tempo e contrastano la frammentazione degli apprendimenti integrandoli.

Il punto di partenza operativo è l'eterogeneità dell'aula: l'insegnante, sorretto dal proprio bagaglio culturale e dalle proprie competenze professionali, è libero, nel rispetto degli allievi e del quadro istituzionale, di interpretare il rapporto con il bambino e l'approccio metodologico secondo il proprio stile educativo.

In questo ordine di idee progettare ed agire in un contesto formativo implica attingere a metodi, tecniche, idee e conoscenze che provengono da approcci teorici e disciplinari diversi, che il docente accorda, nell'ottica di uno sviluppo progressivo delle competenze, avendo in mente tre principi:

- la conoscenza del soggetto;
- la connessione fra l'esperienza scolastica vissuta e le esperienze esterne alla scuola;
- l'assunzione delle risorse individuali come patrimonio collettivo.

Le fasi interagenti e ricorsive del processo, da perseguire nell'ottica di un lavoro sempre più collegiale, sono l'osservazione, la progettazione, la documentazione e la valutazione.

L'osservazione, come criterio per l'azione e la progettazione di spazi e di attività, richiede la messa in atto di prassi fondate (competenti e contestualizzate) tese a orientare uno sguardo consapevole (intenzionalità dell'osservatore) sui diversi soggetti che compongono il sistema-classe. L'osservazione personale attenta e costante e l'esercizio dell'inter-osservazione, con le figure professionali coinvolte, sono fra i compiti più importanti del docente SI ed hanno come oggetti prioritari:

- i progressi del singolo bambino: seguire lo svilupparsi degli interessi individuali di ciascun bambino, il suo processo di crescita e il suo stato emotivo è condizione di un insegnamento significativo. Si tratta di cogliere i progressi e i bisogni formativi, attivando incoraggiamenti e supporti specifici;
- la comunità dei bambini: valutare gli interessi e i bisogni dell'intera comunità dei bambini permette di pianificare, selezionare materiali e strutturare spazi in risposta alle loro domande, ai contenuti dei loro giochi e al loro comportamento.

La **progettazione** parte dallo spunto offerto dai bambini, ma deve essere rigorosa e al contempo saper mettere a loro disposizione percorsi flessibili, vale a dire aperti nei contenuti e nei tempi. Essa tiene conto delle caratteristiche specifiche di ciascuna componente del contesto scolastico e si concretizza in progetti pensati «per e con i bambini», che offrono l'occasione per esperienze di scoperta e apprendimento, all'interno delle quali assumono particolare valenza sia la dimensione ludica (gioco simbolico, gioco libero, gioco didattico), sia gli approcci che provengono dai vari ambiti di esperienza. Si tratta di assumere un atteggiamento olistico, rinunciando all'idea di poter programmare in anticipo ogni aspetto del percorso educativo.

È un approccio che persegue il principio dell'apprendimento congiunto di adulto e bambino, il principio dell'imparare l'uno dall'altro: bambini e adulti entrano in un processo reciproco di esplorazione, interrogazione e investigazione.

I progetti possono costituire occasioni particolarmente efficaci per aprirsi verso l'esterno: diventa allora importante incontrare persone esperte e/o sviluppare contatti con la realtà circostante la SI.

L'approccio metodologico qui espresso implica una sensibilità pedagogica orientata al rispetto ed alla cura dell'altro: informare, sostenere, adeguare l'intervento alle competenze dei bambini, favorire, attraverso l'identificazione e la selezione di problemi in funzione dei bisogni, un'educazione attiva individualizzata, promuovere il rapporto con i coetanei, valorizzare la libera iniziativa e l'autodisciplina dei bambini.

Richiede inoltre l'utilizzo di una molteplicità di supporti educativi, fra i quali assumono particolare importanza:

- il sistema di relazioni che si costruisce a partire dalla gestione del tempo e dello spazio: i luoghi di ricerca si strutturano/trasformano in laboratori, in cui i soggetti sono assunti nella loro complessità, tenendo conto delle esperienze che ognuno ha vissuto e vive nelle diverse istituzioni (storia individuale e culturale). La procedura metodologica tende a connettere il fare con il pensare: la condivisione e la sintesi su cartelloni mettono il bambino nella condizione di iniziare ad attivare i primi processi di categorizzazione e di generalizzazione (avvio al processo di concettualizzazione);
- i rituali, le regole e le decisioni: attraverso un processo di simbolizzazione basato sulla condivisione di regole che valgono per la propria sezione, i bambini le rielaborano e le trasformano in patrimonio comune condiviso. Il lasciare traccia delle conquiste fatte e il metterle in comune forniscono così visibilità all'auto-organizzazione del singolo e del gruppo;
- le tecnologie e i media: la SI è il primo contesto extra-familiare nel quale i bambini possono sperimentare, in modo orientato, l'uso delle tecnologie come mezzo e non come fine. Le tecnologie modificano i linguaggi e le forme non solo della comunicazione ma anche di alcune funzioni cognitive ed è compito anche della SI far sì che i bambini accedano alle tecnologie in modo guidato, sviluppando strategie cognitive plurime. Esistono già culture digitali tra bambini ed è compito degli insegnanti conoscerle e orientarle: la funzione che la SI assume è quella di agente di equilibrio, prevenendo forme di eccessi digitali che possono condurre a distorsioni della socialità.

La dimensione della formazione e quella della **documentazione** vanno intese come interagenti: la narrazione, la riflessione sull'agire e la tesaurizzazione dei passaggi chiave (materiali, progetti, oggetti) in forma comunicabile avvengono parallelamente.

Il sapere derivato dall'esperienza non va disperso, le buone pratiche vanno documentate. Anche la SI affronta positivamente il tema del reperimento, della conservazione e della diffusione della conoscenza acquisita attraverso l'agire educativo e la riflessione sull'azione.

L'obiettivo è quello di far crescere ed evolvere l'intera comunità dei docenti (comunità di pratiche), attraverso la socializzazione del sapere derivato dall'esperienza (problemi che generano la domanda formativa e soluzioni costruite e sperimentate). Ogni Istituto, per permettere la nascita di una cultura per l'infanzia, in cui l'attività dei bambini diventa visibile e comprensibile, e l'incremento delle competenze professionali, deve sapersi dare adeguati tempi e spazi di confronto, condivisione e produzione. Ciò deve potersi porre anche come ulteriore esempio concreto, accanto ai rapporti osservabili fra docenti e genitori o personale inserviente, per lo sviluppo della competenza cooperativa che i bambini possono ritrovare nella modalità di lavoro degli adulti.

Nella SI l'esperienza fra pari assume infatti un ruolo centrale: la sezione è un sistema in cui l'interazione reciproca delle parti dà luogo a un'auto-organizzazione che determina la vita del gruppo e ne fonda la qualità. La valorizzazione delle ricchezze di ogni singolo componente del sistema diventa quindi la condizione che permette al gruppo di sbocciare in tutta la sua potenzialità e che garantisce al singolo quell'esperienza relazionale qualificante che ricercherà in futuro in altri sistemi.

Il ruolo dei pari (del gruppo) è in questo processo significativo: l'apprendimento è infatti sia un'attività cognitiva, sia un'attività sociale di condivisione e negoziazione del modo in cui si fanno le cose e si interpretano gli eventi. In questo contesto, sostenuto dall'insegnante e dai pari, che in determinate condizioni possono assumere anche il ruolo di tutor, il bambino acquisisce informazioni e competenze trasformando la propria identità man mano che apprende.

La dimensione collettiva, sorretta dalla progettazione di un insegnante che sa essere regista accorto, svolge una funzione indispensabile per l'apprendimento sia in contesti conversazionali, sia in vere e proprie discussioni. In entrambi i casi lo sviluppo cognitivo viene innestato dalle capacità di comprensione reciproca dei bambini, già in grado di collaborare nel dialogo e di offrire contributi pertinenti all'argomento di discorso.

La documentazione è anche una dimensione che chiama direttamente in causa i bambini. A questo livello, fra i vari strumenti utilizzabili, il “quaderno di vita”, in quanto luogo di registrazione di esperienze positive che passa da scuola a casa e da casa a scuola, permettendo una migliore conoscenza ed integrazione reciproca, occupa uno spazio particolare. Si tratta di uno strumento specifico destinato a quei bambini che faticano a elaborare adeguatamente la separazione dai genitori e ad inserirsi armoniosamente nel nuovo contesto istituzionale. Esso costruisce occasione d'incontro di sguardi diversi sullo stesso attore che sta evolvendo, come persona, all'interno di sistemi diversi. Può prendere spunto sia da osservazioni del bambino a scuola (relazione con i pari, scoperte, momenti caratteristici, ecc.) che la docente documenta in modo personale (tramite protocolli, diari, foto, disegni, oggetti, ecc.) e trasmette a casa, sia da esperienze (vacanze, novità, gioie, ecc.) che il bambino vive in famiglia e che un familiare documenta in modo positivo. Il quaderno è, in sintesi, il luogo di elaborazione/restituzione emotiva di esperienze vissute in un dato contesto e trasmesse a quello complementare. Le esperienze registrate diventano, nei due contesti, oggetto di conversazione e di relazione con i compagni, il docente, i vari membri della famiglia.

Sul piano della costruzione del sapere troviamo strumenti articolati quali i cartelloni di sintesi (“archivio della memoria”) e i “portfolio”, in cui il bambino, rispettivamente in relazione con i pari o con l'insegnante o da solo, lascia traccia delle conquiste fatte e le mette in comune, sviluppando una sempre maggior consapevolezza del senso dell'agire in contesto.

Il portfolio si richiama ai principi dell'educazione attiva individualizzata (o personalizzazione dell'insegnamento). Prende vita a partire dalla “conversazione” fra docente e allievo ed è finalizzato a promuovere la conoscenza di sé grazie a un'immersione capace di portare alla luce i fatti importanti, i vissuti affettivi, i comportamenti significativi che rendono il bambino consapevole delle proprie competenze. In esso trovano posto, con modalità di registrazione diversificate, le riflessioni dei bambini sulle proprie esperienze, conoscenze, abilità e competenze. Rivisitato periodicamente, autonomamente o con il docente, aiuta il bambino a prendere coscienza del percorso fatto (cosa ho imparato, cosa so fare) e a dirigere il comportamento futuro (cosa mi piacerebbe imparare a fare). È quindi da considerarsi un elemento dinamico.

È importante promuovere anche la condivisione dei portfolio con i pari, intesa come occasione per chiarificare a sé e agli altri rappresentazioni, sentimenti e progetti, promuovendo conoscenza reciproca e generando al contempo una struttura connettiva interna al sistema.

Per procedere nella costruzione delle competenze è centrale il processo di autovalutazione, prassi che porta il soggetto, per il tramite della pratica riflessiva, a giudicare la propria efficacia. Il portfolio è, in questo contesto, uno strumento potente.

L'autovalutazione è accompagnata, anche alla SI, da una **valutazione** esterna dinamica, destinata a cogliere le competenze emergenti del bambino, e significativa, tesa a promuovere nel bambino la comprensione dei processi, ossia a farli propri entro il personale vissuto esperienziale. Una valutazione chiamata a svolgere una funzione prioritariamente formativa e che utilizza, quali strumenti principali, l'analisi dei prodotti, l'osservazione e la conversazione, intesa come colloquio intenzionale che permette di affinare lo sguardo e di tentare di oltrepassare le letture di superficie in cui quotidianamente si è immersi. La corrispondente documentazione raccolta nella “Cartella dell'allievo”, darà poi vita a una descrizione del bambino (“Profilo pedagogico”), contestualizzata, ossia accompagnata dall'esplicitazione di cosa ha fatto la scuola per sostenere lo sviluppo delle competenze mirate.

2.4. Competenze trasversali

Il Piano di studio attribuisce analoga importanza, in una prospettiva di reciproca integrazione, alle Competenze trasversali, intese come dimensioni fondanti dello sviluppo della persona, e alle conoscenze della realtà, di cui le Discipline forniscono specifiche chiavi di lettura.

La SI si inserisce in questo progetto globale come “luogo per crescere” proprio alla fascia d'età 3-6 e in quanto tale predilige esplicitamente l'acquisizione di competenze intellettuali, pragmatiche, relazionali ed emotive (spinta all'autorealizzazione, attitudine alla convivenza, accettazione delle diversità, ecc.) che sono alla base della capacità delle persone di «stare nel mondo». I sei ambiti di competenza trasversale proposti sono quindi riconosciuti, dalla SI, come base portante della propria proposta formativa. Essenziali nel processo di adattamento alla vita, pongono i bambini in condizione di agire nella maniera più indipendente e responsabile possibile.

A scopi operativi, ogni singola competenza trasversale viene qui di seguito brevemente ridefinita in rapporto alla specifica fascia d'età e viene interrogata in termini di componenti. La loro successiva declinazione operativa è sviluppata, sull'asse verticale delle tabelle che seguiranno, concepite come aiuto al lavoro del docente. Esse permettono infatti di supportare l'osservazione intenzionale e consapevole dello sviluppo di tutti i bambini come base di qualsivoglia azione formativa, offrendo un orientamento ai fini della progettazione e della valutazione.

2.4.1. Sviluppo personale

a. Versante motorio e percettivo-psico-corporeo

L'esperienza corporea e motoria ha un ruolo fondamentale negli anni di SI per lo sviluppo del bambino; il movimento è il primo mezzo d'espressione e d'esplorazione dello spazio, degli oggetti e delle persone. Il corpo è un veicolo indispensabile alla scoperta e alla sperimentazione del mondo. Struttura corporea, facoltà intellettive e affettività formano un insieme che lega l'azione alla conoscenza. Un bambino non può diventare consapevole delle proprie caratteristiche ed abilità cognitive, della propria identità personale, sociale e culturale, se non è prima consapevole del proprio corpo e non sa gestirlo in relazione allo spazio, agli oggetti e agli altri. È importante non settorializzare le componenti fisiche; non è infatti possibile, ad esempio, sviluppare la motricità fine se non all'interno di uno sviluppo complessivo di tutta la corporeità, ed è necessario educare i bambini all'autogestione dei rischi (attività di rischio calcolato, prendere le decisioni opportune).

Componenti

- percezione delle qualità della realtà ambientale;
- adattamento motorio (motricità globale e fine) e temporale alle situazioni proposte dall'ambiente.

b. Ambito socio-affettivo

Lo sviluppo socio-affettivo, inteso come sviluppo dell'identità personale, sociale e culturale del bambino, è una finalità elettiva della SI, che è tenuta a predisporre un sistema di accoglienza del bambino con tutte le sue qualità di persona «unica».

Il contesto affettivo, per questa fascia d'età, è una condizione indispensabile alla motivazione ad apprendere.

Componenti

- conoscenza di sé, conoscenza dell'altro;
- fiducia in sé, fiducia nell'altro;
- espressione di sé;
- flessibilità;
- motivazione (nell'apprendimento e nella relazione);
- teleonomia (perseguire uno scopo);
- rispetto;
- integrazione al gruppo dei coetanei;
- responsabilità;
- autonomia;
- autocontrollo.

2.4.2. Collaborazione

Nel confronto con gli altri il bambino sperimenta forme di negoziazione, contrattazione e condivisione, finalizzate alla produzione, alla sperimentazione, al gioco organizzato, all'utilizzo coordinato e concordato delle risorse disponibili. I conflitti tra bambini, lungi dall'essere un mero problema disciplinare, diventano luogo in cui si costruisce una competenza collaborativa fondata sul conoscere e saper apprezzare il proprio e altrui punto di vista, sul saper costruire dei compromessi, sul saper usare in modo appropriato il consenso e il dissenso.

Componenti

- iniziativa;
- condivisione e aiuto reciproco;
- riconoscimento e sviluppo del rispetto di tutte le diversità;
- cooperazione: essere aperti all'altro, accettare le decisioni del gruppo, mettere le risorse personali al servizio del gruppo e dello scopo, adattarsi al gruppo e al lavoro comune.

2.4.3. Comunicazione

I bambini di questa età sviluppano rapidamente le proprie competenze comunicative sul piano verbale. Il docente promuove per ognuno la possibilità di trovare la propria strada, spingendo ciascuno ad andare oltre la naturale tendenza dei bambini ad imitare gli adulti. Per offrire a ogni bambino la possibilità di esprimersi, gli insegnanti privilegiano le occasioni di scambio tra coetanei, usando, per quanto attiene al proprio parlato, un linguaggio prevalentemente concreto e narrativo. Le singole esperienze effettuate trovano il giusto contesto di scambio linguistico in cui possono essere fissate e ricordate.

Allo stesso modo la SI accoglie e promuove diversi stili espressivo-comunicativi, dando spazio, accanto al lavoro strutturato e strutturante sulla lingua, a tutta una gamma di canali non verbali. Fra questi assumono particolare importanza le attività espressivo-corporee (mimica e gestualità), le attività di codifica-decodifica dei messaggi visivi e grafico-pittorici, le attività ritmiche, la danza e le attività musicali, siano esse di percezione uditiva, di ascolto di brani e canzoni o di produzione di suoni, rumori, ritmi, canti e melodie.

Componenti

- ascolto, comprensione, curiosità;
- piacere nell'esprimersi di fronte agli altri;
- adattamento al contesto, all'interlocutore e all'intenzione;
- ideazione e pianificazione di uno schema preliminare alla produzione del messaggio;
- elaborazione di prodotti comunicativi congruenti all'intenzione e al contesto;
- utilizzo corretto, flessibile e variato della lingua e di una vasta gamma di modalità, strumenti e mezzi di comunicazione non verbale;
- integrazione pertinente nel proprio modo di esprimersi, di parole, gesti, espressioni;
- riflessione sui vari linguaggi: lingua, linguaggio matematico, corporeo, iconico e musicale;
- gioco con la lingua.

2.4.4. Pensiero riflessivo e critico

Tenuto conto delle potenzialità della fascia d'età che interessa la SI ogni processo d'astrazione non può che essere considerato una meta a cui tendere. L'atteggiamento riflessivo del docente nei confronti della realtà quotidiana getta quindi le basi per lo sviluppo del pensiero riflessivo e analitico del bambino. È altresì importante considerare la messa a punto di situazioni e ambienti, da scegliersi nel quotidiano, atti a risvegliare la naturale propensione del bambino a risolvere situazioni e problemi. In particolare per i bambini più grandi è inoltre opportuno promuovere situazioni tese a valorizzare l'analisi della propria maniera di lavorare e la valutazione dell'efficacia del proprio percorso.

Componenti

- bilancio delle risorse;
- decentramento;
- progettualità;
- analisi (coordinazione di percezioni o intuizioni successive);
- confronto;
- astrazione;
- metacognizione;
- mobilità del pensiero razionale.

2.4.5. Pensiero creativo/divergente

Il pensiero creativo rappresenta al contempo la modalità specifica dell'espressione di sé e una modalità per esplorare e scoprire il non noto, per rivedere ciò che è dato per scontato, per sperimentare nuove forme di espressione e nuovi percorsi. Si manifesta quindi come inventiva, fantasia, immaginazione e flessibilità in tutti i settori dell'attività umana. La SI offre al bambino situazioni di apprendimento aperte a più soluzioni, fondate sull'attivazione dell'immaginazione e dell'originalità e fa leva su tutte le forme di attività proiettive-simboliche tipiche di quest'età (gioco, disegno, linguaggio).

Componenti

- padronanza di un universo esperienziale legato alla creatività;
- curiosità ed apertura al nuovo;
- discriminazione e riconoscimento dei dati pertinenti di un problema;
- formulazione di ipotesi;
- invenzione e intuizione;
- autonomia di pensiero.

2.4.6. Strategie d'apprendimento

La strategia si definisce come un'attività finalizzata, intenzionale, attraverso cui si costruisce un nuovo sapere a partire da quanto già si conosce e si sa fare. Essa è influenzata dalle caratteristiche del compito, da quelle del soggetto che impara (conoscenze, capacità, stile cognitivo) e dalla definizione del compito operata dall'allievo (cosa crede di dover fare). Il docente mette in atto delle modalità di lavoro adatte alle strategie di apprendimento dell'allievo. Nel bambino della SI il bagaglio esperienziale è però necessariamente limitato e lo stile cognitivo dominante ancora in fase di costruzione: importante quindi sostenere il ricorso a strategie di base quali l'attenzione, l'imitazione, la memorizzazione e la ripetizione, al fine di stimolare una partecipazione progressivamente sempre più reattiva e un'espressione del proprio pensiero sempre più argomentata.

Componenti

- osservazione;
- attenzione;
- partecipazione attiva;
- gestione delle proprie energie e risorse;
- perseveranza;
- memorizzazione;
- rappresentazione di percorsi di avvicinamento allo scopo;
- imitazione (anche differita);
- argomentazione;
- metacognizione.

2.5. Relazioni con gli ambiti di esperienza e progressione delle competenze

Le competenze vengono attivate e sviluppate nel contesto degli ambiti di esperienza in cui la realtà si articola. In tal modo si affinano e arricchiscono di specificazioni contestuali.

Le Competenze trasversali si riferiscono alla persona e sono da considerare come aspetti che ne caratterizzano lo sviluppo; gli ambiti di esperienza si riferiscono al mondo, inteso nella sua globalità. All'intersezione di queste due dimensioni si articola il processo di insegnamento-apprendimento.

Gli ambiti di esperienza sono agglomerati esperienziali, con una discreta congruenza interna, luoghi di esercizio in cui le competenze possono essere conquistate ed implementate. Essi sono integrati tra loro e non esistono attività che siano collegate ad un solo ambito. Distinguerli permette tuttavia di avere dei riferimenti culturali per l'attività di progettazione e di osservazione/valutazione dei punti di forza e dei bisogni formativi di ciascun bambino e dell'intero gruppo.

La suddivisione del reale in ambiti di esperienza qui attuata fa contemporaneamente riferimento alle tradizionali aree disciplinari, così come declinate nell'*Accordo intercantonale HarmoS* (linguistica, matematica, musicale e artistica, legata alle scienze naturali, umane e sociali e alla motricità) e ai nuovi contesti di Formazione generale (Tecnologie e media, Salute e benessere, Vivere assieme ed educazione alla cittadinanza, Contesto economico e consumi).

Il contesto di Formazione generale *Scelte e progetti personali*, in quanto "anima" del modello formativo proprio alla SI, è stato considerato trasversalmente.

2.5.1. Sostenibilità, ambiente e cittadinanza

L'ambito di esperienza *Sostenibilità, ambiente e cittadinanza* fa riferimento ai luoghi, ai tempi, agli spazi e alle regole entro cui il bambino avvia e realizza il suo contatto con sé stesso e con il mondo; fa riferimento allo sviluppo del senso di appartenenza, del senso di aggregazione, del sentimento di solidarietà e dell'assunzione di responsabilità sociali.

Ciò significa che, operando in quest'ambito, le proposte didattiche:

- si pongono in una prospettiva di natura sistemica, che sa riconoscere la solidarietà fra le Discipline, la loro complementarietà formativa e che sa prestare attenzione a collocare le informazioni nel loro contesto;
- considerano prioritari, accanto ad ambiti di indagine più tradizionali, i temi dell'identità, delle differenze e dei valori quali giustizia, lealtà, cura dell'altro, empatia, multiculturalità e cultura del dialogo;
- stimolano negli allievi l'esercizio della curiosità, in un processo che lega le domande sulla condizione dell'uomo e di tutti i viventi alle domande sulla conoscenza del mondo;
- insegnano ad aver fiducia nel proprio pensiero, a servirsi dell'argomentazione e della discussione;
- sostengono gli allievi nella personale organizzazione delle conoscenze che vanno acquisendo.

Ciascuno è accompagnato a leggere il mondo e i suoi avvenimenti attraverso progetti nei quali è implicato attivamente a ipotizzare e vivere esperienze diverse, riprendendo i vissuti ed elaborandoli, cercando costantemente dei collegamenti tra gli esseri umani, la natura, la terra, la realtà.

Nell'intreccio tra le domande, i progetti, le esperienze e le risposte assume una rilevanza particolare l'emergere di altri temi fondamentali quali la sostenibilità delle proprie scelte, le conoscenze necessarie per assumersi responsabilità verso il nostro ecosistema, la necessità del riconoscimento e del rispetto della diversità, la cura delle relazioni con gli altri. Fare ambiente alla scuola dell'infanzia significa dunque dare rilevanza alle domande che i bambini quasi incessantemente fanno, significa partire con curiosità e senza pregiudizi all'avventura per trovare delle risposte nuove, ricche e stimolanti, per capire meglio il mondo e il suo funzionamento.

2.5.2. Immagini, suoni e forme

L'ambito di esperienza *Immagini, suoni e forme* ingloba sia le tradizionali dimensioni espressive e creative (grafico-pittorico, plastico-manipolativo e ritmico-musicale), sia le esperienze percettive ed espressivo-corporee.

L'interazione del bambino con la grande varietà di stimoli che appartengono a questo ambito di esperienza conosce due dinamiche. Da un lato quella più cognitiva, in cui ogni esperienza percettiva, di esplorazione sensoriale globale o produttiva/riproduttiva tende prioritariamente all'appropriazione/comprendimento del mondo (ivi compreso se stesso e il contesto culturale in cui si è inseriti o da cui si proviene). Dall'altro la dinamica più espressiva in cui la manifestazione è prioritariamente tesa a soddisfare il bisogno di esprimersi, a palesare sé stesso e la propria vita emozionale.

La SI mantiene viva la curiosità e il piacere della scoperta attraverso un'organizzazione di tempi e spazi capace di garantire una disponibilità libera e permanente di metodi e materiali che i bambini possono usare a loro piacimento. Al contempo è garante, per la fascia dell'obbligo, di progetti dedicati e significativi (in cui ogni bambino possa riconoscere qualcosa di sé), che prendono vita dalla strutturazione degli scambi fra pari, dall'interrogazione dell'esperienza e dall'abitudine a documentarla (competenze di simbolizzazione, cooperazione e metacognizione). Lo sviluppo delle competenze si coniuga così con la costruzione di adeguati riferimenti culturali, con la costruzione della sensibilità estetica e con una adeguata padronanza tecnica e simbolica dei molteplici linguaggi dell'arte.

2.5.3. Lingua, tecnologia e media

Alla SI le competenze comunicative si costruiscono, in un ambiente che favorisce le interazioni fra gli allievi, attorno ad attività ludiche e a momenti di discussione, e mettono prioritariamente l'accento sulle due abilità linguistiche legate all'oralità: l'ascolto e il parlato. Si presta attenzione al contempo al piacere di ascoltare, di comunicare e di esprimere i propri bisogni e le proprie emozioni, all'arricchimento progressivo del bagaglio lessicale e, per i bambini del biennio obbligatorio, alla creazione di situazioni atte a promuovere l'entrata nel codice della lingua scritta. La SI è la prima occasione sistematica per sviluppare attenzione e curiosità verso le somiglianze e le differenze tra le diverse lingue e dialetti e per assumere un atteggiamento verso le lingue come oggetti complessi che si possono esplorare e apprendere.

Le competenze linguistiche costituiscono un elemento centrale nella formazione dell'allievo grazie all'interazione che permettono di costruire e all'ampliamento delle conoscenze e delle competenze che rendono possibile. L'allievo va accompagnato in questo percorso partendo da ciò che sa e sa fare con la lingua al momento dell'entrata alla SI. Viene pertanto considerata la varietà di lingue presenti sul territorio, dal dialetto alle lingue nazionali o straniere, dando la possibilità agli allievi di valorizzare le proprie origini e le lingue parlate in famiglia. Ciò aiuta inoltre a sviluppare competenze metalinguistiche come base per l'apprendimento approfondito di diverse lingue nel corso della vita e come esperienza di decentramento e di interculturalità.

Le tecnologie digitali e l'uso dei media sono parimenti importanti: essi rappresentano dei potenti ed efficaci strumenti didattici che, utilizzati in maniera critica ed adeguata, contribuiscono a sviluppare importanti risorse cognitive e meta cognitive. Offrono inoltre un ambito ricco di informazioni, stimoli e suggestioni a cui fare ricorso nel contesto di esperienze significative.

2.5.4. Spazio, numeri e logica

Alla scuola dell'infanzia si promuove un atteggiamento nei confronti della matematica che consente al bambino di organizzare le proprie esperienze vissute attraverso azioni consapevoli (raggruppare, comparare, enumerare, ecc.). In questo contesto "fare matematica" vuol dire assumere un atteggiamento razionale nell'interpretare gli avvenimenti e nell'affrontare ciò che ci circonda. I bambini sono già in grado di dominare vaste tipologie di problemi, situazioni, fatti e fenomeni della realtà con capacità che è possibile definire come matematiche. Ecco allora che le attività matematiche si allargano e si ampliano. Da "descrivi un gioco" a "inventa un gioco", da "risolvi un problema" a "inventa un problema", da "rappresenta una situazione" a "inventa una storia", ecc. Naturalmente tutto ciò in contesti opportuni e con un linguaggio adeguato.

Nella quotidianità troviamo innumerevoli situazioni stimolanti (vedi le routine della giornata) che possono coinvolgere l'azione del bambino, sia sul piano concreto sia sul piano mentale, tramite l'osservazione, la misurazione, la riflessione e la comunicazione dei procedimenti seguiti e dei risultati ottenuti. Il bambino descrive la propria esperienza e la traduce in tracce personali e condivise rievocando, narrando e rappresentando fatti significativi; sviluppa l'attitudine a fare domande, a riflettere, a negoziare significati.

La matematica non rimane quindi qualcosa di separato dall'esperienza concreta del bambino, ma diventa parte della sua quotidianità: si "quotidianizza il matematico" e si "matematizza il quotidiano".

2.5.5. Salute, benessere e motricità

L'esperienza legata al corpo e al movimento riveste un ruolo importante nello sviluppo del bambino che per sua natura si muove, gioca e si realizza svolgendo attività fisiche di vario tipo. Il bambino, nello spazio protetto e stimolante della scuola dell'infanzia, è condotto a sperimentare il movimento quale mezzo d'espressione e d'esplorazione dello spazio, degli oggetti e delle persone; ad acquisire una sempre maggiore consapevolezza del proprio schema corporeo, a partecipare ai giochi di gruppo accettandone i vari ruoli; a scoprire quali sono i comportamenti corretti da assumere nelle diverse situazioni (gioco, litigio, attività quotidiane, ecc.) e allo stesso tempo a identificare le situazioni di rischio.

Sperimentando nel quotidiano diverse forme di movimento, in situazioni che il docente saprà proporre in funzione delle competenze dei soggetti, il bambino si confronta con sé stesso (versante psicomotorio), con gli altri (versante sociomotorio) e con l'ambiente fisico. Nel tempo acquisisce e affina sempre maggiori competenze motorie fino a sviluppare adeguate abilità legate alla motricità fine.

Oltre ad offrire a tutti i bambini l'opportunità di scoprire e vivere uno stile di vita sano e attivo, la scuola dell'infanzia, parallelamente, contribuisce attivamente e consapevolmente all'instaurarsi di buone abitudini legate all'alimentazione e all'igiene personale. Il bambino impara a prendersi cura di sé stesso e del suo benessere (fisico ed emotivo), a percepire il proprio corpo e ad esprimerne le potenzialità senza vincoli e inibizioni. Le curiosità e domande relative alla sessualità, che nascono anche dalla loro evoluzione psico-fisica, richiedono risposte chiare e adatte ad ogni particolare situazione.

2.6. Tabelle di declinazione delle varie competenze in contesto

Le finalità principali della SI vengono perseguite mantenendo uno sguardo duplice che coniuga competenze integrate nella complessità dello sviluppo cognitivo, sociale e personale del bambino e conoscenze incontrate nei contesti di esercizio offerti dagli ambiti di esperienza. L'esame e l'approfondimento di questo incrocio virtuoso, realizzato grazie a un lavoro sinergico con i rappresentanti dei vari gruppi disciplinari, ha permesso di focalizzare una tabella contenente le *declinazioni in contesto delle varie competenze*. In considerazione delle caratteristiche dei bambini di questa età, della variabilità dello sviluppo di ciascuno e dell'approccio olistico a cui si richiama la SI, le varie declinazioni sono inserite come esempi che possono, anzi dovranno, essere completate dall'esperienza delle docenti.

Nella tabella troviamo:

- sull'asse verticale: le componenti delle Competenze trasversali, con le loro declinazioni;
- sull'asse orizzontale: i vari ambiti di esperienza a cui il lavoro nella SI si richiama;
- negli incroci: le declinazioni in contesto delle varie componenti delle Competenze trasversali.

Non tutte le caselle sono completate poiché in alcuni casi ciò porterebbe alla semplice ripetizione della definizione generale della rispettiva competenza trasversale, mentre in altri, soprattutto quando ci si riferisce a forme di pensiero astratto, la loro pertinenza, per i bambini dai 3 ai 6 anni, è da ricercarsi nella loro forma globale e non pare opportuno definirle in ambiti di esperienze specifiche.

Le voci delle tabelle evidenziate sono proprie a tutti i bambini frequentanti la SI, mentre negli spazi non evidenziati troviamo le voci specifiche alla fascia dell'obbligo. Molti dei descrittori di competenza identificati per i bambini tra i 4 e i 6 anni possono infatti essere osservati anche nei bambini di 3 anni, ma solo nei loro stadi iniziali; non sono quindi riconducibili a specifiche azioni osservabili nei diversi ambiti. Esistono in ogni caso anche aspetti che per la loro complessità vanno esclusi dalle aspettative che il docente può legittimamente avere per rapporto ai bambini della fascia facoltativa. Questa distinzione ha in ogni caso l'unica funzione di guidare lo sguardo del docente nel momento della progettazione e dell'azione educativa regolativa.

Tabelle 7-10

<p>Sviluppo personale</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ambito motorio e percettivo psico-corporeo • Ambito socio-affettivo 	<p>Sostenibilità, ambiente e cittadinanza</p>	<p>Immagini, suoni e forme</p>	<p>Lingua, tecnologia e media</p>	<p>Spazio, numeri e logica</p>	<p>Salute, benessere e motricità</p>
<p>Consapevolezza</p>					
<p>• Conoscenza di sé, conoscenza dell'altro: sapere cosa fa bene a se stessi, ascoltare la propria "voce interna", conoscere i propri bisogni, le proprie aspettative, i propri stati d'animo, leggere i bisogni, le aspettative e gli stati d'animo e i ritmi degli altri.</p>	<p>• Percepire la propria crescita, il proprio sviluppo, nel confronto con l'altro, condividendo le esperienze nei gruppi di appartenenza.</p>	<p>• Riconoscere ed esprimere le emozioni suscitate da una produzione sonora, visiva e plastica.</p> <p>• Conoscere ed agire le proprie preferenze (canzoni, quadro, ecc.).</p> <p>• Riconoscere rappresentazioni di sé e di altri (foto) anche a distanza di tempo.</p>	<p>• Cogliere e reagire alle differenze linguistiche e culturali all'interno della propria classe.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conoscere diversi strumenti digitali attraverso i quali esprimersi. 	<p>• Conoscere la propria età intuendone l'evoluzione nel tempo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sviluppare ed esprimere un'idea del proprio peso e della propria altezza anche nel confronto con l'altro. 	<ul style="list-style-type: none"> • Essere consapevoli delle proprie caratteristiche fisiche e motorie.
<p>• Fiducia in sé, fiducia nell'altro: assumere l'iniziativa, costruire legami; acquisire fiducia nell'affermare i propri diritti, nel proteggere sé stessi e nel difendersi dalle ingiustizie.</p>	<p>• Esplorare l'ambiente naturale anche in luoghi non conosciuti.</p> <p>• Sostenere le proprie idee in modo costruttivo nei confronti degli adulti e dei compagni.</p>	<p>• Dimostrare il proprio piacere e una progressiva sicurezza nel manipolare materiali e strumenti diversi.</p>	<p>• Prendere attivamente parte a una conversazione.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Avere un atteggiamento positivo verso la diversità culturale e linguistica propria e dell'altro. 	<p>• Accettare volentieri o prendere l'iniziativa di cimentarsi con problemi e materiali matematici.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Accettare il contatto fisico con i compagni nei giochi socio-motori. • Riconoscere i comportamenti che possono essere pericolosi. • Proporsi, o rifiutare, in riferimento alle proprie competenze, determinati ruoli nei giochi.
<p>• Espressione di sé: manifestare i propri sentimenti e attaccamenti, le proprie emozioni, i propri bisogni, attraverso canali verbali e simbolici; manifestare una predominanza nella predisposizione per determinati canali espressivi.</p>	<p>• Riconoscere e valorizzare attraverso forme espressive diverse la propria storia personale, familiare e il proprio vissuto scolastico e l'ambiente di vita.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rievocare e condividere sentimenti vissuti. • Raccontare e condividere i propri sentimenti evocati da differenti immagini di ambienti naturali o sociali. • Manifestare i propri attaccamenti anche attraverso simboli dell'identità personale e di gruppo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Esprimere verbalmente o attraverso le proprie scelte le preferenze espressive. • Comunicare e condividere le proprie impressioni e le proprie preferenze estetiche. 	<p>• Esprimere con chiarezza e con un lessico appropriato i propri bisogni, le proprie emozioni, le proprie domande e i propri pensieri.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Registrare, utilizzando le tecnologie (foto) ciò che colpisce. 		<ul style="list-style-type: none"> • Interpretare a livello espressivo le proprie sensazioni e il proprio benessere e malessere fisico. • Assumere/interpretare ruoli reali o fantasiosi nei giochi motori.

Sviluppo personale	Sostenibilità, ambiente e cittadinanza	Immagini, suoni e forme	Lingua, tecnologia e media	Spazio, numeri e logica	Salute, benessere e motricità
<ul style="list-style-type: none"> • Ambito motorio e percettivo psico-corporeo • Ambito socio-affettivo 	<ul style="list-style-type: none"> • Accettare o provare autonomamente soluzioni relative a contraddizioni o conflitti. 	<ul style="list-style-type: none"> • Accettare e sperimentare nuovi mezzi/materiali/strumenti nelle attività espressive. 	<ul style="list-style-type: none"> • Semplificare, modificare la propria formulazione linguistica rispetto all'interlocutore. 	<ul style="list-style-type: none"> • Provare e discutere soluzioni diverse per la risoluzione dei problemi. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cambiare le proprie strategie a seconda delle situazioni motorie. • Gestire il conflitto interno dovuto ai giochi paradossali (assumere ruoli ambivalenti nello stesso gioco).
Sensibilità al contesto					
<ul style="list-style-type: none"> • Flessibilità: imparare a vivere con conflitti e contraddizioni, far fronte ai rischi e alle trasformazioni. 	<ul style="list-style-type: none"> • Prestare attenzione, selezionare e integrare le singole esperienze sensoriali. • Espriamere le sensazioni di benessere o di disagio in relazione alla qualità ambientale. • Percipire e analizzare l'ambiente naturale attraverso le sue varie manifestazioni (odori, suoni, immagini, ecc.). • Partecipare ai cambiamenti stagionali riconoscendo progressivamente i comportamenti corrispondenti. 	<ul style="list-style-type: none"> • Affinare progressivamente le percezioni sonore, visive e tattili in riferimento alle produzioni artistiche. • Riconoscere nei prodotti artistici i diversi materiali/strumenti e le loro qualità. 	<ul style="list-style-type: none"> • Denominare in modo sempre più preciso le proprie percezioni sensoriali. • Distinguere con chiarezza tra gli ambienti e le situazioni reali e virtuali. 	<ul style="list-style-type: none"> • Riconoscere alcune forme geometriche. • Manipolare delle figure dello spazio o del piano per costruirne altre. 	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizzare in modo efficace oggetti e materiali con i quali si svolgono le attività motorie. • Scegliere e adattare il movimento locomotorio di base e la propria postura in funzione delle caratteristiche dei materiali percepiti.
Messa a fuoco degli scopi					
<ul style="list-style-type: none"> • Motivazione (nell'apprendimento e nella relazione): manifestare curiosità, desiderio d'apprendere, interesse per gli altri. 	<ul style="list-style-type: none"> • Manifestare curiosità per la propria storia, l'ambiente le sue tradizioni e anche quelle di altre culture. 	<ul style="list-style-type: none"> • Manifestare curiosità per le differenze, in termini di forma e contenuto, di opere di differenti periodi e provenienze. 	<ul style="list-style-type: none"> • Essere interessato all'ascolto e alla narrazione. • Individuare termini non noti e chiederne il significato. • Manifestare curiosità per le differenze linguistiche (di struttura e vocabolario). • Essere interessato al funzionamento dei diversi media. 	<ul style="list-style-type: none"> • Manifestare curiosità nell'esplorare, manipolare numeri, operazioni e procedure. 	<ul style="list-style-type: none"> • Provare piacere e curiosità nel manipolare, esplorare e utilizzare materiali di ogni tipo. • Essere motivati a portare a termine un gioco motorio anche se richiede ruoli, mediazioni e azioni complesse.
<ul style="list-style-type: none"> • Teleonomia: investire situazioni problema, far propri scopi, obiettivi, fini etici e morali. 	<ul style="list-style-type: none"> • Manifestare interesse per la tutela dell'ambiente, la difesa della vita. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mostrare tenacia verso il gruppo nel completare un lavoro artistico progettato per una particolare ricorrenza/fine. 	<ul style="list-style-type: none"> • Verbalizzare i propri scopi in un contesto d'azione. 	<ul style="list-style-type: none"> • Organizzarsi in funzione di una performance individuale o di gruppo. 	

Sviluppo personale • Ambito motorio e percettivo psico-corporeo • Ambito socio-affettivo	Sostenibilità, ambiente e cittadinanza	Immagini, suoni e forme	Lingua, tecnologia e media	Spazio, numeri e logica	Salute, benessere e motricità
Attivazione di strategie d'azione					
<ul style="list-style-type: none"> • Adattamento motorio (motricità globale e fine) e temporale alle situazioni proposte dall'ambiente: provare piacere nel muoversi, controllare il proprio corpo, agire con equilibrio, destrezza, agilità e forza, coordinarsi, orientarsi a livello spaziale e temporale, manifestare una predominanza di lateralizzazione, rappresentarsi il proprio schema corporeo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Riconoscere l'importanza del senso del tempo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sviluppare progressivamente il senso del ritmo, la finezza e la coordinazione del movimento. • Affinare le abilità di motricità globale e fine: precisione, delicatezza, pressione, coordinazione e padronanza del gesto e della voce. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sviluppare progressivamente il coordinamento oculo-manuale nel disegno, nelle prime attività di scrittura e nell'uso di strumenti tecnologici (<i>mouse</i> o similari). 	<ul style="list-style-type: none"> • Usare coerentemente relazioni spaziali; realizzare percorsi di vario tipo; progettare, costruire e leggere plastici e mappe anche nel passaggio dal 3D al 2D e viceversa. • Individuare le varie fasi della giornata. • Costruire e riflettere sul calendario, manipolare sequenze temporali. • Orientarsi di fronte alla sagoma del proprio corpo; riconoscerne la simmetria. 	<ul style="list-style-type: none"> • Orientarsi grazie alle peculiarità dello spazio circostante (tipi e dimensioni di piante, sottobosco, suoni e rumori, morfologia del terreno, presenza di corsi d'acqua, ecc.). • Adattare la propria motricità, anticipando le difficoltà date dagli elementi dell'ambiente circostante e dalle varie condizioni meteorologiche. • Adattare la propria motricità al comportamento motorio degli altri.
Rispetto di sé, delle regole e degli altri					
<ul style="list-style-type: none"> • Rispetto: rispettare se stesso e gli altri, rispettare il proprio corpo, prendersi cura di sé, mantenersi in salute, rispettare la diversità e i sentimenti, rispettare l'ambiente e i materiali, rispettare regole, norme e consegne. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sapere dire di no. • Saper accettare regole anche se onerose. • Saper comportarsi in maniera adeguata per rapporto all'ambiente. • Accettare che vi siano regole, norme e valori socio-culturali (saluti, necessità quotidiane, ecc.) che possono essere differenti nelle diverse culture. 	<ul style="list-style-type: none"> • Rispettare le produzioni altrui. • Avere cura e lasciare il luogo di lavoro (materiali, attrezzi, strumenti musicali, ecc.) in condizioni tali che altri vi possano lavorare. • Adottare un comportamento adeguato al luogo e alla circostanza (visita musei, mostre, concerti, ecc). 	<ul style="list-style-type: none"> • Prestare attenzione alle parole altrui e rispettare l'altremanza tra gli interlocutori e le regole di presa di turno conversazionale. • Utilizzare forme di cortesia e saluti in lingue diverse. 	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizzare, rispettandoli, i materiali e gli spazi offerti dalla natura nelle attività fisiche all'aperto. • Rispettare e accettare le diverse capacità fisiche dei compagni. 	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizzare, rispettandoli, i materiali e gli spazi offerti dalla natura nelle attività fisiche all'aperto. • Rispettare e accettare le diverse capacità fisiche dei compagni.
<ul style="list-style-type: none"> • Integrazione al gruppo dei coetanei: scegliere ed essere scelto, riconoscere ed essere riconosciuto nel proprio ruolo, sperimentare ruoli diversi in situazioni diverse. 	<ul style="list-style-type: none"> • Contrapporsi, opporsi a forme iniziali di prepotenze e bullismi. 	<ul style="list-style-type: none"> • Partecipare a produzioni artistiche collettive stabilendo relazioni progettuali con gli altri e accettando i ruoli assegnati. 	<ul style="list-style-type: none"> • Argomentare, motivare le scelte e i comportamenti. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pensare al gruppo anche in termini quantitativi nelle attività del quotidiano. 	<ul style="list-style-type: none"> • Assumere ruoli sociomotori diversi all'interno della stessa situazione motoria.
<ul style="list-style-type: none"> • Responsabilità: assumersi responsabilità per se stessi e gli altri, sviluppare il senso di onestà. 	<ul style="list-style-type: none"> • Manifestare empatia e cura per gli ambienti naturali, per gli organismi e gli elementi che li abitano. 	<ul style="list-style-type: none"> • Proteggere le cose belle presenti nel proprio ambiente. • Mostrare responsabilità verso il gruppo nel portare a termine lavori artistici. 	<ul style="list-style-type: none"> • Esprimere la propria opinione e darne ragione. 		<ul style="list-style-type: none"> • Assumere il ruolo nei giochi, rappresentandosi e assumendosi le conseguenze che questo comporta.

Sviluppo personale	Sostenibilità, ambiente e cittadinanza	Immagini, suoni e forme	Lingua, tecnologia e media	Spazio, numeri e logica	Salute, benessere e motricità
Autoregolazione					
<ul style="list-style-type: none"> • Ambito motorio e percettivo psico-corporeo • Ambito socio-affettivo 	<ul style="list-style-type: none"> • Riconoscere ed agire gli spazi di vita familiari e locali. • Scegliere in base alla sicurezza i percorsi migliori negli spostamenti. 	<ul style="list-style-type: none"> • Scegliere e svolgere un'attività espressiva senza richiedere indicazioni e aiuto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Esprimere le proprie preferenze e le abitudini di uso. 	<ul style="list-style-type: none"> • Orientarsi ed organizzarsi muovendosi in uno spazio conosciuto. • Percepire la posizione del proprio corpo rispetto agli oggetti nello spazio e spostarsi in modo efficace. • Scegliere i percorsi migliori negli spostamenti. 	
<ul style="list-style-type: none"> • Autocontrollo: gestire la frustrazione, gestire le emozioni, negoziare i conflitti, accettare le critiche, integrare l'errore, affrontare e accettare le proprie paure. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comportarsi adeguatamente in situazioni insolite, di pericolo o di presa di rischio. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mostrare una progressiva capacità di accettare la suddivisione dei compiti anche in ruoli meno di spicco nelle performances espressive. • Accettare scelte e giudizi che riguardano propri prodotti/performancees rispetto a quelli di altri compagni. 	<ul style="list-style-type: none"> • Partecipare positivamente ad una discussione senza prevalere i pari. • Continuare a svolgere l'attività comunicativa gestendo il disagio dovuto alla pressione dei compagni. 	<ul style="list-style-type: none"> • Perseverare nelle attività complesse nonostante la frustrazione. 	<ul style="list-style-type: none"> • Accettare gli insuccessi relativi alle situazioni motorie. • Gestire la frustrazione dovuta all'irruenza dei compagni. • Comportarsi con destrezza in situazioni insolite, di pericolo o di presa di rischio.

Tabelle 11-12

Collaborazione	Sostenibilità, ambiente e cittadinanza	Immagini, suoni e forme	Lingua, tecnologia e media	Spazio, numeri e logica	Salute, benessere e motricità
Autostima / Stima dell'altro					
<ul style="list-style-type: none"> Iniziativa: proporsi per l'esecuzione di compiti nuovi, inconsueti, scegliere le proprie attività, portare idee proprie nell'attività di gruppo. 	<ul style="list-style-type: none"> Assumere l'iniziativa di distribuire compiti e ruoli in un'attività di gruppo tenendo conto della caratteristiche (età, difficoltà, competenze) dei compagni. 	<ul style="list-style-type: none"> Partecipare e collaborare a progetti collettivi (esposizioni, spettacoli e mostre, ecc.). 	<ul style="list-style-type: none"> Esprimere le proprie idee su temi di discussione conosciuti, accogliendo la parola altrui. 	<ul style="list-style-type: none"> Accogliere le proposte dell'altro sforzandosi di comprendere i diversi punti di vista. Saper dividere e spartire. 	<ul style="list-style-type: none"> Partecipare e collaborare in attività finalizzate alla salute e al benessere (lavarsi le mani, i denti).
<ul style="list-style-type: none"> Condivisione e aiuto reciproco: trattarsi l'un l'altro con stima; ascoltare gli altri, ed identificarsi con essi, vedere le cose da un'altra posizione ed essere reattivi; riconoscere che i propri diritti sono validi nella misura in cui gli altri godono degli stessi diritti; offrire materiali ed esperienze all'altro (singolo e gruppo). 	<ul style="list-style-type: none"> Assumersi e condividere compiti finalizzati alla protezione dell'ambiente. Assumere e condividere iniziative di protezione, valorizzazione e coinvolgimento dei compagni più piccoli o in difficoltà. 	<ul style="list-style-type: none"> Condividere e aiutarsi nella progettazione ed esecuzione di attività espressive. 	<ul style="list-style-type: none"> Condividere e aiutarsi nella scoperta e nell'uso di oggetti tecnologici. Fare da "interprete" per i compagni che per diverse ragioni non riescono a esprimersi in modo comprensibile per tutti. 	<ul style="list-style-type: none"> Percepire le difficoltà motorie dell'altro ed offrire un aiuto. 	
Accettazione delle diversità					
<ul style="list-style-type: none"> Riconoscere e sviluppare con tranquillità le diversità di genere, di aspetto fisico, linguistiche, di abilità. 	<ul style="list-style-type: none"> Manifestare interesse per la biodiversità e per le differenze fra compagni. 	<ul style="list-style-type: none"> Rappresentarsi in modo diverso. 	<ul style="list-style-type: none"> Parlare di tutte le diversità accogliendole in maniera positiva. Manifestare interesse per le diversità linguistiche e le riflessioni metalinguistiche (come si dice in ? tu come dici?). Aiutare l'altro ad esprimersi (lui/lei vuole dire, ecc.). 		<ul style="list-style-type: none"> Accettare e parlare serenamente delle limitazioni proprie o altrui per motivi di salute (restrizioni alimentari, impossibilità di partecipare a certe attività). Preoccuparsi del benessere degli altri.
Condivisione scopi					
<ul style="list-style-type: none"> Cooperare: accettare le decisioni del gruppo nelle attività progettate in comune. 	<ul style="list-style-type: none"> Partecipare a forme diverse di decisioni di gruppo. 	<ul style="list-style-type: none"> Mantenere le decisioni del gruppo rispetto alla produzione e presentazione dei propri prodotti/performances. 	<ul style="list-style-type: none"> Ribadire e motivare le decisioni del gruppo. 		<ul style="list-style-type: none"> Organizzarsi in funzione di una performance individuale o di gruppo.

Collaborazione	Sostenibilità, ambiente e cittadinanza	Immagini, suoni e forme	Lingua, tecnologia e media	Spazio, numeri e logica	Salute, benessere e motricità
Organizzazione del lavoro cooperativo/co-elaborazione					
<p>Cooperare: mettere le risorse personali al servizio del gruppo e dello scopo: avere un atteggiamento positivo e propositivo, accettare ed adempiere a funzioni specifiche nelle diverse attività di gruppo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Partecipare consapevolmente e in maniera propositiva agli eventi simbolici temporali della famiglia e della società (feste, riti, ecc.). Gestire progetti di osservazione e scoperta con i compagni (allevamenti di animali in classe, semina, ecc.). Sviluppare progetti di cooperazione con altri gruppi sociali (anziani, persone diversamente abili, ecc.). 	<ul style="list-style-type: none"> Mettere a disposizione del gruppo e delle realizzazioni comuni i propri talenti. 	<ul style="list-style-type: none"> Parlare e discutere i progetti per definirne le tappe ed essere d'accordo su compiti e procedure. 		<ul style="list-style-type: none"> Aiutare i compagni a svolgere il compito motorio, mettendo a loro servizio le proprie risorse (ad esempio nei percorsi psicomotori o nelle attività d'imitazione).
<p>Cooperare: apertura all'altro (lavorare volentieri con gli altri; lasciare agli altri la possibilità di esprimersi; accogliere le idee degli altri e adattarsi ai cambiamenti che ne conseguono; implicarsi in azioni per aiutare gli altri; riconoscere i vantaggi delle relazioni stabilite grazie al lavoro in cooperazione).</p>	<ul style="list-style-type: none"> Saper vivere in modo tranquillo e attivo la vita in comune. Ascoltare gli altri e saper negoziare. Favorire gli altri componenti del gruppo, generando una reciprocità positiva: altruismo. Sostenere le situazioni di competizione con altri bambini, esprimendo le proprie aspettative. 	<ul style="list-style-type: none"> Collaborare in attività e progetti artistici con i compagni. Realizzare prodotti e produzioni assieme ad altre persone (artisti, artigiani, musicisti, ecc). 	<ul style="list-style-type: none"> Costruire significati condivisi attraverso la discussione. 	<ul style="list-style-type: none"> Costruire nuove soluzioni a situazioni matematiche tenendo conto delle opinioni degli altri bambini. 	<ul style="list-style-type: none"> Assumere atteggiamenti solidali nei confronti di compagni (liberare i compagni, ecc.).
Monitoraggio: verifica e regolazione					
<p>Cooperare: adattarsi al gruppo e al lavoro comune: restituire, integrare elementi appartenenti al discorso, all'agire dell'altro nel proprio dire/agire.</p> <p>Tornare su quanto si è fatto, valutare, monitorare un percorso fatto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Rispettare e condividere delle regole (regole discusse, costruite, formulate e condizionate). Condividere e riconoscere una temporalità comune. Riconoscere ed adattarsi ai comportamenti collettivi e condivisi (igiene, regole di vita famigliari e scolastiche, tradizioni, ecc.). Andare oltre il proprio bisogno immediato a favore di scelte collettive. 		<ul style="list-style-type: none"> Costruire un discorso o un ragionamento tenendo conto delle opinioni e delle ragioni dell'altro. 		<ul style="list-style-type: none"> Giocare il gioco nel rispetto delle regole. Adeguare le proprie capacità motorie a quelle dei compagni (velocità, forza, ecc.).

Tabelle 13-15

<p>Comunicazione</p> <ul style="list-style-type: none"> • verbale (oralità): sia nella lingua materna che nella lingua di scolarizzazione, sia nella relazione con i pari che con gli adulti; • non verbale (iconica, gestuale, musicale). 	<p>Sostenibilità, ambiente e cittadinanza</p>	<p>Immagini, suoni e forme</p>	<p>Lingua, tecnologia e media</p>	<p>Spazio, numeri e logica</p>	<p>Salute, benessere e motricità</p>
<p>Atteggiamento comunicativo</p>					
<ul style="list-style-type: none"> • Ascolto e comprensione: curiosità. 	<ul style="list-style-type: none"> • Evocare sentimenti ed espressioni nello svolgere giochi di ruolo (con animali-protagonisti di esplorazioni della natura, ecc.); 	<ul style="list-style-type: none"> • Esprimere con un linguaggio semplice le emozioni date da produzioni visive, plastiche e sonore. 	<ul style="list-style-type: none"> • Riconoscere le caratteristiche dei vari oggetti e strumenti informatici e tecnologici utilizzandoli per scopi comunicativi. 	<ul style="list-style-type: none"> • Parlare del proprio benessere e dei limiti legati a problemi di salute (intolleranze alimentari, limitazione nel movimento, ecc.) 	
<ul style="list-style-type: none"> • Piacere nell'esprimersi di fronte agli altri. 	<ul style="list-style-type: none"> • Esprimersi in modo spontaneo ma attento alla sensibilità degli altri. 	<ul style="list-style-type: none"> • Esprimersi sulle proprie e altrui realizzazioni. 	<ul style="list-style-type: none"> • Narrare esperienze vissute, raccontare storie. 	<ul style="list-style-type: none"> • Raccontare le attività svolte e i problemi affrontati. 	
<p>Sensibilità al contesto</p>					
<ul style="list-style-type: none"> • Adattamento al contesto: leggere, interpretare l'ambiente circostante, essere pertinente, arricchire con contributi personali (esperienze, idee, ecc.) 	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretare i segnali dell'organizzazione istituzionale della scuola, dell'ambiente immediato, nel percorso casa-scuola (segnalética stradale, ecc.); • Leggere e interpretare il contesto e l'ambiente di una narrazione. 	<ul style="list-style-type: none"> • Interagire con gli altri nell'ambito di uno scambio di pensieri avente come oggetto un'opera d'arte o un brano musicale. 			
<p>Identificazione scopo e destinatario</p>					
<ul style="list-style-type: none"> • Adattamento all'interlocutore e all'intenzione: tener conto delle competenze linguistiche e delle conoscenze sul contenuto del destinatario. 			<ul style="list-style-type: none"> • Associare i codici secondari (la mimica, la gestualità e l'intonazione dell'interlocutore) a una particolare intenzione comunicativa e reagire di conseguenza. 		

Comunicazione <ul style="list-style-type: none"> • verbale (oralità): sia nella lingua materna che nella lingua di scolarizzazione, sia nella relazione con i pari e che con gli adulti; • non verbale (iconica, gestuale, musicale). 	Sostenibilità, ambiente e cittadinanza	Immagini, suoni e forme	Lingua, tecnologia e media	Spazio, numeri e logica	Salute, benessere e motricità
Ideazione / pianificazione					
<ul style="list-style-type: none"> • Ideazione e pianificazione di uno schema preliminare alla produzione del messaggio. 		<ul style="list-style-type: none"> • Con la guida dell'adulto, o nell'interazione con i pari, progettare e scegliere materiali per un'attività espressiva, scegliere gli elementi per la produzione di cartelloni. 	<ul style="list-style-type: none"> • Con la guida dell'adulto o nell'interazione con i pari, scegliere le componenti e costruire la trama di una narrazione. 	<ul style="list-style-type: none"> • Con la guida dell'adulto e nell'interazione con i pari costruire rappresentazioni di percorsi e procedure. 	<ul style="list-style-type: none"> • Spiegare un gioco conosciuto e le sue regole ai compagni. • Dare indicazioni spaziali, affinché un compagno sappia orientarsi.
Elaborare / produzione					
<ul style="list-style-type: none"> • Elaborazione di prodotti comunicativi congruenti all'intenzione e al contesto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Attivare la capacità di narrare intesa come un modo di percepire, organizzare e interpretare la realtà. 	<ul style="list-style-type: none"> • Creare cartelloni o altri prodotti artistici finalizzati a uno scopo/evento o alla comunicazione di un'emozione. 	<ul style="list-style-type: none"> • Volgersi all'adulto e ai coetanei operando scelte linguistiche, di contenuto e di intonazione appropriate al destinatario, al contesto e all'intenzione comunicativa. • Scrivere o ricevere informazioni, produrre documenti di vario genere. • Mettere in relazione codice scritto e immagini. 	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizzare gradatamente, in attività specifiche e non, una terminologia il più possibile vicina a quella che si usa in matematica, in modo da creare un linguaggio coerente con la disciplina. 	<ul style="list-style-type: none"> • Padroneggiare termini specifici delle attività motore (riferiti a oggetti, azioni e situazioni).
<ul style="list-style-type: none"> • Utilizzo corretto, flessibile e variato della lingua (aspetti semantici, sintattici e pragmatici); parlare utilizzando un lessico sempre più ricco; narrare storie ed esperienze. 		<ul style="list-style-type: none"> • Verbalizzare e nominare ciò che si è percepito e le azioni compiute. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pronunciare correttamente le parole di maggior frequenza. • Produrre frasi semplici, chiare e complete utilizzando un lessico appropriato per raccontare ed esporre fatti della vita quotidiana. 		

<p>Comunicazione</p> <ul style="list-style-type: none"> • verbale (oralità): sia nella lingua materna che nella lingua di scolarizzazione, sia nella relazione con i pari e che con gli adulti; • non verbale (iconica, gestuale, musicale). 	<p>Sostenibilità, ambiente e cittadinanza</p>	<p>Immagini, suoni e forme</p>	<p>Lingua, tecnologia e media</p>	<p>Spazio, numeri e logica</p>	<p>Salute, benessere e motricità</p>
<p>Elaborare / produzione</p>					
<ul style="list-style-type: none"> • Utilizzo corretto, flessibile e variato di una vasta gamma di modalità, strumenti e mezzi di comunicazione non verbale (iconica, gestuale, musicale). 	<ul style="list-style-type: none"> • Sviluppare le abilità comunicative e creative in contesti diversi (laboratori, giochi simbolici, ambiente locale, ecc.). 	<ul style="list-style-type: none"> • Manifestare i propri bisogni, sentimenti e le proprie emozioni attraverso differenti canali espressivi. 	<ul style="list-style-type: none"> • Decodificare e codificare messaggi iconici. 		<ul style="list-style-type: none"> • Interpretare a livello espressivo vari ruoli, figure, brani sonori, emozioni, immagini, ecc. • Usare in modo divergente oggetti naturali o specifici all'attività motoria per arricchire l'espressività.
<p>Revisione / metacognizione</p>					
<ul style="list-style-type: none"> • Integrazione pertinente, nel proprio modo di esprimersi, di parole, gesti, espressioni, ecc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Riconoscere e usare in pertinenti, puntuali sia su piano scientifico che democratico. 	<ul style="list-style-type: none"> • Riconoscere e usare in contesto parole ed espressioni adeguate ai vari ambiti artistici. 	<ul style="list-style-type: none"> • Prestare attenzione al significato delle parole individuando termini non noti e riutilizzando parole ed espressioni nuove. 		
<ul style="list-style-type: none"> • Riflessione sui vari linguaggi: lingua, linguaggio matematico, corporeo, iconico e musicale. 			<ul style="list-style-type: none"> • Riconoscere diverse tipologie testuali. • Scoprire e valorizzare le differenze esistenti fra le lingue (fonetica, sistemi di scrittura, ecc.). • Tradurre parole o semplici frasi. • Giocare con la lingua: non sense, giochi di parole, filastrocche, attività fonologiche, identificazione e produzioni in ambiti vicini alla vita dell'allievo (stadio logografico). Scoprire il valore funzionale del codice scritto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ricostruire con l'aiuto dell'adulto le procedure messe in atto nell'affrontare un problema. • Rivedere e modificare le procedure di risoluzione di problemi a seguito di indicazioni ricevute dall'adulto o dal gruppo dei pari. 	

Tabelle 16-19

Pensiero critico e riflessivo	Sostenibilità, ambiente e cittadinanza	Immagini, suoni e forme	Lingua, tecnologia e media	Spazio, numeri e logica	Salute, benessere e motricità
Considerazioni risorse e vincoli					
<ul style="list-style-type: none"> • Bilancio delle risorse: valutare le proprie e altrui forze/competenze in relazione allo scopo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Valutare le proprie e altrui forze/competenze in relazione alle risorse ambientali (tempo e realtà circostante). 	<ul style="list-style-type: none"> • Valutare la possibilità di realizzare un progetto rispetto ai materiali e al tempo a disposizione. 			
Riconoscimento dei diversi punti di vista (paradigmi diversi)					
<ul style="list-style-type: none"> • Decentramento: rappresentarsi e riconoscere modi di essere, di esprimersi, di sentire, di percepire, differenti dai propri; co-costruire. 	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretare in modo oggettivo i compiti e la posizione nella società delle persone che circondano il bambino e che incontra nella vita quotidiana. 	<ul style="list-style-type: none"> • Esprimersi con i pari relativamente ai propri e altrui lavori integrando i rispettivi punti di vista. • Avvicinarsi per conoscere altre culture. 	<ul style="list-style-type: none"> • Riferire e descrivere punti di vista, pensieri e stati d'animo di altre persone o personaggi con parole appropriate. 		<ul style="list-style-type: none"> • Partecipare alla co-costruzione o all'adattamento delle regole di un gioco. • Riconoscere le difficoltà dei compagni per aiutarli a superarle e a raggiungere una soluzione. • Tener conto della motricità altrui per modificare la propria e riuscire nel proprio intento (non farsi prendere). • Partecipare alle emozioni dei pari.
Riconoscimento bisogno / scopo					
<ul style="list-style-type: none"> • Progettualità: tendere ad un fine, formulare interiormente; rappresentarsi percorsi di avvicinamento allo scopo e scegliere strumenti funzionali ai propri bisogni; saper spiegare e motivare le proprie scelte. 	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborare e praticare dei modelli di comportamento rispettosi di sé, degli altri e dell'ambiente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Rappresentarsi un percorso d'azione attraverso la scomposizione e la ricomposizione di oggetti visivi, tattili o sonori. 	<ul style="list-style-type: none"> • Elencare, rispettando quando necessario, la sequenza logico-causale, ciò di cui si ha bisogno per compiere un'azione o per raggiungere uno scopo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Individuare, di fronte ad una situazione reale, differenti procedimenti finalizzati alla realizzazione di un progetto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sperimentare soluzioni e/o strategie diverse per la risoluzione di un compito psicomotorio e/o socio motorio.

Pensiero critico e riflessivo	Sostenibilità, ambiente e cittadinanza	Immagini, suoni e forme	Lingua, tecnologia e media	Spazio, numeri e logica	Salute, benessere e motricità
<p>Analisi / comprensione</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analisi (coordinazione di percezioni o intuizioni successive): percepire gli elementi pertinenti; seriare, classificare gli elementi che vengono dall'ambiente e dalle situazioni (categorizzare); simbolizzare. 	<ul style="list-style-type: none"> • Discriminare, nei propri e altrui modelli di comportamento, azioni dannose e utili, anticipare le conseguenze, riconoscere l'impatto. • Decodificare alcuni segnali e simboli presenti nel territorio che permettono di capire il funzionamento della vita sociale. 		<ul style="list-style-type: none"> • Verbalizzare adeguatamente i criteri che guidano le seriazioni, le classificazioni e le categorizzazioni proposte. 	<ul style="list-style-type: none"> • Determinare, attraverso l'osservazione, il descrittore (attività di classificazione). • Analizzare ed interpretare situazioni-problema della quotidianità. • Simbolizzare sequenze ritmiche, ricette, procedure, divieti ed obblighi, ecc. • Intuire la costanza delle quantità (continua e discreta). 	
<p>Ricerca delle connessioni</p> <ul style="list-style-type: none"> • Confronto: mettere in relazione, creare connessioni, creare nessi causali. 	<ul style="list-style-type: none"> • Percepire le caratteristiche dell'alternanza del giorno e della notte e delle corrispondenti azioni quotidiane. • Riconoscere e collegare con i gesti e le azioni corrispondenti le partizioni della giornata, della settimana, la ciclicità dell'anno. • Evidenziare analogie tra i comportamenti degli animali osservati, il proprio corpo e i propri comportamenti. • Stabilire prime relazioni oggettive tra le condizioni biosfiche dell'ambiente e i comportamenti umani. 	<ul style="list-style-type: none"> • Traslare uno stimolo sensoriale da un canale ad un altro. • Associare oggetti o materiali a emozioni. • Considerare ed esprimersi sul lavoro degli altri confrontandolo con il proprio. 	<ul style="list-style-type: none"> • Riconoscere e utilizzare nessi logici fra gli eventi rispondendo, in contesto, in modo pertinente. • Cogliere le principali informazioni di un testo ricorrendo anche ai processi inferenziali e collegandole secondo una sequenza logica e cronologica. • Verbalizzare adeguatamente i criteri che guidano i confronti proposti. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificare le caratteristiche comuni e quelle differenti di fenomeni e cose. • Utilizzare il numero in situazioni-problema reali, legate ai rituali della scuola dell'infanzia (conta mattutina, apparecchiare, numero delle brandine, ecc). • Riconoscere le relazioni di causa ed effetto. 	

Pensiero critico e riflessivo	Sostenibilità, ambiente e cittadinanza	Immagini, suoni e forme	Lingua, tecnologia e media	Spazio, numeri e logica	Salute, benessere e motricità
<p>Interpretazione / giudizio</p> <ul style="list-style-type: none"> • Astrazione: costruire regole partendo dalle esperienze (inferire); costruire esempi/esperienze a partire dalle regole (dedurre); applicare regole a contesti diversi (generalizzare). 	<ul style="list-style-type: none"> • Costruire ed esprimere alcune concezioni su noi stessi e sugli elementi dell'ambiente che ci circonda. • Riconoscere che l'essere umano deve adattarsi a condizioni naturali indipendenti dalla sua volontà (es. lavoro come necessità per rispondere ai bisogni). • Riconoscere l'organizzazione sociale e territoriale, l'utilità, le funzioni e i ruoli degli ambienti quotidiani (casa, scuola, edifici del quartiere, mestieri, servizi, ecc.). 	<ul style="list-style-type: none"> • Trasferire esperienze creative in nuovi contesti con strumenti e materiali diversi. 	<ul style="list-style-type: none"> • Esplicitare, rispondendo a domande specifiche, scopi e conseguenze di esperienze vissute o dell'azione di personaggi. • Verbalizzare inferenze e ipotesi legate a contesti differenti e a diversi tipi di testo. 		<ul style="list-style-type: none"> • Mettere in atto in contesti diversi atteggiamenti motori che consentono un successo.
<ul style="list-style-type: none"> • Metacognizione: ricostruire e riflettere su di un'esperienza vissuta (sintetizzare, rappresentare, schematizzare). 				<ul style="list-style-type: none"> • Utilizzare differenti rappresentazioni dei numeri. • Padroneggiare rappresentazioni simboliche diverse (numeri, frecce, schemi, ecc.). • Realizzare rappresentazioni di figure e numeri tramite diverse modalità (disegno, gesti, corpo, ecc.). • Rappresentare esperienze matematiche tramite disegno, parole, plastici, gesti, ecc. • Utilizzare diversi materiali per rappresentare costruzioni o figure dello spazio e del piano. • Trasporre le situazioni-problema della quotidianità in modelli. 	<ul style="list-style-type: none"> • Riassumere quanto svolto a livello motorio, evidenziando gli elementi essenziali per la riuscita del compito.

Pensiero critico e riflessivo	Sostenibilità, ambiente e cittadinanza	Immagini, suoni e forme	Lingua, tecnologia e media	Spazio, numeri e logica	Salute, benessere e motricità
Auto-regolazione					
<ul style="list-style-type: none"> • Mobilità del pensiero razionale: mantenere l'obiettivo costante nella fase di realizzazione, variando, se necessario, i percorsi in funzione delle difficoltà incontrate. 		<ul style="list-style-type: none"> • Reperire e usare dei materiali nuovi ed insoliti per realizzare un prodotto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Migliorare le proprie produzioni linguistiche tenendo conto degli interventi di correzione altrui. 	<ul style="list-style-type: none"> • Classificare e raggruppare materiali secondo caratteristiche diverse. 	<ul style="list-style-type: none"> • Prendere decisioni proprie per risolvere un problema psicomotorio o sociomotorio, indipendentemente dalle scelte degli altri. • Adattare il proprio comportamento, sperimentando nuove strategie per risolvere il compito motorio, in situazioni di difficoltà o insuccesso.

Tabella 20

Pensiero creativo/divergente	Sostenibilità, ambiente e cittadinanza	Immagini, suoni e forme	Lingua, tecnologia e media	Spazio, numeri e logica	Salute, benessere e motricità
Atteggiamento positivo					
<ul style="list-style-type: none"> • Padronanza di un universo esperienziale legato alla creatività: sperimentare attivamente e fruire con piacere e regolarità di situazioni, combinazioni e materiali insoliti. 	<ul style="list-style-type: none"> • Immaginare ed evocare, mediante la sinestesia, le qualità degli ambienti familiari e lontani, di scene di narrazioni, di ambienti naturali e immaginari (per es. visualizzare un ambiente a partire da paesaggi sonori o da una narrazione). 	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizzare canali differenziati e mezzi espressivi diversi per manifestare i propri bisogni, sentimenti ed emozioni. • Partecipare attivamente a esperienze laboratoriali differenziate. • Scegliere materiali e strumenti in funzione della loro potenzialità espressiva. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sperimentare l'uso creativo della lingua a partire da stimoli insoliti e di varia natura. 	<ul style="list-style-type: none"> • Manipolare figure dello spazio e del piano per costruire figure complesse, o motivi di fantasia. • Utilizzare diversi materiali per rappresentare figure dello spazio e del piano. 	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizzare in modo divergente il corpo e varie tipologie di oggetti in situazioni di gioco simbolico.
Sensibilità al contesto					
<ul style="list-style-type: none"> • Curiosità ed apertura al nuovo (esperienze, conoscenze e informazioni). 		<ul style="list-style-type: none"> • Usare in modo divergente strumenti e tecniche. 	<ul style="list-style-type: none"> • Riformulare per il piacere di dire le cose diversamente o in riferimento all'interlocutore. • Provare ad esprimersi in lingue diverse. 		
Messa a fuoco del problema					
<ul style="list-style-type: none"> • Discriminazione e riconoscimento dei dati pertinenti di un problema: riconoscere il problema chiave, estrarre la figura dallo sfondo. 					
Formulare ipotesi					
<ul style="list-style-type: none"> • Formulazione di ipotesi: anticipare e controllare l'esattezza delle anticipazioni effettuate. 					
Attivazione strategie risoluzione					
<ul style="list-style-type: none"> • Invenzione e intuizione: inventare per analogia, tentare soluzioni nuove, sviluppando un pensiero divergente, alternativo e flessibile nella risoluzione di problemi. 	<ul style="list-style-type: none"> • Esprimere vissuti ed affrontare i problemi posti dall'ambiente in modo divergente, alternativo e flessibile. 	<ul style="list-style-type: none"> • Rappresentare attraverso la drammatizzazione ludica, il racconto, il disegno, il canto, la danza e altre modalità espressive, elementi dell'immaginario, della memoria o emozioni. 	<ul style="list-style-type: none"> • Inventare narrazioni o altre produzioni linguistiche e testuali rifacendosi in modo creativo alla propria esperienza di vita o di ascolto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Affrontare e risolvere situazioni-problema, eventualmente motivando le proprie scelte, in modo intuitivo e coerente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sperimentare in modo variato un oggetto per capirne le potenzialità in funzione di un utilizzo specifico. • Proporre e agire soluzioni motorie originali a partire da situazioni-problema.
Autoregolazione					
<ul style="list-style-type: none"> • Autonomia di pensiero: elaborare opinioni personali, prendere decisioni proprie. 					

Tabelle 21-22

Strategie d'apprendimento	Sostenibilità, ambiente e cittadinanza	Immagini, suoni e forme	Lingua, tecnologia e media	Spazio, numeri e logica	Salute, benessere e motricità
Disponibilità ad apprendere					
<ul style="list-style-type: none"> • Osservazione: indagare intenzionalmente l'ambiente, cogliere i dettagli. 	<ul style="list-style-type: none"> • Partire dall'indagine percettiva per indagare gli elementi della natura e le loro funzioni. • Partire dall'indagine percettiva per intuire ruoli (persone) e funzioni (oggetti, utensili, edifici, ecc.). 	<ul style="list-style-type: none"> • Ascoltare e osservare attentamente stimoli visivi e uditivi differenziati (immagini, luoghi, opere d'arte, suoni, opere musicali, ecc.). 	<ul style="list-style-type: none"> • Avvertire il bisogno di possedere le parole necessarie per nominare l'ambiente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ricercare le figure e i numeri presenti nell'ambiente quotidiano. 	<ul style="list-style-type: none"> • Osservare e cogliere i comportamenti altrui, per arricchire il proprio bagaglio strategico, ricoprendo il ruolo di spettatore esterno.
<ul style="list-style-type: none"> • Attenzione: finalizzare l'allerta, creare un focus attentivo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Individuare, se sollecitati, elementi dell'ambiente naturale e in generale dell'ambiente circostante. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cogliere, se sollecitati, gli elementi di un'opera d'arte e di una rappresentazione artistica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dirigere l'attenzione su precisi elementi testuali o linguistici, a seconda delle richieste. 		<ul style="list-style-type: none"> • Reagire in modo efficace alle azioni motorie dei compagni (soprattutto negli spazi ridotti) e agli stimoli esterni.
<ul style="list-style-type: none"> • Partecipazione attiva: agire con prontezza e disponibilità in risposta alle sollecitazioni (stimoli del contesto, consegne, ecc.). 	<ul style="list-style-type: none"> • Assumere ruoli attivi e partecipativi nel gruppo dei pari nell'ambito dei laboratori, giochi simbolici e nell'ambiente locale. 		<ul style="list-style-type: none"> • Agire rispondendo adeguatamente a indicazioni e consegne. 		<ul style="list-style-type: none"> • Reagire con prontezza ai diversi stimoli. • Partecipare in modo attivo all'attività assumendo i vari ruoli motori.
Ritmi di apprendimento					
Gestione delle proprie energie e risorse					
Consapevolezza del traguardo di apprendimento					
<p>Perseveranza: restare sul compito, percepire il piacere di cercare e provare possibili soluzioni, di sperimentare e di superare le difficoltà.</p>					

Strategie d'apprendimento	Sostenibilità, ambiente e cittadinanza	Immagini, suoni e forme	Lingua, tecnologia e media	Spazio, numeri e logica	Salute, benessere e motricità
Recupero del sapere pregresso					
<ul style="list-style-type: none"> • Memorizzazione: generare, conservare ed evocare rappresentazioni. 	<ul style="list-style-type: none"> • Nominare e ricostruire le caratteristiche di elementi osservati nell'ambiente naturale e le loro fasi evolutive. Rievocare ruoli, funzioni, diritti e doveri. 	<ul style="list-style-type: none"> • Rievocare quanto visto o udito. • Far ricorso alle emozioni come mezzo per fissare l'apprendimento (stupore, meraviglia, ecc.). 	<ul style="list-style-type: none"> • Riprodurre particolari generi testuali (filastrocche, brevi poesie, ecc.). • Ricordare gli elementi portanti di una narrazione o nel testo ascoltato in precedenza. • Ricordare e riprodurre parole e significati in altre lingue. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ricordare e utilizzare in contesto gli elementi matematici (numeri, forme, relazioni, ecc.). 	<ul style="list-style-type: none"> • Memorizzare una sequenza motoria data e metterla in atto.
Organizzazione del contesto di apprendimento					
<ul style="list-style-type: none"> • Rappresentazione di percorsi di avvicinamento allo scopo. 					
Attivazione di strategie apprenditive					
<ul style="list-style-type: none"> • Imitazione (anche differita): scegliere modelli, riprodurre comportamenti anche quando il modello non è presente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizzare il gioco di ruolo agendo script noti per impadronirsi di ruoli e funzioni. 	<ul style="list-style-type: none"> • Riutilizzare materiali e tecnici che per riprodurre modelli. 	<ul style="list-style-type: none"> • Riprodurre testi orali di diversi tipi a partire da modelli ascoltati in precedenza. • Mettere in atto l'utilizzazione dei vari strumenti digitali. 	<ul style="list-style-type: none"> • Riprodurre un modulo tenendo conto di un processo ricorsivo (sequenze, ritmi, ecc.). 	<ul style="list-style-type: none"> • Riprodurre un comportamento motorio prendendo spunto dai compagni in diretta o in differita. • Consolidare gli apprendimenti, ripetendo più volte le medesime situazioni motorie.
<ul style="list-style-type: none"> • Argomentazione: ascoltare, essere assertivo, restare nel contesto, giustificare le proprie idee, chiedere giustificazioni, dissentire, completare la visione dell'altro. 	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizzare diverse forme di conversazione/discussione per sostenere le proprie idee tenendo conto di quelle degli altri. 		<ul style="list-style-type: none"> • Costruire storie con una logica concatenazione di eventi. 	<ul style="list-style-type: none"> • Costruire concetti e strategie nel confronto con gli altri. 	<ul style="list-style-type: none"> • Co-costruire regole di gioco e ruoli motori.
Monitoraggio / valutazione del proprio apprendimento (sé, compito, modalità e contesto)					
<ul style="list-style-type: none"> • Metacognizione: descrivere l'intento che ha guidato l'azione e lo svolgimento (in ordine logico o cronologico), dire cosa si è imparato. 					

3. Struttura dei piani disciplinari

Nelle pagine che seguono vengono richiamati i criteri comuni in base ai quali sono stati elaborati i piani disciplinari che, nell'attuale documento, si caratterizzano essenzialmente per la individuazione dei traguardi formativi ritenuti prescrittivi a conclusione dei tre cicli scolastici previsti per la scuola dell'obbligo.

La struttura di base utilizzata per lo sviluppo dei piani disciplinari è la seguente:

1. Significato e valenze formative della disciplina
2. Modello di competenza
 - 2.1 Ambiti di competenza
 - 2.2 Processi chiave
3. Progressione delle competenze nei tre cicli scolastici
4. Indicazioni didattiche e metodologiche
5. Relazioni con le Competenze trasversali
6. Relazioni con i Contesti di Formazione generale

Per ciascuna delle parti di cui sopra si forniscono alcune indicazioni in merito al loro significato in relazione all'impianto generale e ai criteri guida per la loro elaborazione.

3.1. Significato e finalità formative della disciplina

In questa sezione vengono precisate la rilevanza e le finalità formative della disciplina rispetto alla proposta curricolare complessiva, l'apprendimento, la scuola e la società. Questa parte è stata pensata in un'ottica evolutiva, attenta allo sviluppo nel corso dei tre gradi scolastici. Laddove l'Area disciplinare contenga più Discipline si è prevista un'introduzione generale e successivamente delle precisazioni relative alle singole Discipline.

3.2. Modello di competenza

Con riferimento ai materiali HarmoS, la matrice bidimensionale ambiti di competenza/processi chiave costituisce il modello strutturale qualificante dell'intera proposta del Piano di studio, attraverso cui analizzare e rappresentare lo sviluppo delle competenze dell'allievo in un'ottica disciplinare: la relazione tra le dimensioni "processi chiave" e "ambiti di competenza" intende evidenziare visivamente l'esperienza di apprendimento vista come sviluppo di processi costruiti, sostenuti e valutati all'interno di un contesto di risorse per l'apprendimento (conoscenze e abilità).

Figura 11
Modello di competenza

		1° ciclo	2° ciclo	3° ciclo
		Processi chiave		
Ambiti di competenza		Manifestazioni di competenza		

3.2.1. Ambiti di competenza

Gli ambiti di competenza designano i referenti di sapere ritenuti fondanti per ciascuna disciplina di insegnamento (cosa?), fornendo una trama contenutistica comune ai diversi cicli della scolarità obbligatoria. Acquistano significato nell'intreccio con i processi chiave che identificano i modi in cui avviene la mobilitazione degli ambiti di contenuto individuati nella manifestazione di una competenza.

All'interno delle diverse Discipline di insegnamento vi sono differenti possibili criteri attraverso cui identificare gli ambiti di competenza, in relazione al differente statuto epistemologico delle diverse Discipline e con riferimento sia ai materiali HarmoS, sia alle pratiche didattiche prevalenti nella formazione scolastica. In particolare per le aree disciplinari matematiche e scientifiche (Scienze naturali e umane) ci si è orientati verso l'individuazione di ambiti tematici caratterizzanti i diversi saperi disciplinari; per le aree disciplinari a valenza comunicativa (Italiano, Lingue seconde, Arti, Motricità) ci si è orientati verso l'individuazione di ambiti di esercizio della competenza.

3.2.2. Processi chiave

I processi chiave identificano i processi più significativi in relazione alla struttura metodologica di ciascuna disciplina di insegnamento (come?); essi risultano comuni ai diversi segmenti della scolarità obbligatoria evolvendo in termini di profondità e di articolazione. Acquistano significato nell'intreccio con gli ambiti di competenza che identificano i referenti essenziali su cui esercitare tali processi.

L'evidenziazione dei processi chiave di ciascuna disciplina sollecita ad orientare il lavoro didattico sullo sviluppo di tali processi, oltre che sull'acquisizione dei contenuti di sapere, da assumere come aspetti da padroneggiare per mobilitare le proprie risorse personali nell'affrontare un compito complesso. Per la loro identificazione ci si è orientati verso l'individuazione di alcune operazioni cognitive essenziali nello sviluppo di ciascuna disciplina di insegnamento, che acquistano una progressiva centralità nel corso della scolarità obbligatoria.

3.3. Progressione delle competenze nei tre cicli

In questa sezione sono stati descritti i traguardi di apprendimento ritenuti essenziali in rapporto al modello di competenza precedentemente discusso. Per ciascuna disciplina si è scelto se formulare i traguardi in relazione agli ambiti di competenza oppure in relazione ai processi chiave individuati nel modello. In particolare per le aree disciplinari matematiche e scientifiche (Scienze naturali e umane) si è privilegiato il riferimento ai processi chiave (nel caso della Matematica articolando i traguardi stessi anche in relazione a ciascun ambito), mentre per le aree disciplinari a valenza comunicativa (Italiano, Lingue seconde, Arti, Motricità) si è privilegiato il riferimento agli ambiti di esercizio della competenza.

La formulazione dei traguardi in chiave di competenza ha richiesto di evidenziare i processi attraverso cui mobilitare le proprie risorse cognitive in riferimento alle situazioni d'uso; in termini formali le componenti chiave che definiscono la descrizione dei traguardi possono essere così sintetizzate:

- il verbo d'azione che definisce le operazioni cognitive implicate, in termini globali o analitici (ad esempio "risolvere...", "scrivere...", "utilizzare..." come esempi di formulazioni globali; "mettere a fuoco...", "pianificare...", "analizzare..." come esempi di formulazioni analitiche);
- l'oggetto dell'azione che indica gli oggetti culturali su cui esercitare le operazioni cognitive (ad esempio "risolvere problemi...", "scrivere testi...", "utilizzare una fonte storica...");
- gli scopi o gli ambiti dell'azione che aiutano a precisare i contesti di realtà in cui sviluppare l'apprendimento atteso (ad esempio "risolvere problemi in contesti noti", "scrivere testi per differenti scopi comunicativi", "utilizzare una fonte storica per acquisire informazioni");
- le condizioni dell'azione che segnalano le condizioni operative in cui si svolge l'apprendimento atteso (ad esempio "risolvere autonomamente problemi in contesti noti", "scrivere testi per differenti scopi comunicativi sulla base di modelli", "utilizzare una fonte storica per acquisire informazioni con l'aiuto dell'insegnante").

L'evoluzione dei traguardi in rapporto alla conclusione dei tre cicli scolastici si è basata su alcuni criteri generali così enunciati:

- il grado di rielaborazione richiesto dal comportamento messo in atto (da risposte riproduttive di schemi e modelli a risposte personali e originali);
- il livello di familiarità dei contesti d'azione (da contesti noti e semplici a contesti inediti e complessi);
- il grado di autonomia con cui l'allievo agisce (da comportamenti guidati dall'adulto a comportamenti autonomi dell'allievo).

3.4. Indicazioni didattiche e metodologiche

Rinviando ai successivi materiali di approfondimento un'articolazione operativa delle proposte e dei materiali didattici e valutativi in questa parte sono stati richiamati sinteticamente alcuni principi metodologici e operativi caratterizzanti la didattica delle singole Discipline, in una prospettiva di lavoro formativo orientato verso le competenze.

3.5. Relazioni con le Competenze trasversali

In questa sezione si è cercato di sintetizzare il contributo che ciascuna disciplina di insegnamento può dare allo sviluppo delle Competenze trasversali, in termini di traguardi formativi paradigmatici.

3.6. Relazioni con i contesti di Formazione generale

In questa sezione si è cercato di sintetizzare il contributo che ciascuna disciplina di insegnamento può dare alla declinazione operativa dei contesti di Formazione generale in termini di contesti di esperienza paradigmatici connessi al sapere disciplinare.

Terza parte: piani disciplinari



Area lingue



Guten Tag

Good morning

Buongiorno

École

School

Schule

Scuola

Bonjour



La competenza linguistica riveste un ruolo centrale nella formazione dell'allievo per almeno due importanti motivi: prima di tutto, permette di interagire con il mondo circostante, configurandosi come lo strumento principale della relazione con gli altri e diventando così il fondamento della costruzione della propria identità sociale; poi, permette di accedere al patrimonio culturale condiviso dalla società, ampliando le conoscenze dell'individuo e migliorando ulteriormente il suo inserimento nel contesto contemporaneo.

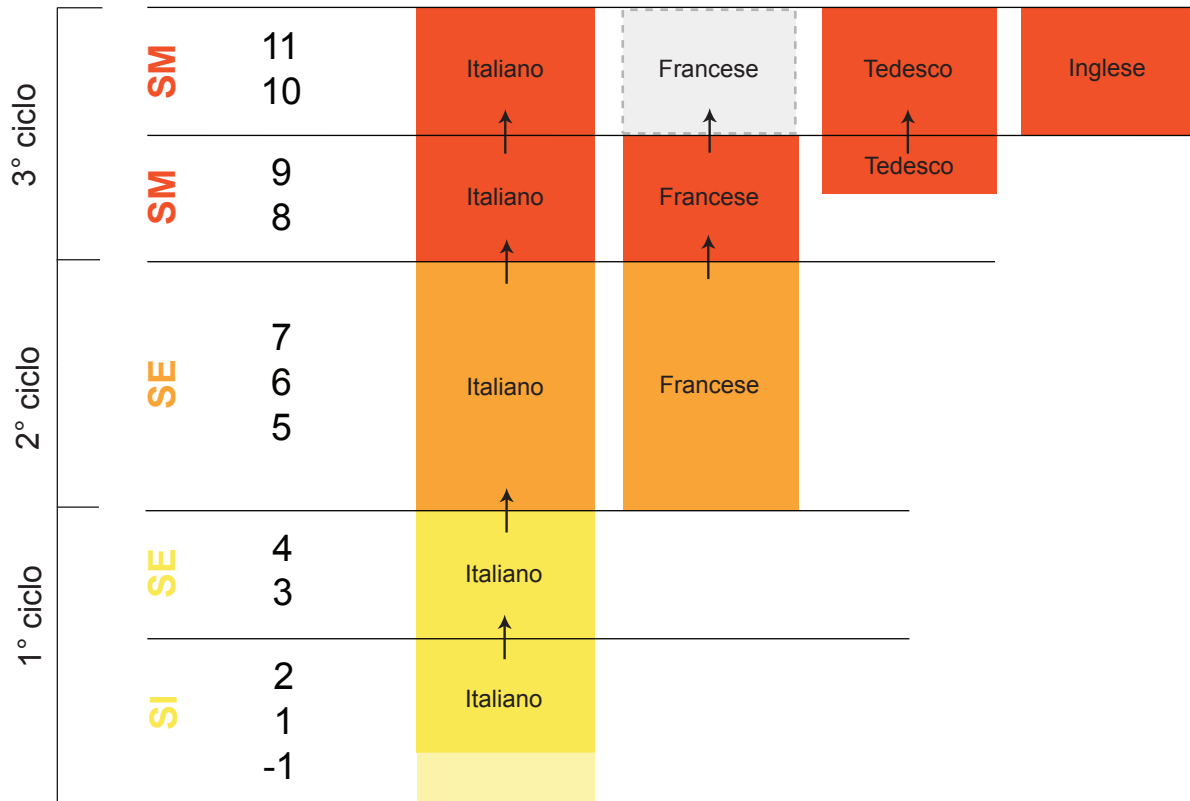
L'italiano costituisce per tutti gli allievi, indipendentemente dalla lingua d'origine, il primo veicolo di apprendimento scolastico. In quanto tale è strumento privilegiato di conoscenza e di strutturazione del pensiero, permea l'insegnamento e costituisce il cardine dell'apprendimento fin dai primi anni di scolarizzazione.

Permette inoltre di costruire un repertorio culturale comune e si avvale dell'apporto di tutte le Discipline, che contribuiscono così all'arricchimento lessicale e alla capacità di comprensione e di produzione in ambiti specifici, anche attraverso la conoscenza sempre più approfondita di testi di varie tipologie che consentono all'allievo di imparare a porsi in modo riflessivo e critico di fronte al mondo.

In un'ottica plurilingue l'apprendimento successivo di due altre lingue nazionali e dell'inglese riprende ed approfondisce questi aspetti: da una parte l'apprendimento di un'altra lingua aiuta a prendere coscienza della ricchezza della propria lingua, dall'altra esso permette di entrare in contatto con delle realtà linguistiche e culturali diverse dalla propria attraverso la costruzione progressiva delle competenze nelle diverse lingue. L'apertura verso le altre culture porta ad una maggiore comprensione e ad una migliore convivenza; infine la conoscenza di più lingue si rivela un punto di forza per la riuscita professionale.

È possibile individuare punti di contatto tra tutte le lingue insegnate a scuola: sia pure con finalità in parte diverse, il loro insegnamento è infatti orientato verso la costruzione di competenze simili, soprattutto per ciò che riguarda il raggiungimento della capacità di comunicare, e si fonda su strategie didattiche diverse, tra le quali si possono comunque instaurare proficue sinergie.

Figura 12
 Schema delle Discipline obbligatorie dell'Area lingue



1.1. Significato e finalità formative della disciplina

1.1.1. Significato

L'insegnamento linguistico costituisce un elemento centrale nella formazione di ogni allievo della scuola dell'obbligo e, di conseguenza, di ogni cittadino, in quanto il pieno sviluppo della competenza linguistica è la premessa all'inserimento dell'individuo in un preciso contesto sociale, storico e culturale. La lingua permette inoltre l'accesso alla memoria storica ed è la principale matrice della rappresentazione del sapere e dell'interpretazione della realtà, dello sviluppo cognitivo e affettivo.

1.1.2. Finalità formative

Le finalità formative dell'educazione linguistica possono essere raggruppate in due grandi famiglie:

a. Lo sviluppo della competenza comunicativa

Raggiungere una solida competenza comunicativa è condizione necessaria per la realizzazione piena e consapevole dell'individuo nella società odierna, che richiede di comprendere e produrre testi (orali o scritti) che rispondono a esigenze concrete (dal racconto di un fatto alla descrizione di una persona, dall'espressione di un parere personale all'esposizione di un concetto o di una conoscenza, dalla comprensione di una regola alla partecipazione consapevole e adeguata a un colloquio formale). Una buona competenza linguistica permette di esprimersi e di farsi capire nel modo più adeguato, ciò che porta a una migliore conoscenza e a un maggior rispetto reciproco. Perché questa competenza sia pienamente raggiunta e perché risponda alle occasioni della vita di tutti i giorni, infatti, non è sufficiente farsi capire, ma è necessario farsi capire bene, attraverso un uso appropriato e quanto più possibile corretto della lingua, abbinato a una solida e rigorosa strutturazione del pensiero: anche per questo, dunque, la scuola ha il compito di consolidare e perfezionare costantemente l'acquisizione di modelli linguistici corretti che permettano di comunicare con efficacia.

b. L'accesso al patrimonio culturale e al sapere

Accedere al patrimonio culturale e al sapere significa entrare a far parte di un contesto socio-culturale preciso e avere la possibilità di fruire di tutte le sue componenti: una competenza linguistica avanzata permette infatti di andare al di là delle esigenze immediate della vita di tutti i giorni, per accedere (ad esempio) ai contenuti delle differenti Discipline, oltre che a quelli legati in modo più stretto al patrimonio culturale svizzero, italiano e di altre nazioni. In particolare, la lettura di opere letterarie apre la mente alla cultura e ai valori della tradizione, oltre a offrire delle vie per capire meglio la complessità e la ricchezza dell'animo umano e del mondo.

Una solida competenza nella lingua del territorio si acquisisce solo attraverso la capacità di riflettere sui meccanismi e sulle regole che ne stanno alla base; la riflessione sulla lingua, oltre a contribuire a una miglior comprensione del funzionamento del codice, è condizione imprescindibile per ogni apprendimento linguistico, successivo o parallelo: in un contesto come quello ticinese che, per più ragioni, è votato al plurilinguismo, una conoscenza anche teorica della grammatica dell'italiano pone le basi per l'apprendimento delle lingue seconde o per un uso più consapevole della lingua materna, quando diversa dall'italiano e non insegnata nella nostra scuola.

1.2. Modello di competenza

Il modello di competenza per l'italiano è basato su quattro ambiti, relativi alle dimensioni orale e scritta: due concernono la ricezione (ascoltare e leggere), due la produzione (parlare e scrivere). Trasversale a questi quattro ambiti è la capacità di riflettere sulla lingua e di utilizzare correttamente le regole grammaticali e testuali dell'italiano. Ogni ambito è il risultato della combinazione di cinque processi (attivare, contestualizzare, strutturare, realizzare e rivedere).

Figura 13
Modello di competenza per l'italiano

		1°- 2°- 3° ciclo					
		Processi					
		Attivare	Contestualizzare	Strutturare	Realizzare	Rivedere	
Ambiti di competenza	Ricezione	Ascoltare	Utilizzare e incrementare le conoscenze linguistiche. Riflessione sulla lingua	Riconoscere un testo in base ai suoi scopi comunicativi.	Riconoscere un testo in base alle sue caratteristiche tipologiche.	Ricostruire i significati espliciti e impliciti del testo.	Valutare un testo con atteggiamento critico.
		Leggere					
	Produzione	Parlare		Comporre testi adeguati al contesto comunicativo.	Comporre testi con precise caratteristiche tipologiche.	Produrre testi coerenti a livello logico e tematico.	Valutare l'adeguatezza delle proprie produzioni linguistiche.
		Scrivere					

1.2.1. Ambiti di competenza

Gli ambiti di competenza della disciplina italiano sono rappresentati dalle quattro abilità linguistiche: *ascoltare*, *leggere*, *parlare* e *scrivere*. Nello sviluppo della competenza linguistica globale di un individuo, queste abilità si combinano tra loro: vengono acquisite contestualmente e si rafforzano l'una con l'altra. Esse, dunque, non vanno considerate come compartimenti stagni ma come ambiti strettamente connessi, che vanno esercitati insieme e per tutta la durata del percorso di studi. Tutte le attività svolte permettono di evidenziare i rapporti esistenti tra i differenti ambiti e di riflettere sul funzionamento della lingua, al fine di conoscere e utilizzare in modo viepiù preciso le regole e i processi grammaticali e testuali. All'interno di tutti gli ambiti, un'attenzione costante è riservata all'arricchimento progressivo del bagaglio lessicale degli allievi, attraverso la riflessione sui meccanismi di formazione delle parole, sulla loro origine, sul loro sviluppo nel tempo e nello spazio e sul loro uso nei vari contesti comunicativi: solo attraverso questo arricchimento l'individuo può sviluppare appieno la capacità di pensare in modo articolato e complesso, e la conseguente capacità di verbalizzare il proprio pensiero.

Le abilità linguistiche si distinguono in ricettive e produttive: le prime sono l'ascolto e la lettura, le seconde il parlato e lo scritto. Le attività di ricezione e, in un secondo momento, di analisi, nell'orale come nello scritto, costituiscono una base per sviluppare competenze di produzione; alcune attività orali possono essere propedeutiche alla scrittura e viceversa; lo studio della grammatica e della retorica è finalizzato alla comprensione e alla produzione di testi. Tutti questi ambiti di studio sono irrinunciabili e devono confluire in un'educazione linguistica strutturata e coerente. Ciò significa che il livello di competenza raggiunto dall'allievo nei diversi ambiti al termine di un ciclo di studi si pone come base alla quale agganciare lo sviluppo della competenza nel ciclo successivo, secondo una prospettiva di graduale progressione.

Ascoltare

L'abilità di ascolto è uno dei modi privilegiati attraverso i quali il bambino entra in rapporto con gli altri, e va attivata e incrementata. È grazie all'ascolto di storie avvincenti fin dalla più tenera età che il bambino sviluppa l'immaginazione e la capacità narrativa e affabulatoria, nonché il piacere per la lettura. Ascoltare significa prestare attenzione all'altro e costruire dei significati. A questo scopo sono perseguiti due distinti obiettivi: abituare l'allievo a porsi in relazione con l'altro, rispettando le sue opinioni, i suoi bisogni, le sue richieste, e a dialogare con lui; sviluppare nell'allievo una capacità di ascolto critico, che gli consenta di individuare i momenti rilevanti di una lettura o di una lezione, di gerarchizzare i contenuti, di imparare a prendere appunti, anche in vista della redazione di un elaborato scritto o di un'esposizione orale. Si mostra così, come detto, lo stretto legame tra le quattro abilità: ascoltare attiva processi cognitivi del tutto simili a quelli che sono richiesti in fase di lettura; entrambe queste attività sono la premessa alla produzione di alcuni tipi di scrittura, ad esempio i testi di sintesi.

Parlare

Sapersi esprimere oralmente in modo chiaro e corretto è indispensabile per mettersi in relazione con l'altro e per condividere le esperienze. Il parlato non va considerato come un'abilità scontata, data già per acquisita all'ingresso della scuola dell'obbligo. È infatti un'abilità complessa, che richiede esercizio e costante attenzione, affinché si trasformi da un'attività unicamente spontanea in un'attività più consapevole, che l'allievo saprà contestualizzare in base alle esigenze della vita quotidiana e sociale. Un'adeguata cura dell'espressione orale, inoltre, pone le premesse per una migliore qualità della scrittura, limitando gli influssi di forme del parlato di stampo colloquiale o substandard. In questo senso, un'efficace educazione al parlato sin dai primi anni di scolarità rende più morbido e graduale il passaggio alla scrittura e alla consapevolezza che anche la norma linguistica riveste un ruolo importante nelle interazioni sociali e nella vita dell'individuo. L'obiettivo è quindi di portare l'allievo a verbalizzare il proprio vissuto, a formulare domande o richieste, a esprimere pareri o opinioni, a presentare ricerche o letture personali (attraverso la pianificazione del parlato), a riassumere e a raccontare esperienze in modo efficace, ordinato e corretto.

Leggere

La lettura persegue tre finalità distinte: il piacere personale, l'accesso al sapere e l'inserimento nella vita sociale. Prioritari sono dunque il piacere di leggere, l'interiorizzazione e l'apprezzamento dei contenuti, lo sviluppo dell'immaginazione e del gusto, la scoperta che leggere è indispensabile per trovare informazioni per accrescere il proprio sapere e per soddisfare la propria curiosità e i propri bisogni. La scuola fornisce all'allievo le competenze strumentali per leggere e favorisce lo sviluppo dei processi cognitivi necessari alla costruzione dei significati; non deve però ignorare che l'educazione alla lettura passa anche e soprattutto attraverso lo sviluppo della curiosità e del piacere di leggere. La scelta di testi che rispondono ai bisogni cognitivi e affettivi dell'allievo fa sì che il piacere della lettura non si trasformi in obbligo della lettura. È fondamentale coltivare la consuetudine con i libri, rendendone facile e motivante l'accesso. Sono privilegiati i testi significativi sia sotto il profilo della qualità linguistica, sia in rapporto alle tematiche e ai valori in essi contenuti, appartenenti a tipologie e generi differenti (dal narrativo all'espositivo), comprese le forme testuali legate alle nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione, come pagine web, ipertesti e grafici.

Scrivere

Al centro della didattica della scrittura vi è l'esigenza di dare senso all'atto di scrivere e di acquisire e affinare la pratica e le tecniche della scrittura. Questi aspetti sono intrecciati l'uno con l'altro e accompagnano il processo di apprendimento della scrittura sin dalle sue prime fasi. Il percorso di apprendimento del codice scritto deve compiersi entro il 1° ciclo di studio, periodo entro il quale l'allievo deve anche raggiungere la padronanza per quanto possibile completa dell'ortografia. La scelta della metodologia di insegnamento del codice deve considerare le diverse dimensioni del linguaggio scritto (funzionalità, coscienza fonologica, comprensione e produzione di testi, identificazione delle parole). Questo processo viene caricato di significato attraverso la predisposizione di contesti motivanti e il riferimento costante all'esperienza del bambino e ai suoi bisogni comunicativi.

L'acquisizione del codice scritto è solo il primo, indispensabile passo verso la costruzione di una competenza di scrittura avanzata, al centro della quale si trova il testo come unità comunicativa e di senso. Insegnare e imparare a scrivere testi vuol dire prestare attenzione a tutti i processi e sottoprocessi (cognitivi e compositivi) che vengono attivati durante le varie fasi della scrittura, esercitandoli uno per uno, fino a ricomporli tutti insieme al raggiungimento della competenza avanzata, che si realizza nel 3° ciclo. La centralità del testo spiega anche perché è essenziale combinare la didattica della scrittura con la pratica della lettura: la frequentazione di testi appartenenti a tipologie e generi diversi, infatti, se accompagnata da opportuni momenti di analisi e riflessione, aiuta l'allievo a interiorizzarne le strutture, per poi riprodurle. Il graduale passaggio da una scrittura spontanea a una più consapevole è infatti una delle finalità più importanti della didattica della scrittura a scuola.

Grammatica e riflessione sulla lingua (grammatica implicita - esplicita - in uso)

I quattro ambiti sopra descritti si realizzano anche grazie alla conoscenza e all'attivazione della grammatica, cioè delle regole che governano il funzionamento della lingua, nella pratica comunicativa. Fin dal 1° ciclo il bambino conosce implicitamente e usa un numero di regole grammaticali che gli permettono di comunicare in modo adeguato alle proprie esigenze. Il primo apprendimento grammaticale avviene infatti con la realizzazione dei due ambiti orali (ascoltare e parlare), attraverso l'imitazione e l'uso.

La vera e propria riflessione sulla lingua attraversa tutti gli ambiti e contribuisce a mantenerli uniti. Essa porta l'allievo a un uso gradualmente più consapevole della lingua e alla conoscenza esplicita delle sue regole, facilitando e rendendo più flessibile la comprensione e la produzione di testi orali e scritti. Funzionale al passaggio dal piano implicito a quello esplicito è anche l'acquisizione della terminologia tecnica grammaticale, utilizzata con gli allievi sin dalla fine del 1° ciclo, consolidata nelle sue componenti basilari nel 2° ciclo e resa più sistematica nel 3° ciclo.

La riflessione sulla lingua permette di sviluppare negli allievi diverse capacità: osservare i fatti linguistici nell'ambito dei diversi contesti comunicativi concreti; riflettere sulla funzionalità della lingua come capacità di adattarsi alle variegate esigenze comunicative; saper scoprire, riconoscere e classificare delle costanti, per giungere alla definizione di regole; cogliere rapporti e differenze tra l'italiano e le altre lingue; comprendere i meccanismi di formazione e di variazione delle parole anche in vista di uno sviluppo della competenza lessicale passiva e attiva. Tutto ciò tenendo presente che il plusvalore della riflessione sulla lingua si esprime al livello metacognitivo, in quanto l'allievo si abitua e impara a organizzare le proprie conoscenze, riflettendo su di esse attraverso processi cognitivi come il confronto, l'analisi, la connessione, l'induzione, la deduzione e la categorizzazione. Sul piano della pratica della lingua è essenziale tenere presente che lo scopo primario è di aiutare il giovane ad adeguare sempre meglio lo strumento linguistico alle varie situazioni comunicative. In questa prospettiva, l'apprendimento grammaticale assolve un duplice compito: da un lato favorisce l'acquisizione di regole e criteri di riferimento, alimentando la capacità di riflessione e di astrazione; dall'altro contribuisce, con concreti strumenti operativi a sostegno dell'espressione, alla messa in atto di strategie per organizzare il discorso e per rivedere in modo critico i propri testi.

1.2.2. Processi chiave

La progressione dell'apprendimento deriverà, oltre che dall'ovvio adeguamento della difficoltà dei testi all'età degli allievi, dall'approfondimento e dall'esplicitazione dei cinque processi sotto descritti.

Attivare

Per capire e per produrre testi ben formati l'allievo deve essere in grado di utilizzare le proprie conoscenze e abilità linguistiche, acquisite mediante l'esperienza, l'accostamento a tipologie e generi testuali diversi, la riflessione sulla lingua; queste conoscenze saranno a loro volta incrementate dall'esempio dell'insegnante e dalla frequentazione assidua e guidata di testi esemplari, e accompagnate da momenti di riflessione esplicita sulla lingua.

Contestualizzare

Il processo di contestualizzazione permette all'allievo di riconoscere lo scopo comunicativo di un testo, creandosi delle attese prima di disporsi all'ascolto o alla lettura, e di produrre testi orali e scritti adeguati al contesto comunicativo.

Strutturare

Il processo di strutturazione del testo permette all'allievo di riconoscere le caratteristiche che contraddistinguono testi orali o scritti appartenenti a differenti tipologie e generi e di riutilizzarle efficacemente in fase di produzione.

Realizzare

Questo processo consiste nel ricostruire i significati del testo (orale o scritto, con lettura ad alta voce o silenziosa) e nel produrre testi coerenti a livello logico e tematico, padroneggiando i significati espliciti e impliciti.

Rivedere

A livello di ricezione, rivedere un testo significa saperlo valutare con atteggiamento critico, in relazione alle proprie attese e alle proprie opinioni. A livello di produzione, significa valutarne l'adeguatezza e intervenire di conseguenza per migliorarne eventualmente l'efficacia.

1.3. Progressione delle competenze nei tre cicli

L'insegnamento deve tener conto delle molteplici varietà che assume la dimensione linguistica nel contesto di riferimento. In questo senso diventa fondamentale agganciare l'insegnamento dell'italiano alle competenze con le quali l'allievo entra nella scuola, senza ignorare le varianti che le determinano: dal dialetto alle numerose lingue straniere presenti sul territorio, passando per le altre lingue nazionali. Partire da ciò che l'allievo sa, dal suo retroterra linguistico-culturale specifico, per sviluppare progressivamente le capacità di ascoltare, parlare, leggere e scrivere, significa valorizzare le differenze per lo sviluppo di un apprendimento più completo e consapevole, facilitando nel contempo la piena comprensione del contesto ticinese.

L'apprendimento dell'italiano (e, in senso più ampio, del linguaggio) è un processo graduale e complesso, che parte dalla nascita dell'individuo e dura per tutta la vita. La scuola ha il compito di inserirsi nel naturale apprendimento dell'italiano per guidarlo al fine di renderlo più solido, sviluppato e completo. Per farlo, l'insegnamento dell'italiano trae linfa vitale dalle conoscenze spontanee del bambino che derivano dall'uso che egli fa della lingua sin dai primi anni di vita, nella vita quotidiana, dal punto di vista sia ricettivo, sia produttivo.

Per questo l'evoluzione dell'italiano nella scuola dell'obbligo può essere rappresentata metaforicamente con l'immagine di un albero: durante il 1° ciclo, l'insegnamento si innesta sulle radici profonde dell'ascolto e del parlato, dapprima per rafforzarle e in seguito per incrociarle con quelle della lettura e della scrittura, sfruttando tutte le interrelazioni e gli scambi che tra loro si creano. Una volta consolidate queste radici profonde, l'insegnamento procede allo scopo di rendere sempre più consapevole un uso che all'inizio è solo spontaneo, anche attraverso la continua riflessione sulla lingua.

In questo modo, le radici possono svilupparsi tutte insieme e far germogliare un albero che accompagnerà l'individuo nella sua crescita e nell'età adulta, fornendogli tutti gli strumenti per inserirsi nella società e per apprezzarne il patrimonio linguistico e culturale.

L'apprendimento linguistico, visto in tutte le sue molteplici sfaccettature (da quelle grammaticali a quelle lessicali, da quelle funzionali a quelle culturali), richiede tempi anche molto lunghi. Ciò significa che le competenze da sviluppare nella scuola dell'obbligo devono essere ripartite sui tre cicli che la compongono in modo equilibrato e progressivo, evitando di creare eccessivi stacchi metodologici e al contempo limitando le ridondanze, in modo che l'insegnamento/apprendimento si traduca in continui sviluppi e rafforzamenti di competenze in costante evoluzione. La continuità è infatti funzionale allo sviluppo di una competenza linguistica globale soddisfacente e di un'ottimizzazione dei tempi e delle risorse a disposizione dell'insegnante.

La suddivisione nei tre cicli, oltre ad avere come denominatore comune lo sviluppo di una competenza linguistica globale, permette di individuare in maniera precisa quali sono le finalità di ogni specifico ciclo: il primo provvede a fornire a tutti gli allievi gli strumenti necessari all'entrata nel codice della lingua, in modo che essi raggiungano una completa padronanza delle competenze di base (cioè le capacità di lettura e scrittura, oltre a quelle legate alla lingua orale); il secondo consolida la padronanza degli strumenti di base e sviluppa la dimensione funzionale della lingua, per far comprendere agli allievi che le produzioni linguistiche devono essere adeguate agli scopi e alle situazioni; il terzo consolida questo aspetto funzionale della lingua e sviluppa in modo più consistente l'approfondimento degli aspetti stilistici e letterari legati alla lettura di opere d'autore e alla scrittura di testi complessi. Parallelamente a tutto ciò, tutti e tre i cicli della scuola dell'obbligo devono collaborare a promuovere nell'allievo il piacere di comunicare, di ascoltare l'altro e di esprimere i propri bisogni e le proprie emozioni, aiutandolo ad arricchire il proprio mondo interiore e a maturare nelle modalità relazionali, nei gusti, negli interessi, nella capacità ideativa, nella facoltà di giudizio critico.

Per questi motivi, inoltre, accanto all'aspetto comunicativo, non vanno trascurati quello espressivo, che permette l'esteriorizzazione di sentimenti, sensazioni, pensieri e favorisce la conoscenza e la comprensione reciproca, né quello euristico, che permette di arricchire le proprie conoscenze e di strutturare il proprio pensiero.

Nelle tabelle che seguono, per ogni ambito viene illustrata la progressione delle competenze.

Tabella 23

	Fine 1° ciclo	Fine 2° ciclo	Fine 3° ciclo
Attivare	<ul style="list-style-type: none"> • Cogliere il significato delle parole e considerare il significato, incrementando la coscienza fonologica. • Individuare termini non noti e chiederne il significato. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cogliere il valore semantico degli elementi linguistici che strutturano il testo (es.: connettivi, formule introduttive) nelle loro forme più consuete. • Ricostruire il significato di una parola e di una frase grazie al contesto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cogliere il valore semantico degli elementi linguistici che strutturano il testo (es.: connettivi, formule introduttive), anche in forme appartenenti a diversi registri e contesti d'uso. • Ricostruire il significato e il registro d'uso di una parola o di una frase attraverso il contesto e/o l'etimologia.
Contestualizzare	<ul style="list-style-type: none"> • Riconoscere la funzione comunicativa principale di testi orali appartenenti a tipi diversi. • Prestare attenzione al ruolo dei codici secondari (la mimica, la gestualità e l'intonazione) nel determinare le intenzioni comunicative altrui. 	<ul style="list-style-type: none"> • Raggiungere una consapevolezza esplicita delle differenti funzioni comunicative di testi orali appartenenti a tipi diversi nelle loro forme più consuete e standard. • Associare i codici secondari (la mimica, la gestualità e l'intonazione dell'interlocutore) a una particolare intenzione comunicativa e reagire di conseguenza. 	<ul style="list-style-type: none"> • Consolidare la consapevolezza esplicita delle differenti funzioni comunicative di testi orali appartenenti a tipi diversi, anche in forme complesse e miste. • Cogliere le intenzioni comunicative implicite attraverso l'interpretazione della mimica, della gestualità e dell'intonazione dell'interlocutore, reagendo di conseguenza.
Strutturare	<ul style="list-style-type: none"> • Distinguere testi orali di diversi tipi. 	<ul style="list-style-type: none"> • Riconoscere il tipo testuale, gli elementi caratteristici e la struttura di un testo nelle forme più consuete e standard. 	<ul style="list-style-type: none"> • Riconoscere il tipo testuale, gli elementi caratteristici e la struttura di un testo, anche quando questa presenta delle variazioni rispetto alla forma consueta.
Realizzare	<ul style="list-style-type: none"> • Capire i messaggi comunicativi espliciti contenuti in testi orali di diversi tipi. • Cogliere le principali informazioni di un testo orale lineare collegandole secondo una sequenza logica e cronologica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ricavare dal testo i più importanti significati impliciti ed esplicitarli. • Collegare le informazioni di un testo orale complesso, cogliendo i nessi logici, la progressione e le inversioni cronologiche (analessi, prolessi). 	<ul style="list-style-type: none"> • Riconoscere ed esplicitare i nessi logici, la progressione e le inversioni cronologiche (analessi, prolessi). • Mettere in relazione tra loro delle informazioni contenute nel testo, interpretarle e legarle a conoscenze pregresse. • Individuare i legami intertestuali impliciti.
Rivedere	<ul style="list-style-type: none"> • Prestare attenzione alle parole altrui per confrontarle con le proprie attese. 	<ul style="list-style-type: none"> • Riconoscere nelle parole altrui la fonte di nuove conoscenze e di punti di vista diversi dal proprio. 	<ul style="list-style-type: none"> • Capire e interiorizzare il punto di vista dell'altro, anche per arricchire la propria visione del mondo.

Ambito di competenza : ASCOLTARE

Tabella 24

	Fine 1° ciclo	Fine 2° ciclo	Fine 3° ciclo
Attivare	<ul style="list-style-type: none"> • Pronunciare correttamente i fonemi e le parole di maggior frequenza. • Produrre frasi semplici complete di tutti gli argomenti. • Usare in modo preciso il lessico di base, riutilizzando parole ed espressioni nuove in modo appropriato al contesto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Usare in modo corretto e coerente gli elementi linguistici che strutturano il testo (es.: connettivi, formule introduttive) di uso più frequente. • Produrre frasi semplici arricchite da espansioni. • Usare un lessico preciso, limitando il ricorso a un lessico generico e riutilizzando parole ed espressioni nuove in modo appropriato al contesto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Usare in modo corretto e coerente gli elementi linguistici che strutturano il testo (es.: connettivi, formule introduttive), anche in forme appartenenti a diversi registri e contesti d'uso. • Produrre frasi complesse complete e sintatticamente ordinate. • Usare un lessico preciso e adeguato alla tipologia testuale, anche facendo ricorso a termini specialistici e a sinonimi pertinenti, evitando il ricorso a un lessico generico.
Contestualizzare	<ul style="list-style-type: none"> • Comporre spontaneamente brevi testi orali con una precisa funzione comunicativa. • Rivolgersi all'adulto e ai coetanei con l'intonazione appropriata al contesto e all'intenzione comunicativa (tono affermativo, interrogativo, esclamativo, dubitativo) e rispettando l'alternanza tra gli interlocutori e le regole di presa di turno conversazionale. • Associare la mimica e l'intonazione a una particolare intenzione comunicativa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comporre testi orali dimostrando consapevolezza riguardo alle differenti funzioni comunicative. • Adeguare il linguaggio e il tono alle categorie di interlocutori più vicine alla propria realtà (coetanei, adulti conosciuti e adulti non conosciuti), iniziando a utilizzare le formule di cortesia appropriate. • Ricorrere alla mimica e all'intonazione per trasmettere significati impliciti o ironici. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comporre testi orali adeguati a situazioni di differenti livelli di formalità, dimostrando consapevolezza riguardo alle funzioni comunicative e al tipo di destinatario. • Adeguare il linguaggio e il tono alle categorie di interlocutori e alla situazione comunicativa, utilizzando le formule di cortesia appropriate. • Affinare la mobilitazione della mimica e dell'intonazione per trasmettere significati impliciti o ironici.
Strutturare	<ul style="list-style-type: none"> • Comporre brevi testi orali strutturando le informazioni secondo una sequenza logica e cronologica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comporre dopo adeguata preparazione testi orali appartenenti ai principali tipi testuali, dimostrando consapevolezza riguardo alle differenti funzioni. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comporre testi orali appartenenti alle principali tipologie con una struttura ben identificabile, gestendo le informazioni con un ricorso preciso alla progressione e alle inversioni cronologiche (anafessi, prolessi) e con un uso corretto dei nessi logici.
Realizzare	<ul style="list-style-type: none"> • Produrre brevi testi orali con un significato principale chiaramente identificabile dall'interlocutore. • Sostenere la propria opinione su temi di discussione conosciuti, rispettando le opinioni altrui. • Esprimere in modo chiaro e semplice i propri bisogni, le proprie emozioni, le proprie domande e i propri pensieri. 	<ul style="list-style-type: none"> • Produrre testi orali dotati di messaggi comunicativi espliciti. • Argomentare la propria opinione su un tema definito, dopo adeguata preparazione, tenendo conto delle opinioni degli altri. • Esprimere con chiarezza e con un lessico appropriato i propri bisogni, le proprie emozioni, le proprie domande e i propri pensieri. 	<ul style="list-style-type: none"> • Produrre testi orali dotati di messaggi comunicativi espliciti, gestendo il detto e il presupposto in base alle preconcoscenze dell'ascoltatore ed eventualmente esplicitando i legami tra le informazioni contenute nel testo orale e le inferenze necessarie per comprenderlo. • Documentarsi in modo approfondito su un tema, su una situazione o su un problema allo scopo di presentarsi in un testo orale a carattere espositivo o allo scopo di sostenere in modo argomentato un'opinione personale. • Esprimere in modo articolato, con chiarezza e con un lessico appropriato i propri bisogni, le proprie emozioni, le proprie domande e i propri pensieri.
Rivedere	<ul style="list-style-type: none"> • Riformulare su richiesta ed eventualmente con l'aiuto dell'adulto i propri enunciati per renderne più chiaro il significato. 	<ul style="list-style-type: none"> • Valutare lo sviluppo dell'interazione per quanto concerne l'efficacia comunicativa, il proprio comportamento e quello degli interlocutori. 	<ul style="list-style-type: none"> • Valutare l'efficacia della propria produzione orale e correggerla in itinere, riformulando in modo autonomo i passaggi poco chiari o scorretti, anche in relazione all'interazione con l'interlocutore.

Tabella 25

	Fine 1° ciclo	Fine 2° ciclo	Fine 3° ciclo
Attivare	<ul style="list-style-type: none"> • Padroneggiare la lettura fonologica e raggiungere una soddisfacente lettura lessicale. • Riconoscere i grafemi; associare fonema e grafema (stadi alfabetico e ortografico); segmentare le parole in sillabe; identificare all'interno di un testo le parole e le frasi, nell'ottica di automatizzare il processo di lettura. 	<ul style="list-style-type: none"> • Leggere ad alta voce dialoghi, brani narrativi, descrittivi e poetici rispettando la punteggiatura e con un'intonazione adeguata. • Riconoscere l'apporto di aspetti linguistici alla comprensione del testo (in particolare tempi e modi verbali e campi semantici). 	<ul style="list-style-type: none"> • Leggere ad alta voce con espressività adeguata al tipo di testo e diversificata a seconda della situazione, dimostrando una buona comprensione del significato, a prima vista. • Riconoscere l'apporto degli aspetti linguistici e para-grafematici alla comprensione del testo (in particolare tempi e modi verbali, connettivi e punteggiatura).
Contestualizzare	<ul style="list-style-type: none"> • Riconoscere la funzione comunicativa principale di testi scritti appartenenti a tipi diversi. • Mettere in relazione codice scritto e immagini. 	<ul style="list-style-type: none"> • Raggiungere una consapevolezza esplicita delle differenti funzioni comunicative di testi scritti appartenenti a tipi diversi nelle loro forme più consuete e standard. • Interpretare alcuni elementi paratestuali di base associandoli alle diverse tipologie testuali. 	<ul style="list-style-type: none"> • Consolidare la consapevolezza esplicita delle differenti funzioni comunicative di testi scritti appartenenti a tipi diversi, anche in forme complesse e miste. • Interpretare gli elementi paratestuali (impaginazione, titoli, paragrafi, grafici, tabelle, note e didascalie) e collegare il loro utilizzo alle diverse tipologie testuali.
Strutturare	<ul style="list-style-type: none"> • Distinguere testi scritti di diversi tipi. 	<ul style="list-style-type: none"> • Riconoscere il tipo testuale, gli elementi caratteristici e la struttura di un testo nelle forme più consuete e standard. 	<ul style="list-style-type: none"> • Riconoscere il tipo testuale, gli elementi caratteristici e la struttura di un testo, anche quando questa presenta delle variazioni rispetto alla forma consueta.
Realizzare	<ul style="list-style-type: none"> • Capire il significato letterale e globale di brevi testi appartenenti alle principali tipologie testuali. • Cogliere le principali informazioni di un testo scritto lineare collegandole secondo una sequenza logica e cronologica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ricavare delle informazioni implicite e orientare l'attenzione su informazioni puntuali precedentemente indicate. • Collegare le informazioni di un testo scritto complesso, cogliendo i nessi logici, la progressione e le inversioni cronologiche (analessi, prolessi). • Cogliere i principali significati ironici e metaforici di un testo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fare delle inferenze tra informazioni o tra diverse parti del testo, mettendo in relazione quanto letto con la propria esperienza, le proprie conoscenze e il proprio mondo interiore. • Mettere in relazione tra loro delle informazioni contenute nel testo, interpretarle e legarle a conoscenze pregresse. • Cogliere in modo preciso usi non letterali della lingua e figure retoriche.
Rivedere	<ul style="list-style-type: none"> • Confrontare quanto letto con le proprie attese. • Individuare parole non conosciute e manifestare interesse per scoprirne il significato. 	<ul style="list-style-type: none"> • Riconoscere in un testo scritto la fonte di nuove conoscenze e di punti di vista diversi dal proprio. • Di fronte a parole nuove o a difficoltà lessicali, manifestare l'interesse per ricostruirne il significato anche in modo autonomo, attraverso la consultazione del dizionario, dimostrando di saper reperire rapidamente il termine cercato. 	<ul style="list-style-type: none"> • Interiorizzare nuove conoscenze e punti di vista diversi dal proprio, anche per arricchire la propria visione del mondo. • Riconoscere le difficoltà lessicali, provare a risolverle facendo ricorso alla possibile etimologia o alle famiglie di parole e usando in modo autonomo gli strumenti necessari alla soluzione (dizionari cartacei o online, motori di ricerca), scegliendo la definizione adatta al contesto d'uso.

Ambito di competenza : **LEGERE**

Tabella 26

	Fine 1° ciclo	Fine 2° ciclo	Fine 3° ciclo
Attivare	<ul style="list-style-type: none"> • Scrivere in maniera chiara e leggibile, segmentata e ordinata parole, frasi e brevi testi con una struttura prevalentemente paratattica, acquisendo i concetti di lettera, sillaba, parola, frase, secondo modalità diverse (copiatura, dettatura, redazione collettiva e individuale). • Acquisire la correttezza ortografica di base e separare correttamente le parole. • Rispettare alcune strategie di coesione e di concordanza (pronomi, tempi e modi verbali, connettivi). • Usare in modo preciso il lessico di base, riutilizzando parole ed espressioni nuove in modo appropriato al contesto. • Usare correttamente le funzioni standard della punteggiatura per separare le frasi, per indicare i principali costrutti sintattici e per riprodurre l'intonazione (punto, virgola, punto interrogativo ed esclamativo). 	<ul style="list-style-type: none"> • Scrivere in modo autonomo testi dalla struttura sintattica ordinata, gestendo la paratassi con il ricorso a formule di coordinazione diversificate, e utilizzando in modo corretto le principali subordinate. • Consolidare la correttezza ortografica globale, risolvendo i dubbi ortografici in modo autonomo o con il ricorso al vocabolario. • Usare in modo corretto e coerente gli elementi linguistici che strutturano il testo (es.: connettivi, formule introduttive) di uso più frequente. • Usare un lessico preciso, limitando il ricorso a un lessico generico e riutilizzando parole ed espressioni nuove in modo appropriato al tipo di testo. • Usare correttamente funzioni della punteggiatura avanzate, sviluppando la consapevolezza del suo ruolo di organizzatore sintattico (due punti e punto e virgola). 	<ul style="list-style-type: none"> • Scrivere in modo autonomo testi dalla struttura sintattica articolata, gestendo in modo corretto la subordinazione in periodi complessi. • Risolvere dubbi ortografici e grammaticali in modo autonomo o con il ricorso al vocabolario e al manuale di grammatica. • Usare in modo corretto e coerente gli elementi linguistici che strutturano il testo (es.: connettivi, formule introduttive), anche in forme appartenenti a diversi registri e contesti d'uso. • Usare un lessico preciso e adeguato alla tipologia testuale, anche facendo ricorso a termini specialistici e a sinonimi pertinenti, evitando il ricorso a un lessico generico. • Servirsi della punteggiatura nella frase complessa, rispettando le gerarchie testuali, semantiche e sintattiche.
Contestualizzare	<ul style="list-style-type: none"> • Comporre brevi testi scritti con una precisa funzione comunicativa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comporre testi scritti dimostrando consapevolezza riguardo agli scopi, alle differenti funzioni comunicative e all'importanza della pianificazione. • Rispettare le caratteristiche che differenziano lo scritto dall'orale. • Adeguare il linguaggio alle categorie di destinatari più vicine alla realtà del bambino (coetanei, adulti conosciuti e adulti non conosciuti) e allo scopo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comporre testi scritti pianificati e adeguati a differenti livelli di formalità, dimostrando consapevolezza riguardo agli scopi, alle funzioni comunicative e al tipo di destinatario. • Avere piena consapevolezza del differente grado di esplicitazione delle informazioni necessario nello scritto rispetto all'orale. • Affinare la capacità di rivolgersi in modo adeguato ai vari destinatari, padroneggiando i registri e le formule convenzionali, anche nelle varianti più formali.

<p>Strutturare</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Comporre brevi testi scritti strutturando le informazioni secondo una sequenza logica e cronologica coerente con il tipo di testo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comporre, dopo adeguata preparazione e con la guida di modelli di riferimento, testi scritti appartenenti alle principali tipologie. • Dare forma alla fantasia e alla creatività utilizzando le strutture testuali assimilate con l'esercizio e la lettura. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comporre testi scritti appartenenti alle diverse tipologie con una struttura complessa, dimostrando di assimilare i modelli di riferimento e strutturando le informazioni con un ricorso preciso alla progressione e alle inversioni cronologiche (analessi, professi) e con un uso corretto dei nessi logici. • Riconoscere il valore, anche estetico, della scrittura creativa e dare forma e struttura alla propria fantasia, coerentemente con le tipologie e i generi assimilati attraverso la lettura e l'analisi.
<p>Realizzare</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Produrre brevi testi scritti con un significato principale chiaramente identificabile dal lettore. • Utilizzare la scrittura per esprimere in modo chiaro e semplice i propri bisogni, le proprie emozioni, le proprie domande e i propri pensieri. 	<ul style="list-style-type: none"> • Produrre testi scritti dotati di messaggi comunicativi espliciti. • Produrre testi con significati strutturati in blocchi informativi. • Esporre le proprie conoscenze e argomentare la propria opinione su un tema definito, dopo adeguata preparazione, tenendo conto delle opinioni degli altri e sviluppando le prime strategie per trovare le idee (consultare fonti cartacee, iconiche, multimediali ecc.). • Utilizzare modi di dire ed espressioni figurate in modo coerente rispetto al testo prodotto. • Utilizzare la scrittura per esprimere con chiarezza e con un lessico appropriato i propri bisogni, le proprie emozioni, le proprie domande e i propri pensieri. 	<ul style="list-style-type: none"> • Produrre testi scritti con significati e informazioni impliciti, mostrando consapevolezza dei punti chiave e sapendoli spiegare. • Produrre testi organizzando i blocchi informativi in capoversi e paragrafi, eventualmente integrandoli con immagini ed elementi grafici. • Scegliere autonomamente e attuare le strategie più efficaci per documentarsi in modo approfondito su un tema, una situazione o su un problema allo scopo di presentarsi in un testo scritto a carattere espositivo o argomentativo. • Utilizzare alcune delle principali figure retoriche (metafore, similitudini) per arricchire la propria produzione scritta. • Utilizzare la scrittura per esprimere in modo articolato, con chiarezza e con un lessico appropriato i propri bisogni, le proprie emozioni, le proprie domande e i propri pensieri.
<p>Rivedere</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Rileggere i propri scritti per individuare errori di ortografia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Acquisire dimestichezza con il processo di revisione del testo, attraverso la rilettura e la correzione ripetute, in particolare per quanto riguarda la forma linguistica e la coerenza. 	<ul style="list-style-type: none"> • Valutare l'adeguatezza della propria produzione scritta in relazione al genere testuale, al destinatario e allo scopo e affinare la capacità di revisione linguistica e testuale.

1.4. Indicazioni metodologiche e didattiche

La didattica dell'italiano prende spunto dall'uso concreto della lingua e affianca al perseguimento di obiettivi letterari e stilistici la rivalutazione del ruolo dell'oralità e la considerazione di scopi funzionali e concreti. In questo senso, l'attenzione è portata sulle tipologie testuali, cioè su testi reali e frequenti nella vita quotidiana di ogni individuo. Ciò significa che le attività che si propongono in classe, volte allo sviluppo delle quattro abilità linguistiche e alla riflessione metalinguistica, devono sempre o quasi sempre partire dai testi e a essi ritornare, perché i testi offrono la possibilità di agganciare l'insegnamento/apprendimento a situazioni concrete e reali, frequenti nella vita scolastica e sociale di tutti i giorni. Partire dai testi e da situazioni reali, inoltre, favorisce da parte dell'allievo l'assunzione di un ruolo più attivo nel processo di apprendimento, anche grazie al ricorso a strategie didattiche differenziate e modalità di lavoro variate.

Le competenze nei quattro ambiti (ascoltare, parlare, leggere e scrivere) si costruiscono in relazione ai tipi di testo più frequenti e usuali, non solo in ambito scolastico ma anche nella vita di tutti i giorni: sarà dunque utile portare gli allievi a familiarizzare con testi narrativi, descrittivi, espositivi, regolativi, argomentativi, funzionali, espressivi e poetici. Per questo le risorse da acquisire durante i tre cicli della scuola dell'obbligo sono organizzate secondo i tipi di testo. Va comunque ricordato che le tipologie testuali raramente si presentano allo stato puro, ma più spesso sono intrecciate l'una con l'altra, e che dunque l'appartenenza a un tipo dipende essenzialmente dal carattere prevalente del testo stesso (ad esempio, un testo descrittivo si trova molto frequentemente all'interno di un testo narrativo, e molto più raramente come testo a sé stante). La scelta dei tipi testuali si collega il più possibile a situazioni reali, a esigenze concrete, a esperienze degli allievi, a conoscenze condivise, affinché l'insegnamento si possa innestare su una dimensione motivante facilmente individuabile dall'allievo. In questo senso, e in relazione alle possibilità offerte dai diversi cicli, è utile che si creino collegamenti tra le Discipline, in modo che gli allievi scoprano che la fruizione e la costruzione di testi è transdisciplinare, e non esclusiva dell'italiano stesso. In relazione ai tipi testuali, poi, non vanno trascurati i processi cognitivi implicati nel tipo di scrittura praticato: si può scrivere per sintetizzare (ad esempio, a partire da testi espositivi si possono realizzare schemi o prendere appunti, o a partire da testi narrativi si possono realizzare riassunti), per trasformare (ad esempio, con la pratica della riscrittura si possono trasformare testi focalizzando l'attenzione su aspetti anche molto diversi tra di loro, da quelli grammaticali a quelli relativi alla conoscenza del mondo), per analizzare (ad esempio, si possono comporre testi espositivi per documentare ricerche personali su temi specifici). A queste tipologie si affianca una riflessione sui generi testuali legati più da vicino alla dimensione esclusivamente funzionale e formale, come lettere, colloqui, inserzioni per cercare lavoro, curricula vitae, in quanto sono richiesti dal vivere sociale.

In sintesi, nella didattica dell'italiano i seguenti principi sono da considerare prioritari:

- la centralità del testo, nelle sue forme orali e scritte, attraverso la riflessione sulle tipologie e sui generi testuali;
- l'attenzione costante al testo letterario;
- la rivalutazione del ruolo del parlato;
- la considerazione delle situazioni reali d'uso della lingua, sia orale, sia scritta, e della sua variabilità;
- la valorizzazione delle diversità legate al retroterra linguistico e culturale degli allievi;
- la riflessione sull'errore come spunto al quale agganciare attività metalinguistiche per il miglioramento delle competenze degli allievi.

Questi principi devono entrare in dialogo tra di loro e costituire insieme la base di una didattica motivante, arricchente ed efficace, che assumerà connotati in parte diversi a seconda degli ordini scolastici nei quali si declina.

1.4.1. Le tipologie e i generi testuali

In relazione alle tipologie testuali, l'operato dell'insegnante ha la possibilità di orientarsi in modo preciso grazie alla funzione e alle caratteristiche stesse dei testi di volta in volta oggetto di attenzione e riflessione. È bene dunque ricordare in vista di quali finalità e con quali scelte didattiche generali è possibile proporre i diversi tipi di testi a scuola, differenziando il livello di approfondimento in relazione al ciclo scolastico coinvolto, secondo un percorso graduale e progressivo che faciliti il passaggio da un piano di conoscenza implicito a uno sempre più esplicito.

Testo narrativo

Il testo narrativo ha un ruolo centrale nella didattica dell'italiano. In particolare, nel 1° ciclo lo scopo deve essere l'avvicinamento alla modalità narrativa intesa come ascolto e produzione orale di storie affinché l'allievo da un lato provi piacere per l'ascolto, la lettura e la produzione di storie, e dall'altro interiorizzi la sua conoscenza implicita della struttura tipica del testo narrativo, favorendo il passaggio al piano esplicito che va rimandato al ciclo successivo. Nel 2° ciclo, infatti, l'utilizzo del testo narrativo è finalizzato al consolidamento del piacere per l'ascolto, la lettura e la produzione di storie e all'acquisizione di una struttura narrativa di base che permetta agli allievi di riconoscere le sequenze narrative, i piani, gli scopi e i ruoli dei personaggi, e di scrivere brevi testi narrativi con una struttura di base coerente. L'esplicitazione dei tratti del testo narrativo non deve spingersi a un livello approfondito (ad esempio, per la fiaba, si deve evitare un'analisi di tipo proppiano esplicita, limitando il suo eventuale uso a una semplificazione o riduzione a facilitatori ludici). Nel 3° ciclo, infine, il testo narrativo è finalizzato ad arricchire il mondo interiore dell'allievo, a svilupparne l'adesione ai valori sociali e il senso estetico. Si leggeranno prevalentemente testi narrativi di carattere letterario, allo scopo di riconoscerne le caratteristiche di genere e il valore conoscitivo e riflessivo.

Testo descrittivo

Il testo descrittivo permette di ampliare il vocabolario dell'allievo e la sua capacità di nominare con precisione il mondo che lo circonda. Nel 1° ciclo l'insegnamento del testo descrittivo non deve essere esplicito: lo scopo è infatti di portare l'allievo a sviluppare la curiosità di conoscere ciò che lo circonda e di avere a disposizione le parole che gli permettono di nominare le cose e gli ambienti che fanno parte della sua vita quotidiana. In questo senso, l'arricchimento lessicale è di fondamentale importanza sin dai primi anni di scolarità, in quanto pone le basi per un più completo sviluppo linguistico e cognitivo. Nel 2° ciclo l'insegnamento del testo descrittivo passa gradualmente a un livello esplicito, ed è finalizzato da un lato ad ampliare il vocabolario dell'allievo, dall'altro a fornirgli gli strumenti necessari per capire prima e riprodurre poi descrizioni che seguano una struttura coerente e ordinata. Lo spunto per affrontare questi aspetti può essere tratto dall'ambiente che circonda l'allievo o dalla lettura di brani descrittivi stimolanti e di vario tipo. Nel 3° ciclo il testo descrittivo è finalizzato a potenziare la capacità di osservare, di dare un nome alle cose e un ordine a quanto si osserva. Verranno proposti testi descrittivi di diverso tipo, tratti da opere letterarie o parte di testi espositivi, che mettano in evidenza l'apporto dei cinque sensi nella percezione del mondo che ci circonda e l'importanza del punto di vista.

Testo espositivo

Nel percorso scolastico di un allievo le esposizioni e le spiegazioni (orali e scritte), oltre che assai frequenti, sono centrali per il pieno sviluppo delle sue capacità cognitive e comunicative. Nel 1° ciclo l'insegnamento del testo espositivo è di tipo implicito, finalizzato ad abituare l'allievo ad ascoltare e a produrre spiegazioni relative al mondo che lo circonda. Nel 2° ciclo il testo espositivo diventa un ausilio importante per l'apprendimento: l'allievo apprende ascoltando le spiegazioni del docente, prendendo appunti e leggendo testi espositivi che illustrano fenomeni e processi di varia origine e natura. Il confronto con testi espositivi scritti e orali, accompagnato dai primi esercizi di ricerca di informazioni, deve anche essere finalizzato alla conoscenza della struttura testuale dell'esposizione, indispensabile per la sua successiva riproduzione. Nel 3° ciclo il testo espositivo è finalizzato all'apprendimento, all'organizzazione e all'espressione delle informazioni in tutte le Discipline. Il consolidamento delle strutture testuali e linguistiche che lo contraddistinguono faciliterà lo studio, la presa di appunti, la redazione.

Testo regolativo

Le regole, espresse in forme diverse, circondano l'individuo sin dalla nascita e durante tutta la sua vita. Per questo nel 1° ciclo lo scopo è di portare l'allievo a familiarizzare con i tratti del testo regolativo in modo implicito, avviando una prima riflessione sui generi regolativi che gli sono più familiari perché vicini alla sua vita quotidiana, in particolare dal punto di vista ricettivo. Nel 2° ciclo lo scopo è di portare l'allievo a riconoscere la funzione, il significato e la struttura di un testo regolativo e di saperlo riprodurre per iscritto, limitatamente ai generi a lui più vicini. Nel 3° ciclo lo scopo è di consolidare gli apprendimenti maturati nei cicli precedenti e di approfondire la conoscenza esplicita della struttura tipica dei testi regolativi, analizzandone anche generi più complessi.

Testo argomentativo

Le argomentazioni sono testi decisivi per la maturazione del pensiero critico e riflessivo dell'individuo, ma sono anche i più complessi da padroneggiare, sia dal punto di vista della comprensione, sia dal punto di vista della produzione. Per questo nel 1° ciclo non si parla ancora di didattica del testo argomentativo, in quanto la complessità di questa tipologia (cognitiva, oltre che strutturale e linguistica) deve spingere a molta cautela nel suo graduale avvicinamento al bambino. Si tratta dunque di fornire ai bambini occasioni per discutere in classe ascoltando la parola altrui ed esprimendo la propria. Nel 2° ciclo è possibile avviare una prima riflessione sulle caratteristiche di base del testo argomentativo, finalizzata in primo luogo a consolidare l'attitudine a discutere e a tenere conto delle opinioni altrui, e in secondo luogo a farne conoscere la struttura di base e le formule linguistiche tipiche, senza tuttavia ricadere necessariamente in un insegnamento esplicito. Nel 3° ciclo il testo argomentativo è finalizzato ad aiutare l'allievo a formulare opinioni sulla realtà che lo circonda e a motivarle, nonché a sviluppare il proprio senso critico. Si procederà quindi al confronto e alla valutazione di opinioni tra loro diverse, con una particolare attenzione allo sviluppo logico dell'argomentazione, alla forza degli argomenti adottati e al riconoscimento di eventuali argomentazioni fallaci.

Testo espressivo/poetico

Nel percorso di acquisizione della lingua di scolarizzazione non può mancare l'approccio al testo poetico, per la sua funzione ludica, estetica ed espressiva e quale via di accesso al patrimonio culturale comune. Nel 1° ciclo il testo poetico ha la finalità di abituare l'allievo ad apprezzare i suoni della lingua italiana e l'andamento prosodico e intonazionale di poesie e filastrocche, facendogli nel contempo capire che la lingua, oltre a essere uno strumento di comunicazione, è anche uno strumento per esprimere sentimenti ed emozioni. Nel 2° ciclo può avere inizio una riflessione più esplicita sulle caratteristiche formali del testo poetico, attraverso la lettura e l'analisi di testi d'autore, finalizzata a sensibilizzare l'allievo sul valore della forma linguistica per la trasmissione del significato. L'analisi può anche portare alla produzione, a partire da modelli, di brevi testi poetici. Nel 3° ciclo la lettura del testo poetico si concentrerà sul messaggio: oltre alla comprensione letterale sarà focalizzata la forza evocativa e metaforica del testo e si consoliderà la capacità dell'allievo di riconoscere il valore della forma linguistica nella costruzione del significato. Si rafforzerà e porterà a un livello esplicito l'analisi di testi d'autore, con attenzione alle loro caratteristiche e ai diversi tipi di verso, strofe e rime. La lettura e l'analisi di testi poetici saranno, nel secondo biennio, l'occasione per avviare una riflessione sugli autori e l'epoca di composizione, e per scoprire l'evoluzione storica della lingua.

Testo funzionale/formale

I testi funzionali, cioè i testi fortemente codificati e legati alla vita pratica e sociale (come lettere, formulari e *curricola vitae*), si fondano su regole condivise dalla collettività; conoscerle e adattarvisi è condizione necessaria per un adeguato inserimento sociale. Nel 1° ciclo la finalità di proporre testi funzionali risponde allo scopo di far capire all'allievo che la lingua ha una funzione comunicativa specifica, che permette di produrre effetti concreti sulla realtà e sui rapporti tra le persone. Nel 2° ciclo la riflessione sulla funzionalità della lingua deve portare l'allievo alla consapevolezza che è necessario adeguare il messaggio linguistico orale o scritto alle occasioni e agli scopi che si incontrano nella vita di tutti i giorni, per ottenere gli effetti desiderati, in quanto non esiste un solo modo di comunicare, ma tante quante sono le varietà di contesti, scopi, destinatari e occasioni.

Nel 3° ciclo l'aspetto funzionale del testo e della lingua diventa importante per preparare l'allievo all'entrata nel mondo extra scolastico del lavoro e dei rapporti sociali. La consapevolezza che la lingua va adattata al contesto e agli scopi va dunque rafforzata anche con la simulazione di situazioni reali, orali o scritte, che permettano di produrre testi formali richiesti nella società odierna, dalle lettere o email ai colloqui di lavoro.

1.4.2. Le risorse linguistiche

La didattica delle tipologie testuali e, più in generale, la didattica dell'italiano necessitano entrambe, per concretizzarsi, di una serie di risorse e abilità linguistiche ben precise, che vanno dalla conoscenza dell'alfabeto e dell'ortografia fino al possesso di un vocabolario il più ampio possibile, passando per la grammatica esplicita e la punteggiatura. Il ricorso ai testi è sempre un ottimo punto di partenza per sviluppare simultaneamente tutte le abilità linguistiche e per portare l'attenzione degli allievi su tutti questi aspetti, che vanno proposti secondo strategie didattiche differenziate e in vista di precisi traguardi di apprendimento.

Acquisizione del codice e ortografia

L'acquisizione del codice e la correttezza ortografica di base sono obiettivi da raggiungere alla fine del 1° ciclo, onde evitare la fossilizzazione degli errori e i rischi connessi a una incerta alfabetizzazione. Il 2° ciclo deve consolidare l'apprendimento dell'ortografia, affrontando e risolvendo i casi più complessi e le incertezze residue, e sviluppando nell'allievo la capacità di risolvere autonomamente o con il ricorso a strumenti specifici (grammatiche e vocabolari) eventuali dubbi ortografici. Nel 3° ciclo il rafforzamento dell'ortografia deve avvenire attraverso lo sviluppo della capacità di risolvere autonomamente dubbi e casi complessi e della capacità di riflettere sul senso delle convenzioni normative che regolano la lingua nei diversi contesti comunicativi.

Grammatica e metalinguaggio

La riflessione sulla lingua nella scuola dell'obbligo va intesa con due significati diversi: da un lato in senso implicito, come atteggiamento di attenzione e di curiosità per le caratteristiche della lingua italiana nel suo uso comunicativo reale, dall'altro in senso esplicito, come scoperta e successiva sistemazione delle regolarità, con la contestuale acquisizione del linguaggio specifico della grammatica. Per questo nel 1° ciclo non si parla ancora di insegnamento della grammatica. In particolare, negli anni della Scuola dell'Infanzia il docente avrà cura di portare l'attenzione degli allievi verso la lingua, i suoi usi, i suoi suoni, le sue forme e la sua struttura; analogamente si comporterà il docente del primo biennio di Scuola Elementare, insistendo su riflessioni di tipo linguistico a partire dalle frasi pronunciate dagli allievi, dagli eventi comunicativi che li circondano o da giochi linguistici. Nel primo biennio della Scuola Elementare è altresì possibile e per certi versi consigliabile avviare una riflessione sulle parti del discorso implicate nella frase minima (sempre attraverso percorsi di scoperta e non di tipo deduttivo e mnemonico), affinché l'allievo familiarizzi con esse (in particolare articolo, nome, aggettivo, pronome, verbo, preposizioni). Alla fine del 2° ciclo l'allievo deve conoscere e nominare le parti del discorso e le più elementari classificazioni che le contraddistinguono. L'acquisizione di una salda terminologia grammaticale è infatti un requisito indispensabile per rendere più graduale e meno problematico il passaggio al 3° ciclo, anche se non si deve ridurre a un vuoto apprendimento mnemonico. L'allievo deve inoltre poter scoprire come funziona la lingua, attraverso attività manipolatorie e stimolanti, e acquisire familiarità con la riflessione di tipo logico sulla frase, in particolare attraverso un approccio valenziale, allo scopo di scoprire la centralità del verbo nella costruzione della frase semplice e di facilitare il passaggio all'analisi logica che verrà approfondita nel 3° ciclo. Nel 3° ciclo l'insegnamento grammaticale è finalizzato al pieno passaggio alla grammatica esplicita e consapevole. L'analisi morfologica e grammaticale dovrà essere agganciata alle riflessioni effettuate negli anni precedenti e di conseguenza rafforzata. Si procederà poi allo studio della sintassi, dunque analisi logica e analisi del periodo, privilegiando un approccio di tipo valenziale. In generale, l'approccio didattico dovrà tendere a essere di tipo induttivo e non deduttivo, realizzandosi attraverso il passaggio dalla riflessione e dalla scoperta alla definizione delle regole e alla sistematizzazione.

Punteggiatura

Nel 1° ciclo l'insegnamento della punteggiatura sorraggiunge solo parallelamente all'acquisizione del codice e alla scrittura delle prime frasi o dei primi testi. Tuttavia, un'attenzione agli aspetti prosodici e intonazionali della lingua parlata permetterà anche agli allievi più piccoli di associare a essi particolari costrutti sintattici, che nella scrittura verranno poi contrassegnati da specifici usi interpuntivi. Una attenta educazione al parlato a partire dalla Scuola dell'Infanzia, dunque, favorirà un uso più consapevole della punteggiatura negli anni successivi. Nel 2° ciclo l'insegnamento della punteggiatura deve procedere secondo due direzioni: da un lato deve essere finalizzato all'insegnamento degli usi standard, dall'altro deve portare l'allievo a riflettere sul ruolo e le funzioni che la punteggiatura ricopre nella costruzione del testo, anche per evitare di ridurne il senso alla pausa del respiro. In questo senso la didattica della punteggiatura deve essere quanto più possibile collegata alle tipologie testuali. Nel 3° ciclo la riflessione sulla punteggiatura deve essere finalizzata al consolidamento degli usi standard, all'avvicinamento a usi avanzati, all'acquisizione di una maggior consapevolezza delle molteplici funzioni interpuntive anche in relazione ai tipi testuali e alla scoperta del valore testuale e stilistico della punteggiatura attraverso le opere di scrittori, giornalisti e autori che ne fanno un uso consapevolmente marcato.

Lessico e semantica

L'arricchimento del vocabolario dell'allievo è uno dei traguardi più importanti di tutta la scuola dell'obbligo, perché si lega in modo diretto alla libertà di pensiero e di espressione. Nel 1° ciclo il lavoro sul lessico è di grande importanza da almeno due punti di vista: da un lato, perché il bambino apprende molto rapidamente parole nuove; dall'altro perché questa rapidità di apprendimento gli permette di scoprire molto presto che la lingua offre moltissime possibilità per nominare le cose e per esprimere il proprio pensiero, le proprie sensazioni e le proprie emozioni. Nel 2° ciclo la predisposizione del bambino a imparare parole nuove deve essere gradualmente portata a un livello di maggior consapevolezza, al fine di fargli capire l'importanza di possedere un ampio vocabolario per costruire in modo più efficace e soddisfacente i propri testi (orali e scritti) e il proprio pensiero. Nel 3° ciclo prosegue il lavoro di arricchimento lessicale, finalizzato alla costruzione efficace e soddisfacente del proprio pensiero e dei propri testi. Andrà affinata la consapevolezza riguardo ai meccanismi di formazione delle parole, ai rapporti semantici fra di esse, ai diversi registri e varietà della lingua.

1.5. Relazioni con le Competenze trasversali

Nell'ambito di una visione globale del curriculum educativo della scuola dell'obbligo, l'insegnamento dell'italiano contribuisce in modo determinante alla formazione cognitiva, umana e sociale delle nuove generazioni, assumendosi il compito di incrementare importanti Competenze trasversali. Innanzitutto, l'approfondimento della lingua di scolarizzazione è strumento imprescindibile per lo **sviluppo personale**: permette infatti di attingere da un patrimonio culturale comune, ampliando la propria conoscenza attraverso l'accesso a testi espositivi concernenti diversi campi di sapere, ma anche mettendo a disposizione narrazioni, che permettono di confrontare il proprio vissuto con esperienze altrui, talvolta vicine e contemporanee, talaltra lontane nel tempo e nello spazio. Si costruisce in questo modo una conoscenza di sé e dell'altro che dà modo di riconoscere ed esprimere meglio i propri bisogni, le proprie emozioni, le proprie domande e i propri pensieri.

I processi stessi che delineano le competenze della lingua di scolarizzazione sono alla base della **comunicazione**, verbale e non: utilizzare e attivare le conoscenze pregresse, contestualizzare e strutturare le proprie produzioni e riconoscere scopi comunicativi e caratteristiche tipologiche delle produzioni altrui, produrre e comprendere testi coerenti a livello logico e tematico, valutarne l'adeguatezza sono competenze fondamentali per poter comunicare in modo chiaro ed efficace, in situazioni e con interlocutori diversi, al fine di raggiungere al meglio i propri scopi comunicativi. Che il dominio della comunicazione sia legato in modo strettissimo alla componente linguistica può apparire scontato; tuttavia, non è superfluo ribadire che questo legame implica la necessità che l'educazione linguistica venga considerata un obiettivo condiviso da tutte le Discipline, cosa che permette di rafforzarne in modo significativo il valore trasversale.

Solo se queste condizioni sono soddisfatte è possibile una **collaborazione** fattiva all'interno del gruppo: è indispensabile per questo potenziare le capacità di espressione e di ascolto, l'abitudine a cercare di capire il punto di vista dell'altro, valutarne la pertinenza, riconoscere il discorso altrui e i punti di vista diversi dal proprio come occasioni per rivedere in modo critico il lavoro svolto. Le modalità stesse di lavoro all'interno delle ore di lezione spingono gli allievi a mettere a disposizione dell'intero gruppo classe le proprie conoscenze, a elaborarle congiuntamente, per procedere verso una costruzione comune del sapere.

Le ore di italiano sono anche un'occasione privilegiata per lo sviluppo del **pensiero riflessivo e critico**: la lettura di testi di tipologie diverse consente di mettere in relazione ai contesti i dati e le informazioni acquisite, di valutare con spirito critico il pensiero altrui, di confrontarsi con dati che vengono ad aggiungersi e vanno integrati nel proprio bagaglio di conoscenze. L'esercizio dell'argomentazione, in particolare, stimola la capacità di confrontare diversi punti di vista e valutare opinioni fra loro divergenti, riflettendo sulla loro forza e sulla loro fondatezza. Questa competenza si rivela particolarmente importante per non diventare facili vittime di mode o ideologie fallaci.

Lo sviluppo dell'individuo e del cittadino passa anche attraverso l'arricchimento del **pensiero creativo**: l'insegnamento dell'italiano vi contribuisce abituando l'allievo a elaborare diverse ipotesi per affrontare un problema e a scegliere per risolverlo le risorse più adeguate al contesto. Importante per lo sviluppo di questa competenza trasversale anche l'abitudine a utilizzare il linguaggio per elaborare testi ludici ed espressivi: giocare con le parole, con i suoni, riconoscere il valore espressivo ed estetico del testo poetico permettono all'allievo di esprimere la propria creatività con maggior consapevolezza.

Ciò significa anche andare oltre al luogo comunque che tende a identificare la creatività con l'uso totalmente libero e non regolato della fantasia in qualsiasi ambito artistico; al contrario, l'educazione al pensiero creativo porta l'individuo a comprendere che esso si manifesta in forme qualitativamente migliori quando si modella entro strutture condivise. L'esempio più lampante è quello della poesia: non basta scrivere parole in versi per comporne una, ma è necessario passare attraverso la decostruzione dei modelli di riferimento per poi costruire nuovi testi che a essi si ispirino.

L'abitudine a confrontarsi con modelli di riconosciuto valore e la scoperta dell'importanza del confronto con gli altri per la costruzione del sapere sono due tra i principali apporti dell'italiano alle **strategie di apprendimento**. Un'attenzione particolare è rivolta alla revisione e alla verifica critica della propria produzione: anche questa si traduce in una strategia che può rivelarsi produttiva per tutte le Discipline. Non va infine dimenticato che la lingua di scolarizzazione è strumento fondamentale per l'accesso ai diversi saperi e per poter studiare in modo consapevole ed efficace. Essa si specializza e si diversifica, sia sul piano funzionale sia sul piano linguistico, nei diversi ambiti disciplinari.

1.6. Relazioni con i contesti di Formazione generale

L'educazione linguistica non può realizzarsi appieno se non è collocata in un contesto socio-culturale favorevole. L'allievo, dunque, deve trovarsi a suo agio e deve avere a sua disposizione tutti i fattori basilari (a partire dalla salute e dall'alimentazione) che gli permettono di vivere una situazione di benessere psico-fisico: senza questo contesto di partenza ogni apprendimento (e dunque anche quelli linguistici) non può infatti svilupparsi fino in fondo. Vi è la necessità di coinvolgere nel processo di educazione linguistica tutti gli attori che vengono toccati più o meno direttamente nel percorso scolastico di ogni individuo: dalla famiglia ai docenti. E a proposito di questi ultimi è chiaro che l'educazione all'uso pertinente e adeguato della lingua dovrebbe essere una preoccupazione comune, indipendentemente dalla disciplina insegnata.

Ciò diventa l'assunto di base sul quale fondare un insegnamento linguistico che sia quanto più possibile interdisciplinare: l'italiano, infatti, in un contesto italofono come quello del Canton Ticino, oltre a essere la lingua di comunicazione e di trasmissione di tutti i saperi, è anche lo strumento attraverso il quale la specificità di ogni ambito disciplinare e sociale esprime le proprie peculiarità. Ciò è palese dal punto di vista lessicale, ma anche in altri aspetti è ben visibile: ad esempio, alcune Discipline ricorrono a testi che appartengono a tipologie ben definite per trasmettere e precisare i propri contenuti (si pensi al testo espositivo tipico delle materie scientifiche). Per questo è indispensabile che la riflessione sulla lingua e sulla testualità sfrutti tutte le occasioni che si presentano a scuola.

In questo senso, i contesti di Formazione generale offrono il terreno ideale perché si concretizzi un apprendimento combinato di temi e contenuti disciplinari con competenze di natura linguistica. In alcuni di questi contesti il legame appare quasi scontato, come per le **tecnologie e i media**, il cui uso da parte dei giovani deve essere guidato, affinché sia più consapevole: così, Internet può diventare l'occasione per imparare a usare i motori di ricerca in modo mirato, ad esempio per ricavare informazioni attendibili in vista della redazione di testi espositivo-argomentativi o di altro tipo; o il computer può diventare il mezzo grazie al quale preparare presentazioni multimediali per illustrare in classe o a un pubblico esterno il risultato del proprio lavoro; o ancora, gestire bene un programma di videoscrittura può essere un modo molto efficace per imparare a scrivere testi in modo più ordinato e funzionale agli scopi.

Ma anche in ambiti dove il legame potrebbe sembrare più debole si rivelano orizzonti di senso assai promettenti: la scrittura, ad esempio, è uno dei mezzi più potenti per rafforzare la capacità di trasformare il proprio pensiero. È ciò che avviene quando la utilizziamo nella pratica riflessiva, per ritornare sulla nostra esperienza e così ricavarne spunti per effettuare **scelte** e per pianificare i nostri **progetti personali**. Ed è sotto gli occhi di tutti che la proprietà di linguaggio e la capacità di argomentare e di sostenere in modo anche articolato la propria opinione sono dei pilastri portanti del vivere civile. Dunque, anche il contesto del **vivere assieme e dell'educazione alla cittadinanza** non può affermarsi senza il coinvolgimento della competenza linguistica, sia dal punto di vista della costruzione del testo (orale o scritto), sia dal punto di vista della ricchezza lessicale: un pensiero con poche parole è per forza di cose un pensiero limitato e ristretto, mentre un pensiero ricco anche lessicalmente è ampio e libero. Allo stesso modo, il confronto di opinioni attraverso il dibattito è di fondamentale importanza per discutere di temi legati al **contesto economico e ai consumi**, persino quando si tratta anche solo di scegliere quale prodotto acquistare.

Considerando dunque i contesti di Formazione generale nell'ambito scolastico e di questo piano di studi, si può senz'altro sostenere che il carattere progettuale con cui sono delineati favorisca la combinazione con lo sviluppo delle competenze linguistiche. Lo stesso avviene, infatti, quando in classe si propongono percorsi didattici appunto pensati in forma di progetti, e non singole attività slegate tra loro: ad esempio, se si trasforma la classe nella redazione di un giornale si crea un contesto ideale perché gli allievi possano apprendere i generi testuali tipici del giornalismo e le virtù del lavorare assieme, senza sentire il peso di un insegnamento troppo esplicito. Si possono creare gruppi di lavoro, équipe specializzate, in cui ogni allievo, giustamente responsabilizzato, ha il proprio compito ed è per questo motivato a portarlo a termine nel migliore dei modi, per contribuire alla riuscita del progetto. Analogamente, un progetto in ambito di Formazione generale fornisce lo sfondo ideale perché si sviluppino abilità linguistiche in maniera graduale ed efficace, senza che gli allievi siano oppressi da una didattica di stampo troppo tradizionale e direttivo. Ad esempio (ma si tratta solo di uno dei molti possibili), un progetto nel contesto della **salute e del benessere** è l'occasione per praticare una serie di operazioni che toccano in modo profondo le competenze linguistiche: si va dalla ricerca di informazioni (su supporti elettronici o cartacei) alla redazione di testi espositivi o descrittivi, dall'argomentazione orale sui comportamenti a rischio per la salute alla lettura di racconti o romanzi di formazione, che a loro volta diventano occasione per riflettere sulla propria crescita e sui propri desideri.

Insomma, i contesti di Formazione generale diventano momenti molto proficui per sviluppare e rafforzare competenze linguistiche ricettive e produttive in una maniera ancorata al reale, evitando l'artificialità di certe situazioni didattiche che ormai andrebbero almeno in parte accantonate.

2.1 Significato e finalità formative della disciplina

2.1.1. Significato

Le lingue rivestono un ruolo fondamentale all'interno del curriculum della scuola dell'obbligo in quanto sono essenziali sia per l'apprendimento a scuola sia per la vita nella società multiculturale odierna. Attraverso l'insegnamento del francese, del tedesco e dell'inglese ed una sensibilizzazione alla diversità linguistica e culturale, la scuola offre spunti importanti di crescita personale e contribuisce allo sviluppo di competenze di tipo plurilingue.

Nella Svizzera, nazione con un'identità storicamente plurilingue e pluriculturale, il Canton Ticino, portavoce dell'italianità, riconosce il valore delle altre lingue nazionali, e dell'inglese in quanto lingua di comunicazione trasversale. Per queste ragioni lo studio di più lingue fa da sempre parte del patrimonio linguistico-culturale del Canton Ticino.

La diversificazione culturale della società trova un riscontro tangibile anche nella nostra realtà scolastica dove numerosi allievi non solo si contraddistinguono in origine per usi e costumi diversi dalle nostre tradizioni, ma si esprimono anche in due o più lingue. La presenza di queste numerose lingue di origine costituisce un patrimonio a cui attingere per la costruzione di una società culturalmente diversificata e fondata sulla comprensione reciproca e la convivenza pacifica delle diverse comunità. L'italiano, in quanto lingua del territorio, è lo strumento per eccellenza di costruzione del sapere, di comunicazione e di identità culturale. Grazie alle lingue seconde apprese nel corso della scuola dell'obbligo l'allievo acquisisce un insieme di competenze comunicative e culturali che contribuiscono ad una ulteriore crescita a livello personale e gli permettono di interagire maggiormente nella vita sociale e nel mondo professionale.

2.1.2. Finalità formative

L'educazione nell'ambito delle lingue si basa sui lavori del Consiglio d'Europa che promuove una politica educativa linguistica che mira ad una competenza plurilingue ed interculturale. Questa competenza permette di orientarsi meglio nel mondo di oggi perché dà la possibilità agli interlocutori di mettere a profitto tutte le risorse linguistiche e non di cui dispongono per una comunicazione più efficace. In questo ambito, la scuola propone anche un lavoro costante sugli atteggiamenti nei confronti delle lingue con cui gli allievi sono a contatto dentro e fuori della scuola, sulle conoscenze e sulle capacità di osservazione e di riflessione.

Negli anni del 1° ciclo vengono poste le basi per la competenza plurilingue ed interculturale. Si parte dal patrimonio linguistico dei bambini che comprende l'italiano, il dialetto ticinese e le varie lingue di origine. Le attività di *Eveil aux langues* stimolano nell'allievo la curiosità e l'interesse per le lingue. Esse permettono da una parte di valorizzare l'identità linguistica e culturale degli allievi e dall'altra di sviluppare le loro capacità di osservazione e di analisi di fenomeni linguistici e di riflessione sulla diversità linguistica. Questo approccio continua ad essere valido anche nei cicli successivi.

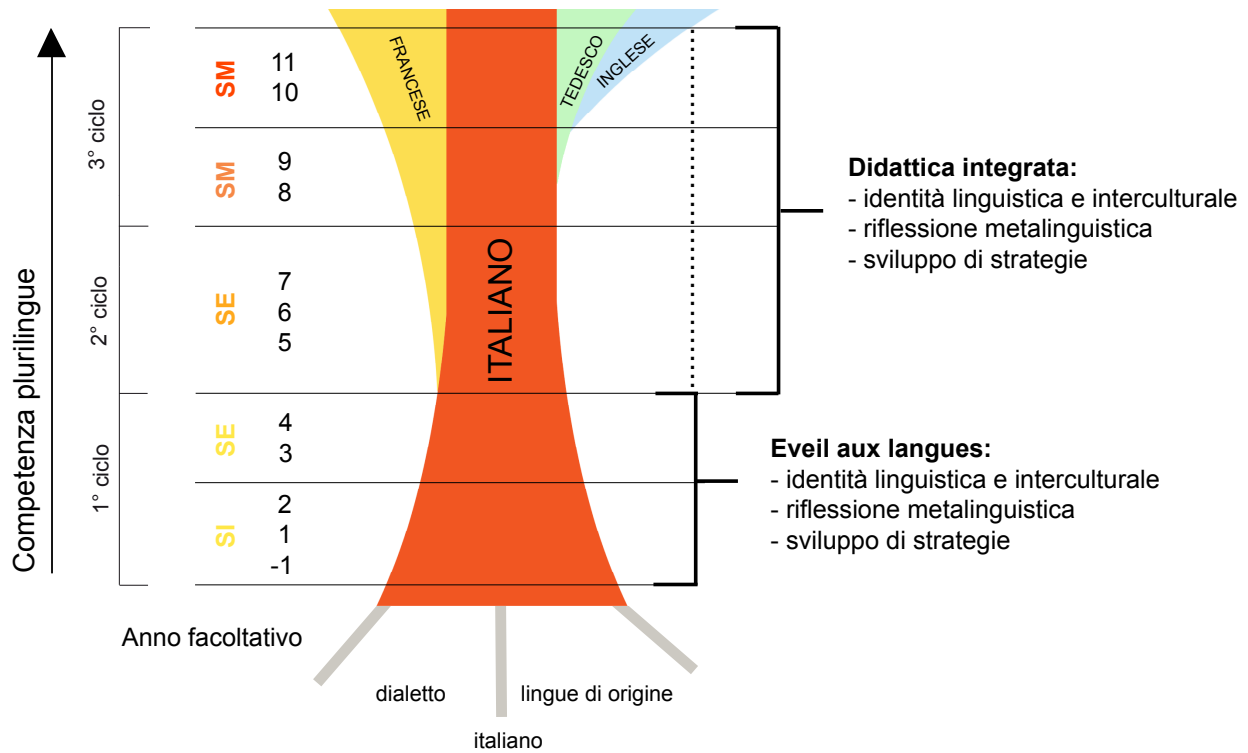
Con il 2° ciclo, inizia lo studio del francese dove gli allievi cominciano a confrontarsi con una cultura ed una lingua ben precise. Le strategie di osservazione e di confronto acquisite nel corso del 1° ciclo aiutano – anche attraverso il confronto con l'italiano – a prendere coscienza di fenomeni e strutture linguistiche e a sviluppare strategie di apprendimento comuni a tutte le lingue.

Nel 3° ciclo inizia lo studio di altre due lingue: il tedesco in seconda media e l'inglese in terza media. Le strategie di osservazione e di studio acquisite negli anni precedenti aiutano nell'apprendimento di queste due ulteriori lingue e vengono approfondite attraverso un lavoro puntuale e continuo nell'ambito del plurilinguismo.

Tutte le lingue sono espressioni di realtà culturali diverse e danno accesso a manifestazioni culturali. È per questo motivo che l'apprendimento del francese, del tedesco e dell'inglese a scuola va ben oltre la semplice acquisizione linguistica di questi idiomi. Il confronto con le altre culture porta a relativizzare la propria cultura e a distanziarsi dagli stereotipi. Inoltre sviluppa il senso di rispetto per tutte le lingue e patrimoni culturali. Questo arricchimento sfocia in una notevole crescita personale da un punto di vista culturale e sociale. Sono molte le persone che considerano le esperienze e conoscenze di altre lingue e culture come parte integrante della propria identità.

Il seguente schema riassume lo sviluppo della competenza plurilingue e interculturale:

Figura 14
Sviluppo della competenza plurilingue e interculturale



2.2. Modello di competenza

Il modello di competenza che sta alla base del Piano di studio per le lingue seconde fa capo al *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue (QCER)*, uno strumento che offre ampi repertori cui attingere per individuare il contesto d'uso della lingua (ambiti, situazioni, condizioni), i temi e le attività comunicative, i processi comunicativi, le competenze e le strategie. In base a queste indicazioni per competenza linguistica si intende la capacità di risolvere un determinato compito in una determinata situazione con gli strumenti linguistici adeguati. Anche il modello di competenza proposto nell'ambito di HarmoS si ispira largamente al QCER.

La seguente immagine illustra le interazioni fra le varie componenti che permettono di affrontare una data situazione comunicativa.

Figura 15



2.2.1. Ambiti di competenza

Nel presente documento si distinguono cinque ambiti di competenza:

1. **Comprensione orale**
2. **Comprensione scritta**
3. **Produzione orale (partecipazione a conversazioni e produzione orale continua)**
4. **Produzione scritta**
5. **Dimensione plurilingue ed interculturale**

I primi quattro ambiti vengono esplicitati con l'aiuto di descrittori che illustrano quanto un allievo sa fare ad un determinato momento della costruzione della competenza. Questi descrittori comprendono vari tipi di discorso (processi di competenza) quali per esempio raccontare o argomentare e descrivono successivi stadi di apprendimento che vanno da un livello elementare fino ad un livello avanzato.

Le strategie cognitive e metacognitive necessarie per sviluppare questi ambiti saranno esplicitate in documenti successivi complementari.

I descrittori del quinto ambito elencano gli atteggiamenti, le capacità e le conoscenze inerenti alla dimensione plurilingue ed interculturale. Inoltre illustrano riflessioni metalinguistiche e strategie non strettamente legate ai quattro ambiti sopramenzionati. Per la descrizione di quest'ultimo ambito ci si riferisce al *Quadro di riferimento per gli approcci plurali alle lingue e alle culture* (CARAP) elaborato dal Consiglio d'Europa.

2.2.2. Processi chiave

Siccome i lavori del Consiglio d'Europa nell'ambito del *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* (QCER) hanno portato all'integrazione dei processi chiave nei descrittori stessi, essi non appaiono più in modo esplicito. Qui di seguito si richiamano in maniera generale i processi principali per le competenze di ricezione e di produzione.

Competenze di ricezione

Vengono distinti quattro processi fondamentali: pianificare, eseguire, valutare e rimediare.

Pianificare a livello ricettivo comporta la capacità di identificare il contesto e il mondo a cui il messaggio si riferisce, in modo da poter fare anticipazioni sul contenuto (inquadramento).

Eseguire significa appoggiarsi sul contesto (elementi linguistici e non) per dedurre il senso di parole sconosciute e per accedere al senso di una frase intera o di un paragrafo, utilizzando le proprie conoscenze del mondo e del tema, anche quelle acquisite in altri contesti.

Valutare implica riflettere sulla validità delle anticipazioni fatte e monitorare i progressi fatti nella comprensione.

Rimediare vuole dire rivedere le deduzioni e le ipotesi fatte e se necessario formulare delle ipotesi alternative.

Competenze di produzione

Per le competenze di produzione i processi sono gli stessi come per la ricezione ma si declinano in modo diverso.

Pianificare significa capire lo scopo del compito tenendo conto del destinatario, prevedere risorse varie, organizzare il proprio discorso, ripetere-provare-ripassare il compito in anteprima e scegliere alcuni strumenti linguistici caratteristici di determinate situazioni comunicative.

Eseguire vuole dire adattare i propri mezzi linguistici al compito, compensare i mezzi linguistici ancora limitati servendosi di mezzi quali generalizzare, approssimare, parafrasare, ecc., come anche utilizzare conoscenze e strategie acquisite in altri contesti.

Valutare implica paragonare il proprio risultato con un modello e riflettere sul grado di riuscita del compito.

Rimediare significa sostenere una conversazione grazie ad alcune tecniche di controllo e di riparazione quali riascoltarsi, osservare la reazione mimica degli interlocutori ecc., integrare i feed-back e elaborare un piano strategico per evitare futuri errori. Nella produzione scritta invece troviamo altre tecniche di controllo e di riparazione quali la corrispondenza a determinati modelli comunicativi, il successo comunicativo o, ad un altro livello, l'autocorrezione degli errori più frequenti.

Per le attività di interazione vengono attivati i processi per la ricezione e per la produzione. A questi si aggiungono processi più specifici quali prendere la parola, cooperare e chiedere chiarimenti.

2.3. Progressione delle competenze nei tre cicli

Come illustrato nel capitolo sulle finalità formative, la competenza linguistica si sviluppa già a partire dal 1° ciclo per poi proseguire nel 2° e 3° ciclo con lo studio specifico delle lingue seconde.

1° ciclo

Nel 1° ciclo si inizia la sensibilizzazione alle lingue in generale. Attraverso la valorizzazione delle lingue parlate in casa dai bambini alloglotti, questi ultimi vengono aiutati a costruire un'identità sociale nella quale queste lingue occupano uno spazio importante.

Inoltre, il lavoro di valorizzazione delle lingue presenti in classe pone le basi per un'apertura sulla diversità: a partire dalla constatazione che alcuni bambini parlano più lingue essi capiscono che l'italiano non è l'unica lingua esistente, ma che è un sistema linguistico tra altri. Uscire da una rappresentazione monolingue del mondo è una condizione indispensabile per aprirsi prima alle altre lingue e, in un secondo momento, per l'apprendimento delle lingue a scuola.

I bambini imparano che molte lingue sono legate da rapporti di «parentela», che ci sono prestiti continui fra loro e che esse evolvono costantemente. Attraverso le attività di *Eveil aux langues* si vogliono accogliere e legittimare le lingue di tutti i bambini, tematizzare il ruolo dell'italiano e l'esistenza del plurilinguismo e sensibilizzare i bambini a realtà culturali diverse dalla loro. Attraverso la scoperta di alcuni fenomeni linguistici, soprattutto in ambito fonetico, viene stimolata la curiosità dei bambini e vengono sviluppate le prime strategie di osservazione.

Il *Portfolio europeo delle lingue* (PEL) è uno strumento ideale per integrare tale lavoro.

2° ciclo

Premessa

In questa fascia di età **l'approccio didattico orientato all'azione** si traduce in alcuni concetti che fanno parte di una visione olistica dell'apprendimento del bambino. Le due componenti essenziali, la volontà di agire e le emozioni, costituiscono la tela di fondo su cui innestare l'insegnamento del francese. Partendo da situazioni di comunicazione reali il bambino impara il francese. Attraverso l'uso di espressioni fisse (*chunks*), l'imitazione, la ripetizione e la memorizzazione in situazioni ludiche il bambino si appropria progressivamente ed in modo implicito delle strutture linguistiche elementari. Grazie al confronto principalmente implicito con un altro sistema linguistico (lingua madre o lingua del territorio), l'allievo comincia a rendersi conto che la lingua è un sistema con regole di funzionamento proprie che possono essere diverse o uguali alle altre lingue.

Comprensione orale

L'allievo è confrontato con situazioni di comunicazione legate al suo mondo: famiglia, scuola, passatempi, cibo, feste, ecc. Viene abituato sin dall'inizio ad una varietà di voci e intonazioni. Canzoni e filastrocche costituiscono una parte importante dell'input linguistico per aiutare a memorizzare alcuni *chunks* e intonazioni tipiche del francese.

Comprensione scritta

Vengono proposti testi molto brevi e semplici che riprendono elementi incontrati nelle situazioni orali legate alla vita di tutti i giorni. L'allievo è in grado di capire informazioni essenziali grazie a strutture memorizzate o singole parole conosciute.

Produzione orale (partecipazione a conversazioni e produzione orale continua)

Con parole semplici e *chunks* l'allievo riesce a dare informazioni sulla propria persona, sui suoi gusti e sulle sue preferenze. Impara le principali forme di interazione quali saluti e forme di cortesia. È in grado di rispondere ad alcune domande essenziali e formularle a sua volta.

Produzione scritta

L'allievo è in grado di riprodurre modelli di testo e di personalizzarli per descrivere situazioni semplici della propria vita quotidiana. È in grado di completare formulari che chiedono informazioni sulla propria persona e scrivere messaggi molto brevi.

Dimensione plurilingue ed interculturale

Entrando in contatto con le lingue e le culture presenti in classe l'allievo prende coscienza di realtà differenti dalla sua. Valorizzando le lingue di origine dei bambini si stimola la curiosità e l'apertura di tutti verso mondi diversi che coesistono in una società plurilingue.

3° ciclo

Premessa

Gli allievi imparano a riflettere sul loro modo di lavorare, sui loro modi di apprendere e sviluppano man mano strategie di apprendimento e tecniche di lavoro, scegliendole in funzione del compito comunicativo che devono risolvere. Per le competenze ricettive si tratta ad esempio di attivare le preconoscenze, di concentrarsi su quello che è conosciuto e di reperire informazioni da elementi extralinguistici. Per le competenze produttive si tratta di applicare strategie quali pianificare il testo (scritto e orale), organizzarlo secondo il tipo di discorso, monitorarlo e riformularlo utilizzando modelli conosciuti. A queste si aggiungono strategie di natura metodologica, quali saper usare un dizionario, saper consultare altri mezzi per reperire informazioni (p.es. grammatica scolastica, supporti informatici), usare varie tecniche di memorizzazione, ecc.

La riflessione esplicita sul funzionamento delle diverse lingue (compresa l'italiano come L1) favorisce il collegamento tra i singoli saperi disciplinari e contribuisce allo sviluppo di una competenza plurilingue, rendendo così più efficace l'apprendimento in generale delle lingue.

L'autovalutazione accompagna il processo di apprendimento in tutte le sue fasi. Attraverso la riflessione sul proprio modo di lavorare, sulla progressione fatta, l'allievo impara da un lato a riconoscere i suoi punti deboli e forti e dall'altro a gestire in modo sempre più autonomo il suo apprendimento.

Comprensione orale

L'allievo è confrontato con diverse situazioni di comunicazione legate alla sua quotidianità e agli interessi di questa fascia di età. Partendo dalla comprensione di singole parole e parti di frasi, arriverà man mano a capire testi linguisticamente più esigenti e con più interlocutori.

La diversificazione delle fonti (dalla comprensione di semplici istruzioni del docente a quella di brevi trasmissioni audio e audiovisive) e un graduale aumento del ritmo dei brani proposti portano l'allievo a progredire nella sua abilità a capire sia il senso generale del testo sia informazioni specifiche.

Comprensione scritta

L'allievo affronta vari tipi di testo (p.es. istruzioni, lettere, articoli) concernenti il suo mondo circostante progressivamente più complessi sia a livello linguistico sia a livello di contenuto. Capisce l'essenziale del testo ed è in grado di ricavare informazioni più dettagliate secondo le necessità. Acquisendo una certa abilità nella comprensione sviluppa anche il piacere della lettura.

Produzione orale (produzione continua e partecipazione a conversazioni)

L'aula scolastica è il luogo per eccellenza in cui l'allievo può cominciare ad enunciare dapprima singole frasi («formule», lingua di classe) per poi passare ad un'interazione più o meno libera su argomenti trattati in classe (famiglia, sport, ecc.). Acquisisce maggiore scorrevolezza e precisione che gli permettono di farsi capire con interventi brevi in situazioni di comunicazione abituali (esprimere preferenze e opinioni personali, partecipare a conversazioni).

Produzione scritta

Sulla base di modelli l'allievo impara a costruire brevi testi di varia natura (presentazione personale, auguri, lettere, mail, ecc.) su argomenti della sua sfera familiare utilizzando ausili di riferimento (tabelle, dizionari, ecc.). Partendo dalla costruzione di singole frasi l'allievo riesce a scrivere testi sempre più coerenti e complessi.

Dimensione plurilingue e interculturale

Essere confrontati con altre lingue e culture stimola la curiosità, permette di prendere le distanze da stereotipi e di aprirsi agli altri.

La conoscenza di codici sociali e del patrimonio culturale altrui facilita l'interazione. Le esperienze vissute in quest'ambito contribuiscono a sentirsi parte di una società multiculturale e plurilingue e a sostenerne i valori, ciò che porta ad una crescita personale dell'allievo.

2.3.2. Progressione delle competenze

Tabella 27-30

Comprensione orale	
A1.2	Gli allievi sono in grado di comprendere alcune parole ed espressioni ben note a condizione che si parli molto lentamente, scandendo le parole e facendo lunghe pause per lasciare il tempo di capire il senso degli enunciati. In una conversazione su temi familiari con un interlocutore ben disposto, gli allievi riescono a comprendere sufficientemente per reagire in modo semplice quando questo si rivolge direttamente a loro e si esprime in modo lento e chiaro, ripetendo e riformulando in modo semplice.
A2.1	In situazioni note e quando si tratta di temi familiari, gli allievi sono in grado di cogliere l'essenziale di annunci o di messaggi semplici, chiari e brevi a condizione che si parli lentamente e chiaramente. In una conversazione su temi familiari riescono a capire l'essenziale a condizione che gli interlocutori parlino in modo lento e ben articolato e che aiutino quando ne hanno bisogno, p.es. ripetendo ciò che hanno detto o riformulandolo diversamente.
A2.2	Gli allievi sono in grado di comprendere di cosa si tratta nelle conversazioni in loro presenza. Sono in grado di cogliere informazioni essenziali da brevi brani registrati che trattano di temi quotidiani e che comprendono sequenze prevedibili, a condizione che si parli lentamente e in modo chiaramente articolato. In una conversazione su temi familiari riescono a comprendere l'essenziale e singole informazioni importanti quando si parla loro in modo ben articolato, e se possono domandare precisazioni o spiegazioni.
B1.2	Gli allievi sono in grado di capire nel loro complesso la maggior parte dei testi orali su temi a loro noti, purché si parli in modo chiaro e nella lingua standard. Sono in grado di capire i punti essenziali di una conversazione di una certa lunghezza in ambiti a loro conosciuti. Gli allievi sono in grado di capire indicazioni dettagliate su temi familiari.

Comprensione scritta	
A1.2	Gli allievi sono in grado di leggere un testo semplice e molto breve, frase per frase, e di comprendere certe informazioni formulate in modo chiaro, a condizione che sia possibile rileggere il testo più volte e a condizione che il lessico e la grammatica siano molto semplici ed il tema o il tipo di testo siano molto familiari. In presenza di un materiale informativo semplice e di descrizioni semplici e brevi, riescono a farsi un'idea del contenuto.
A2.1	Gli allievi sono in grado di leggere brevi testi e brevi passaggi di testi di una certa lunghezza riguardanti temi familiari, concreti, traendone singole informazioni o cogliendo il messaggio principale a condizione che i testi siano redatti in una lingua semplice (vocabolario costituito da parole molto correnti o note in altre lingue o facili da dedurre dal contesto; grammatica semplice).
A2.2	Gli allievi sono in grado di leggere testi relativamente brevi su temi familiari per trovare e comprendere informazioni importanti e coglierne gli enunciati principali, a condizione che i testi siano scritti in una lingua riferita alla vita quotidiana e alla vita scolastica.
B1.2	Gli allievi sono in grado di leggere testi brevi, articoli e resoconti relativi a temi di attualità o ad argomenti noti in cui sono esposti opinioni, valutazioni o punti di vista. Sono in grado di capire il tema generale e di selezionare determinate informazioni in testi specifici non complessi. Riescono a capire in modo abbastanza dettagliato una lettera personale in cui si parla di avvenimenti, sentimenti e di desideri. Riescono a capire in testi narrativi semplici la trama, i personaggi ed altre informazioni importanti.

Espressione orale	
A1.2	Gli allievi sono in grado di utilizzare brevi frasi ed espressioni per la maggior parte isolate e apprese in precedenza, per dare informazioni su persone, luoghi, oggetti e per esprimere preferenze e opinioni. Gli allievi sono in grado di farsi capire quando un interlocutore ben disposto si rivolge loro direttamente, a condizione che si esprima lentamente, chiaramente, ripetendo e riformulando in modo semplice. Sono in grado di comprendere e utilizzare espressioni familiari e frasi molto semplici, riferite a dei bisogni semplici e concreti. Sono in grado di rispondere con singole parole, espressioni o frasi brevi e fare delle domande, per lo più memorizzate.
A2.1	Utilizzando una breve serie di semplici frasi ed espressioni, gli allievi sono in grado di descrivere persone e luoghi, membri della famiglia e condizione di vita, di raccontare di attività familiari e di esprimere preferenze ed opinioni su temi semplici e familiari e giustificarle in modo molto semplice. Gli allievi sono in grado di sostenere una conversazione molto breve a condizione che l'interlocutore li aiuti a mantenere la conversazione. In una conversazione su temi familiari riescono a capire l'essenziale e a segnalare di aver capito a condizione che gli interlocutori parlino in modo lento e ben articolato e che aiutino quando ne hanno bisogno, p.es. ripetendo ciò che hanno detto o riformulandolo diversamente. Sono in grado di scambiare informazioni su temi familiari, utilizzando espressioni semplici. Gli allievi sono in grado di fare domande semplici e di rispondere a domande semplici, di parlare brevemente di un tema familiare o di reagire a ciò che ne hanno detto altri.
A2.2	Con un po' di aiuto gli allievi sono in grado di partecipare discretamente a conversazioni, a condizione che si tratti di situazioni di conversazione strutturate in un ambito familiare. Riescono a comprendere l'essenziale e le informazioni specifiche importanti quando si parla loro in modo ben articolato, e se possono domandare precisazioni o spiegazioni e sono capaci di reagire a ciò che hanno detto altri. Sono in grado di scambiare pensieri e informazioni su temi familiari con frasi e espressioni semplici e di farsi capire in situazioni abituali. Utilizzando una serie di semplici frasi ed espressioni in sequenza lineare, gli allievi sono in grado di descrivere situazioni abituali e cose semplici, note, tratte dall'ambiente circostante, di parlare di un evento o di attività presenti e passate e di esprimere preferenze ed opinioni su temi legati al loro vissuto e giustificarle in modo semplice.
B1.2	Gli allievi sono in grado di partecipare a conversazioni di una certa durata con altri coetanei su interessi comuni, a condizione che tutti cerchino di facilitare la reciproca comprensione. Sono in grado di esprimere la propria opinione su diversi temi quotidiani e sono anche in grado di giustificarla; sanno anche formulare delle proposte in merito a decisioni di ordine pratico da prendere. Sono in grado di esprimere i propri sentimenti rispetto a delle esperienze vissute citando i motivi che hanno suscitato tali sentimenti. Sono in grado di parlare in modo comprensibile e abbastanza fluente in situazioni quotidiane.

Espressione scritta	
A1.2	Gli allievi sono in grado di scrivere frasi semplici su se stessi o su altre persone. Sono in grado di descrivere con parole semplici degli oggetti della vita quotidiana e delle situazioni semplici. Sono in grado di domandare o fornire per iscritto delle informazioni personali semplici e scrivere brevi e semplici messaggi.
A2.1	Gli allievi sono in grado di scrivere testi semplici, piuttosto brevi, su persone e ambiti familiari. Sono in grado di riferire in modo semplice e breve di avvenimenti ed esperienze che li riguardano e sono in grado di raccontare storie molto semplici. Sono in grado di scrivere note e messaggi semplici e brevi per esprimere bisogni personali e sono in grado di scrivere lettere personali molto semplici.
A2.2	Gli allievi sono in grado di scrivere testi semplici, su argomenti familiari o concernenti i propri ambiti d'interesse. Sono in grado di descrivere molto brevemente con un linguaggio semplice importanti avvenimenti e esperienze personali. Sono in grado di raccontare una storia semplice. Sono in grado di informare con appunti o semplici messaggi su cose quotidiane.
B1.1	Gli allievi sono in grado di descrivere situazioni quotidiane o eventi con frasi complete utilizzando alcuni connettori logici. Riescono a riassumere testi semplici su temi noti aggiungendo la propria opinione. Gli allievi sono in grado di scrivere testi semplici, in forma ridotta e comprensibile su esperienze che hanno vissuto anche senza dover ricorrere a un aiuto.

2.3.3. Progressione della dimensione plurilingue e interculturale

1° ciclo

Confrontati con la diversità linguistica presente in classe, gli allievi imparano ad osservare elementi linguistici semplici (fonetici e non) e a scoprire ed apprezzare la diversità culturale e linguistica dei compagni.

Tabella 31

1° ciclo	
Atteggiamenti Gli allievi	sono sensibili alle differenze linguistiche e culturali all'interno della propria classe.
	hanno un atteggiamento positivo verso la diversità culturale e linguistica.
Capacità Gli allievi sanno	osservare elementi fonetici semplici.
	percepire la prossimità o la distanza fra i vari suoni.
	esprimere le loro conoscenze sulle lingue.
Conoscenze Gli allievi	sanno che esistono situazioni di multilinguismo / plurilinguismo nella vita quotidiana di alcuni compagni.
	sanno che ci sono delle differenze nel funzionamento dei sistemi di scrittura, di fonologia e di fonetica nelle diverse lingue.
	conoscono alcune regole, norme e valori socioculturali (saluti, necessità quotidiane, ecc.) che possono essere differenti nelle diverse culture.

2° ciclo

Osservare fenomeni linguistici, quali la prossimità o la distanza fra i vari suoni, permette agli allievi di sviluppare una conoscenza della ricchezza linguistica e culturale presente in classe. Il plurilinguismo di alcuni dei loro compagni li porta a rendersi conto che la cultura e l'identità linguistica hanno un'influenza sulla vita di tutti i giorni e sui rapporti tra le persone. L'osservazione di differenze e similitudini tra la propria lingua e le altre stimola la curiosità e vuole portare ad una apertura verso le diverse lingue e culture. Attraverso la riflessione sui propri processi di apprendimento gli allievi cominciano ad applicare alcune strategie di studio.

Tabella 32

2° ciclo	
Atteggiamenti Gli allievi	sono sensibili alle differenze linguistiche e culturali all'interno della propria classe.
	sono curiosi di fronte alle differenze e similitudini tra la propria lingua e le altre.
	hanno un atteggiamento positivo verso la diversità culturale e linguistica dell'altro.
	sono aperti verso le lingue/culture straniere insegnate a scuola e motivati per studiarle.
Capacità Gli allievi sanno	hanno fiducia nelle proprie capacità di apprendimento delle lingue e nelle capacità di estendere le proprie competenze linguistiche.
	stabilire corrispondenze fra grafemi e fonemi.
	percepire la prossimità o la distanza fra i vari suoni.
	osservare fenomeni linguistici e culturali utilizzando un approccio induttivo.
	identificare le parole di origine internazionale.
	esprimere le loro conoscenze sulle lingue.
	utilizzare correttamente alcune formule di cortesia.
applicare in modo cosciente alcune strategie di apprendimento.	
Conoscenze Gli allievi	osservare i propri processi di apprendimento.
	sanno che le lingue funzionano secondo regole e norme.
	sanno che due parole identiche o che si assomigliano nelle diverse lingue non hanno necessariamente lo stesso significato.
	sanno che ci sono delle differenze nel funzionamento dei sistemi di scrittura, di fonologia e di fonetica nelle diverse lingue.
	sanno che sonorità vicine possono essere rese con delle grafie molto diverse da una lingua all'altra.
	sanno che l'ordine delle parole può variare da una lingua all'altra.
	sanno che esistono parole in una lingua prese in prestito da un'altra (p.es. taxi, computer, hotel).
	sanno che ci sono differenze e somiglianze nella comunicazione verbale/non verbale nelle diverse lingue (espressione di sentimenti, regole di conversazione, uso delle forme di cortesia, ecc.).
	conoscono alcune regole, norme e valori socioculturali (saluti, necessità quotidiane, ecc.) che possono essere differenti nelle diverse culture.
	sanno che la cultura e l'identità culturale hanno un'influenza sulle interazioni comunicative.
	conoscono certi elementi che caratterizzano la propria cultura rispetto ad altre culture/lingue che vengono studiate a scuola.
	sanno che esistono situazioni di multilinguismo / plurilinguismo nella vita quotidiana di alcuni compagni.
sanno che in una nazione si parla spesso più di una lingua e che le frontiere politiche spesso non corrispondono a quelle linguistiche.	
sanno che esistono delle famiglie linguistiche, conoscono alcune lingue che appartengono ad esse.	

La crescente curiosità verso la scoperta del funzionamento della propria lingua e cultura nonché di quelle altrui, aiuta gli allievi ad apprezzare maggiormente la diversità linguistica e culturale. Il bagaglio più ampio di conoscenze e competenze di cui gli allievi dispongono nelle diverse lingue e una maggiore fiducia nelle proprie capacità permettono loro di affrontare le nuove sfide nell'apprendimento di un'ulteriore lingua. Gli allievi sanno applicare in modo sempre più cosciente strategie di studio utili per l'apprendimento di tutte le lingue, compresa la lingua di scolarizzazione.

Tabella 33

3° ciclo	SM I° biennio	SM II° biennio	
Atteggiamenti Gli allievi	sono aperti verso le lingue/culture straniere insegnate a scuola e motivati per studiarle.		
	hanno fiducia nelle proprie capacità di apprendimento delle lingue e nelle capacità di estendere le proprie competenze linguistiche.		
	sono sensibili alle differenze linguistiche e culturali all'interno della propria classe.		
	sono curiosi verso la scoperta del funzionamento della propria lingua/cultura e di altre lingue e culture.		
	sono disposti a superare le proprie resistenze e reticenze verso ciò che è linguisticamente/culturalmente diverso.		
	attribuiscono un valore ai contatti linguistici e culturali.	considerano l'identità plurilingue/pluriculturale come un plusvalore.	
Capacità Gli allievi sanno	mettere in relazione somiglianze e differenze tra le lingue/le culture a partire dall'osservazione di certi elementi (fonetici, lessicali, sintattici ecc.).		
	identificare alcune lingue sulla base di alcune forme linguistiche (suoni, grafemi, parole conosciute, indicatori grammaticali conosciuti).		
	identificare le parole di origine internazionale.		
	dedurre almeno parzialmente il senso di un enunciato di una lingua poco conosciuta a loro grazie all'individuazione di alcune parole e all'analisi della struttura morfosintattica.		
	costruire un sistema di corrispondenze/non-corrispondenze tra lingue padroneggiate a livelli diversi.		
	utilizzare le conoscenze e competenze di cui dispongono in una lingua per attività di comprensione/di produzione in un'altra lingua.		
			riferire in una lingua semplici domande e informazioni sulla persona o su situazioni quotidiane trattate in un'altra lingua.
	identificare le categorie e le funzioni grammaticali (articolo, genere ecc.).		
	identificare le proprie strategie di lettura e di scrittura nella L1 e utilizzare quelle più appropriate nella L2.		
	utilizzare strumenti linguistici di riferimento (dizionari, grammatiche).		
	applicare in modo cosciente alcune strategie di apprendimento e applicarle in nuove situazioni.		
	trarre profitto da esperienze di apprendimento anteriori (transfert).		
		osservare i propri processi di apprendimento.	controllare i propri processi di apprendimento.
riflettere sul proprio processo di apprendimento.			
Conoscenze Gli allievi	sanno che le lingue funzionano secondo regole e norme.		
	sanno che due parole identiche o che si assomigliano nelle diverse lingue non hanno necessariamente lo stesso significato.		
	sanno che sonorità vicine possono essere rese con delle grafie molto diverse da una lingua all'altra.		
	sanno che l'ordine delle parole può variare da una lingua all'altra.		
	sanno che non esiste una corrispondenza parola per parola tra le lingue e che una parola in una lingua può corrispondere a due o più parole in un'altra lingua.		
	sanno che nelle diverse lingue le parole possono essere costruite in modo diverso.		
	sanno che esistono parole in una lingua prese in prestito da un'altra (p.es. taxi, computer, hotel).		
	sanno che per apprendere una lingua ci si può basare sulle assomiglianze fra le lingue.		
	sanno che esistono delle famiglie linguistiche, conoscono alcune lingue che appartengono ad esse.		
	sanno che ci sono differenze e assomiglianze nella comunicazione verbale/non verbale nelle diverse lingue (espressione di sentimenti, regole di conversazione, uso delle forme di cortesia, ecc.).		
	conoscono alcune regole, norme e valori socioculturali (saluti, necessità quotidiane, ecc.) che possono essere differenti nelle diverse culture.		
	conoscono certi elementi che caratterizzano la propria cultura rispetto ad altre culture/lingue che vengono studiate a scuola.		
	sanno che esistono situazioni di multilinguismo / plurilinguismo in diversi paesi/regioni.		
	sanno che in una nazione si parla spesso più di una lingua e che le frontiere politiche spesso non corrispondono a quelle linguistiche.		
	sanno che è importante conoscere le proprie strategie di apprendimento in modo da poterle adattare agli obiettivi da raggiungere.		
sanno che il proprio repertorio comunicativo è da adattare al contesto sociale e culturale.			
conoscono strategie che permettono di risolvere conflitti interculturali.			

2.4. Indicazioni metodologiche e didattiche

Imparare una lingua è una costruzione attiva di competenze da parte dell'allievo (approccio orientato all'azione). Significa costruirsi un insieme di competenze (produttive e ricettive) che permettono di affrontare situazioni comunicative attivando le strategie più appropriate per risolvere un dato compito.

L'approccio orientato all'azione e ai contenuti

Nell'insegnamento delle lingue seconde basato sull'approccio orientato all'azione, la competenza nelle L2 viene costruita da una parte tramite il lavoro su contenuti e temi e dall'altra tramite l'agire attraverso la lingua in situazioni concrete. Gli allievi diventano gli attori primi, capaci di risolvere con l'aiuto della lingua compiti comunicativi in situazioni date. Argomenti e temi scelti devono essere significativi per l'allievo, inerenti ad ambiti e interessi della vita personale, scolastica e sociale.

I compiti comunicativi proposti danno all'allievo in primo luogo l'occasione di ascoltare, parlare, scrivere e leggere in contesti significativi per lui. È importante che le situazioni create siano realistiche e i materiali utilizzati più autentici possibili, affinché la lingua diventi strumento di comunicazione vera e lo scopo della situazione non si limiti alla mera esercitazione di strutture sintattiche e vocaboli. L'utilizzo delle nuove tecnologie (piattaforme elettroniche, social media, lavagna interattiva ecc.) favorisce l'incremento delle occasioni autentiche di comunicazione e può contribuire a rendere più stimolante l'apprendimento. Nella stessa ottica si situa l'uso costante della lingua seconda in classe (*langue de classe*).

I progetti didattici, intesi come un insieme di lezioni che ruotano attorno ad un tema ben preciso, costituiscono uno strumento ideale per creare situazioni di comunicazione autentica. Le attività di scambio nelle loro molteplici forme (corrispondenza scolastica, scambi individuali di allievi in tempo di scuola e durante le vacanze, scambi di classe, progetti collaborativi virtuali europei come p.es. *eTwinning*) sono un modo privilegiato per entrare in contatto con la realtà linguistica e culturale della lingua studiata.

In generale, tutti i tipi di progetti didattici contribuiscono a sviluppare la capacità di lavoro autonomo, a rafforzare lo spirito di iniziativa, di indipendenza e di cooperazione, come pure la capacità di far uso delle conoscenze acquisite nelle altre materie. Per di più i progetti didattici sono uno strumento importante per la differenziazione.

L'apprendimento delle lingue non è semplice acquisizione di competenze in una, due o addirittura tre lingue separate, ma sviluppo di un repertorio linguistico nel quale tutte le attività linguistiche sono parte di una competenza plurilingue che evolve. Come viene esplicitato nel QCER "questa competenza non consiste nella sovrapposizione o nella giustapposizione di competenze distinte, ma è piuttosto una competenza complessa o addirittura composita su cui il parlante può basarsi". Concretamente questo significa che l'allievo quando affronta l'apprendimento di una lingua non parte da zero, ma dispone già di un sapere linguistico in vari ambiti (p.es. vocaboli, strutture sintattiche, strategie di studio e di comunicazione). Attraverso una didattica che si propone di attivare queste prenoscenze (didattica integrata) l'allievo viene stimolato ad attingere alle sue risorse linguistiche e strategiche, mettendole a frutto per l'apprendimento di una successiva L2.

La consapevolezza degli insegnanti di lingue di contribuire alla costruzione di un repertorio plurilingue aiuta il singolo docente a valorizzare nel suo insegnamento l'idea del plurilinguismo come opportunità e non come ostacolo. Questa valorizzazione avviene attraverso la creazione di legami espliciti con le altre lingue e l'attivazione del bagaglio linguistico-culturale di cui l'allievo già dispone.

Un clima di apprendimento incoraggiante, dove l'errore viene affrontato in modo differenziato e costruttivo, favorisce un rapporto privo di paura con le lingue seconde e rinforza la fiducia del discente nelle proprie capacità. Gli errori hanno origini molteplici e sono indicatori del processo di apprendimento. Le correzioni del docente mettono l'accento su quanto è già stato imparato e si focalizzano su errori importanti per il compito da svolgere. L'errore è parte integrante dello sviluppo della competenza comunicativa e va dunque corretto in modo mirato.

Il *Portfolio europeo delle lingue (PEL)* è uno strumento creato dal Consiglio d'Europa per sviluppare nell'allievo la capacità di autovalutarsi affinché possa pianificare e gestire il proprio apprendimento in modo responsabile. Il PEL contribuisce allo sviluppo del plurilinguismo sull'arco della scolarità e permette di tener conto delle esperienze linguistiche scolastiche ed extra-scolastiche dell'allievo. Inoltre dà all'allievo la possibilità di descrivere in modo dettagliato le competenze linguistiche che egli possiede nelle diverse lingue.

2.5. Relazioni con le Competenze trasversali

La natura intrinseca delle Competenze trasversali e dei temi della Formazione generale presuppone la collaborazione fra tutti i docenti, inclusi i docenti di sostegno pedagogico.

Nel confronto con altre lingue e nell'apprendimento di una lingua seconda vengono sviluppate non solo le competenze linguistiche, bensì anche numerose Competenze trasversali: tra esse rivestono un ruolo fondamentale **lo sviluppo personale, la comunicazione e la collaborazione**, indissociabili tra di loro.

Imparare una nuova lingua presuppone la disponibilità a mettersi in gioco, non solo con le proprie capacità cognitive, ma anche a livello affettivo ed emozionale. Affrontando compiti comunicativi con mezzi linguistici in divenire, l'allievo deve mobilitare le proprie risorse extralinguistiche ed affettive per risolverli e sormontare eventuali difficoltà. In tal modo egli sviluppa la fiducia in se stesso e impara a prendere dei rischi e a non fermarsi di fronte ai propri limiti. Progressivamente l'allievo prende coscienza del suo personale stile di apprendimento ed impara a scegliere le strategie più efficaci per affrontare un determinato compito.

Comunicare significa entrare in contatto e confrontarsi con altri, fattore importante nella costruzione della propria identità sociale. L'apprendimento di una lingua presuppone l'apertura alla diversità culturale e l'accoglienza dell'altro con le sue caratteristiche personali, sociali e culturali. Il rispetto dell'altro è la base per un lavoro collettivo proficuo dove si impara a pianificare e a realizzare un lavoro in comune, assumendo fino in fondo la propria responsabilità. Questo implica che ognuno contribuisca a far evolvere il progetto comune, per esempio formulando la propria opinione e accettando punti di vista diversi. Attraverso il confronto del proprio giudizio con quello altrui, l'allievo è portato a interrogarsi sulle proprie convinzioni, a riconoscere i propri preconcetti e ad assumere posizioni sempre più differenziate. Lo sviluppo delle competenze sopramenzionate porta sull'arco del tempo ad una progressiva autonomia, sia a livello linguistico, sia a livello di sviluppo personale. Progetti di scambio e di collaborazione su piattaforme elettroniche a scopo educativo con coetanei di altre regioni linguistiche o altre nazioni europee costituiscono delle occasioni preziose per sviluppare le Competenze trasversali e quelle inerenti alla Formazione generale. Si pensa in particolare a tutte le situazioni didattiche incentrate su "situazioni problema" oppure su progetti di ampia natura. Questi percorsi didattici portano ad acuire il **pensiero riflessivo** e a mettere in pratica determinate **strategie di apprendimento**.

Essere confrontati con situazioni comunicative variegata incoraggia l'allievo ad accettare il rischio e l'ignoto ed a sfruttare tutte le risorse in contesti non abituali. Deve far ricorso alle proprie emozioni, dare un posto all'immaginazione, all'inventiva e alla fantasia. Questo lo porta ad una maggiore flessibilità che gli permette di affrontare più facilmente nuovi compiti e lo aiuta a progettare diverse modalità di realizzazione della propria inventiva e a concretizzare le proprie idee (**pensiero creativo**).

2.6 Relazioni con i contesti di Formazione generale

Il settore lingue può contribuire in particolare ai seguenti settori della Formazione generale: **tecnologie e media, vivere assieme ed educazione alla cittadinanza.**

Tecnologie e media

Lo scopo principale dell'uso della tecnologia dell'informazione nelle lingue seconde è la comunicazione nella sua forma ricettiva e produttiva.

L'allievo accede a materiali autentici di attualità grazie a documenti audiovisivi, siti Internet ecc. scelti dal docente in funzione dell'età del destinatario. In seguito l'allievo impara a conoscere e ad usare gli strumenti informatici che gli permettono di interagire con altri. Nel corso della scolarità diventa sempre più importante saper scegliere il mezzo adeguato allo scopo comunicativo e di conoscerne il potenziale, i limiti e i rischi.

Salute e benessere

Il contributo delle L2 a questo ambito di Formazione generale si sviluppa attraverso alcune tematiche proposte nei manuali, quali la nutrizione sana, le regole di convivenza, l'espressione dei sentimenti ecc.

Scelte e progetti personali

Attraverso le modalità didattiche utilizzate nelle L2 - lavoro per progetti, lavori in coppia ecc. - l'allievo viene portato a sviluppare la propria autonomia, la capacità di progettualità e ad assumere progressivamente con responsabilità il proprio ruolo. Viene incoraggiato ad esplorare i propri stili di apprendimento, diventa cosciente delle proprie capacità e impara a esprimere un giudizio sul proprio lavoro e percorso di apprendimento (autovalutazione).

Vivere assieme ed educazione alla cittadinanza

Imparare un'altra lingua significa da una lato imparare a comunicare in lingua, ma significa anche conoscere una cultura diversa, scoprendo altri modi di convivenza e altri valori di riferimento. In questo modo l'allievo impara a riflettere sui valori della società in cui vive e a sviluppare uno sguardo critico e sempre più maturo su di essa. La scoperta della pluralità di valori è la base per un'educazione al rispetto della diversità, essenziale in un mondo pluriculturale. Attraverso lo sviluppo delle competenze plurilingui e interculturali (vedi tabelle 31-33) le lingue seconde contribuiscono in modo significativo a questo ambito di Formazione generale.

Contesto economico e consumi

Le lingue seconde contribuiscono a questo ambito di Formazione generale attraverso alcune proposte nei manuali, quali l'uso del denaro, ecologia, consumi, ecc.

3.1. Significato e finalità formative della disciplina

Il latino, lingua del popolo romano, è stato usato per più di dieci secoli nel mondo antico e per altrettanti in quello moderno, e si è diffuso insieme con la civiltà romana e greco-romana su di un'area geografica molto ampia (dall'occidente spagnolo al vicino oriente). Dal latino sono derivate diverse lingue europee tuttora in uso [portoghese, spagnolo (castigliano), catalano, francese, italiano, romancio, rumeno].

Studiare latino significa familiarizzare con una lingua e una civiltà antiche che hanno contribuito alla formazione di lingue e civiltà europee.

Nel secondo biennio di scuola media, l'allievo che sceglie di studiare il latino si avvicina al mondo greco-romano attraverso lo studio della lingua, così da poter leggere, capire e volgere in italiano testi semplici e testi d'autore eventualmente adattati, testimonianze della vita e della cultura di quel periodo.

La conoscenza della lingua, la lettura e il commento dei testi costituiscono inoltre le premesse per un discorso più ampio e complementare a quello di altre materie: la comprensione più approfondita del vocabolario e del funzionamento delle lingue neolatine, una lettura più completa e approfondita di aspetti storici, sociali e culturali del mondo contemporaneo.

La lingua è il mezzo di espressione di una civiltà e di una cultura. Pertanto lo studio del latino viene inteso come avviamento alla conoscenza del mondo greco-romano nella sua globalità, e non come puro studio linguistico.

Di qui la distinzione di tre ambiti di lavoro: la grammatica (fonetica, morfologia, sintassi), il lessico (vocabolario, formazione delle parole, etimologia), la civiltà e la cultura. Un apprendimento progressivo di conoscenze e abilità nei tre ambiti implica che l'allievo sia disposto ad aprirsi alla conoscenza delle proprie radici culturali e a rielaborare ogni nuova acquisizione. Se questo avviene, conoscenze e abilità potranno incidere sul modo di riflettere e di pensare:

- l'analisi della struttura linguistica introduce e allena alla composizione logica del pensiero;
- lo studio del lessico nel suo sviluppo affina la percezione del significato e del peso delle parole;
- la conoscenza di una civiltà matrice della cultura europea rende sensibili ai valori dell'interscambio culturale;
- la versione di un testo dal latino all'italiano chiarisce quanto si padroneggino la lingua di partenza e la lingua italiana e contribuisce a migliorare la capacità di manipolarla; d'altra parte, richiede una maturazione progressiva dell'atteggiamento dell'allievo nei confronti del proprio operare in un ambito culturale a lui non familiare.

3.2. Modello di competenza

3.2.1. Ambiti di competenza

Il modello di competenza proposto richiama tre ambiti di competenza e quattro processi chiave. Per quanto riguarda gli ambiti di competenza si tratta di:

Lessico

Il riconoscimento dell'etimo e la costruzione progressiva di famiglie di parole.

Morfologia e sintassi

Il riconoscimento della funzione logica nel codice di partenza e la sua espressione nel codice di arrivo.

La civiltà e la cultura

Il riconoscimento di elementi di continuità e di discontinuità tra passato e presente.

3.2.2 Processi chiave

Per quanto riguarda i processi chiave si tratta di:

Decifrare

Riferito al primo approccio al testo, ai fenomeni morfologici e sintattici, che ne garantiscono la leggibilità secondo i gruppi logici, e agli elementi di civiltà e cultura che lo caratterizzano.

Comprendere

Riferito a:

- la comprensione dell'area semantica delle parole (significati letterali e figurati);
- la comprensione della struttura delle parole (tema / radice + desinenza, o parte invariabile), che permette la loro organizzazione in unità logiche nella frase;
- la comprensione del tessuto storico-culturale in cui situare la lettura del testo.

Interpretare

Riferito alla capacità di leggere la frase nelle sue articolazioni sintattiche e nei suoi gruppi logici, attraverso una corretta interpretazione degli elementi morfologici e lessicali, e nel rispetto del tessuto storico-culturale.

Attualizzare

Inteso qui come «passaggio al reale» o «all'atto presente» (secondo licenza semantica del documento, e pertanto da non intendersi nel significato suo proprio di «adeguamento all'attualità»), è riferito a:

- riconoscimento dell'etimo e costruzione progressiva di famiglie di parole (in riferimento al lessico);
- riconoscimento della funzione logica nel codice di partenza e sua espressione nel codice d'arrivo (in riferimento alla morfologia e sintassi);
- riconoscimento di elementi di continuità e discontinuità tra passato e presente (nella civiltà e nella cultura).

Nelle caselle della tabella seguente vengono presentati in forma sinottica gli ambiti di competenza di base e i processi relativi alle tre aree di studio. In calce alla tabella viene presentata la competenza fondamentale che poggia sull'uso sincronico e meditato delle competenze di base delle tre aree.

Le formulazioni dettagliate del contenuto di ogni casella nonché della competenza fondamentale sono demandate a documenti successivi complementari.

Figura 17
Modello di competenza per il latino

3° ciclo					
Processi chiave					
	Decifrare	Comprendere	Interpretare	Attualizzare	
Ambiti di competenza	Lessico	<ul style="list-style-type: none"> • Lettura e prosodia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Significato della parola latina: parti variabili e invariabili. • Catalogazione delle voci nel vocabolario. 	<ul style="list-style-type: none"> • Traduzioni italiane possibili. 	<ul style="list-style-type: none"> • Traduzione italiana pertinente al contesto. • Legame etimologico tra parole latine e italiane. • La lingua latina come mezzo per accedere al mondo romano e greco-romano.
	Morfologia sintassi	<ul style="list-style-type: none"> • Declinazione: radice e desinenze. • Coniugazione: tema e desinenze. 	<ul style="list-style-type: none"> • Nome, aggettivo, pronome: casi e funzioni logiche. • Verbo: modo tempo persona numero; relazioni logiche. • Preposizioni: reggenze. • Avverbi: funzioni logiche. • Congiunzioni: funzioni nell'articolazione della frase e del periodo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Riconoscimento dei gruppi logici. • Articolazione delle funzioni logiche con o senza preposizioni. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ricerca delle strutture logiche italiane corrispondenti alle funzioni logiche del testo latino.
	Civiltà e cultura	<ul style="list-style-type: none"> • Nomi di personaggi storici e nomi comuni propri della civiltà antica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Definizione del contesto storico-culturale cui rimandano gli elementi lessicali evidenziati. 	<ul style="list-style-type: none"> • Riconoscimento delle implicazioni a livello di scelte lessicali e morfologiche del contesto storico-culturale. 	<ul style="list-style-type: none"> • Analisi degli elementi di continuità e discontinuità tra civiltà antica e mondo contemporaneo. • Consapevolezza delle radici culturali.

La versione di un testo da un codice lontano nel tempo ad un codice contemporaneo (nel nostro caso, la lingua italiana) richiede il concorso sincronico dei processi evidenziati ambito per ambito; la riuscita dell'operazione dipende sia dalla solidità delle conoscenze acquisite nei vari ambiti, sia dalla progressiva maturazione nella convinzione della necessità, ed indispensabilità, del momento di mediazione interpretativa in ambito linguistico e umano in generale (cfr. Competenze trasversali).

3.3. Competenze e risorse

3.3.1 Competenze da acquisire alla fine del 3° ciclo

Competenze di base (entro la materia)

Dato un testo latino (originale, o con adattamenti, e con note esplicative) di difficoltà adeguata a quanto appreso nel biennio,

a) saper combinare le conoscenze del codice di partenza (lingua e vocabolario) e del suo ambito storico-culturale con le conoscenze del codice di arrivo e del suo ambito storico-culturale al fine di

- 1) comprendere correttamente il pensiero espresso in latino,
- 2) dare a questo pensiero espressione italiana rispettosa del significato originale;

b) essere coscienti del fatto che queste operazioni richiedono idealmente il coinvolgimento di tutta la persona: giacché si è chiamati a mettere – con umiltà, onestà e rigore – tutti i propri mezzi linguistici a disposizione di un altro, affinché questi possa comunicare il suo pensiero in una lingua non sua.

Traguardi formativi potenziali connessi allo sviluppo delle Competenze trasversali

- cogliere la dimensione diacronica del linguaggio, in particolare attraverso la storia delle parole e dei loro significati, e quindi comprendere che anche il presente non è nato da se stesso, e che la conoscenza delle sue radici è indispensabile sia per una sua corretta lettura sia per dare risposte mature a problemi dell'uomo che attraversano i secoli;
- capire che l'espressione «dialogo interculturale» può avere un significato solo se si è seriamente coscienti della propria identità culturale;
- comprendere che lo studio dell'insieme lingua-cultura-civiltà porta a scoprire l'uomo nella sua complessità e nella sua globalità, in sano contrasto con pseudo-culture che tendono invece a ridurlo a puro (s)oggetto di consumo.

3.3.2 Raccordi con altre Discipline

Il tessuto di relazioni con altre discipline o aree disciplinari, che la trattazione della materia mette progressivamente in evidenza, offre sia occasioni implicite di costante approfondimento delle conoscenze di lingua italiana, di storia e di civiltà antica, sia occasioni esplicite di interazione disciplinare sull'arco del biennio (approfondimenti lessicali; argomenti di storia antica; argomenti di civiltà greco-romana; ecc.).

Tra gli ambiti di approfondimento costante (durante le lezioni) o di ampliamento occasionale (giornate o settimane con argomenti interdisciplinari) si possono annoverare i seguenti:

- lingua: italiano e lingue flessive (struttura logica della frase quale riflesso della struttura logica del pensiero - sistema dei rapporti di tempo tra frasi - lingue flessive).
- lessico: italiano e lingue neolatine (etimi - famiglie di parole - approfondimento del significato delle parole - pertinenza delle scelte lessicali in italiano).
- storia: storia e geografia (prospettiva storica – cronologia - mondo mediterraneo).
- civiltà: educazione alla cittadinanza (esperienze politiche antiche - organismi politici - religione e politica - organizzazione della società - commercio- pace e guerra).
- cultura: letteratura italiana e arti (mito - arte plastica - pittura - architettura).
- traduzione: italiano (l'operazione del tradurre e l'uso sincronico di conoscenze, capacità, atteggiamenti).
- la complementarità tra conoscenze di lingua e letteratura, e conoscenze scientifiche e tecnologiche.

3.3.3 Risorse

Premessa indispensabile per il raggiungimento dei traguardi di competenza indicati è l'acquisizione di conoscenze e abilità nei seguenti ambiti: morfologia e sintassi, lessico, civiltà e cultura. In questo testo ci si limita ad una enunciazione generale; mentre si rimanda ai documenti successivi complementari l'enunciazione dettagliata.

a. Conoscenze

Morfologia e sintassi

Morfologia

Conoscenze di base di morfologia nominale, pronominale e verbale per la versione di testi adeguati privi di subordinazione mediante il congiuntivo.

Conoscenze di parti invariabili del discorso indispensabili alla comprensione dei principali complementi.

Sintassi

Riconoscimento e traduzione in lingua italiana delle principali funzioni logiche dei casi, senza e con preposizione, nell'ambito della frase semplice.

Lessico

Acquisizione di un lessico di base organizzato, ove possibile, per etimi, famiglie di parole e aree semantiche.

Civiltà e cultura

Conoscenze di mitologia, storia, civiltà connesse con l'apprendimento linguistico e necessarie per la versione dei testi.

b. Abilità

Morfologia e sintassi

Sapere servirsi delle conoscenze di morfologia e sintassi per comprendere i concetti espressi in latino e tradurli fedelmente e con precisione in lingua italiana.

Lessico

Sapere servirsi delle conoscenze lessicali sia per la versione precisa dei testi dal latino in italiano, sia per una comprensione attiva del lessico italiano.

Civiltà e cultura

Sapere servirsi delle conoscenze di civiltà e cultura greco-romana per una lettura più consapevole e meditata del presente.

3.4. Indicazioni metodologiche e didattiche

Conoscenze e abilità nei tre ambiti (morfologia e sintassi, lessico, civiltà e cultura) devono contribuire all'unisono all'organizzazione logica del pensiero e all'operazione del tradurre. In particolare:

- le conoscenze e abilità linguistiche lavorano sulla logica del pensiero e rendono più coscienti di fronte al fenomeno linguistico;
- le conoscenze e abilità di lessico contribuiscono ad arricchire lo spettro espressivo dell'allievo e dargli la possibilità di cogliere meglio il valore dei discorsi altrui;
- le conoscenze e abilità di civiltà e cultura da un lato contribuiscono ad evitare che l'allievo viva in un presente apparentemente nato da se stesso, sradicato dal passato, e dall'altro dovrebbero stimolare la sua curiosità verso i saperi depositati dal tempo nel crogiuolo della tradizione.

L'operazione del tradurre rappresenta il luogo privilegiato di osservazione delle competenze: è il momento in cui conoscenze, capacità, atteggiamenti dei tre ambiti interagiscono al fine di trasporre fedelmente un pensiero da un codice ad un altro sì da renderlo comprensibile al lettore di oggi.

Le metodologie di insegnamento impiegate saranno orientate a promuovere i seguenti atteggiamenti negli studenti:

- dare il giusto valore allo studio della lingua e allo studio dei significati delle parole, quali mezzi per una migliore comprensione del pensiero altrui e una migliore espressione del proprio;
- apprezzare una lingua in quanto espressione di una civiltà;
- aprirsi alla conoscenza del passato per leggere meglio il presente;
- considerare il dialogo con la cultura antica quale mezzo per cogliere l'importanza del dialogo tra culture contemporanee;
- riappropriarsi del gusto della scoperta;
- essere aperti alle nuove conoscenze, affinché non restino puro cumulo di nozioni, ma agiscano sul modo di essere.

3.5. Relazioni con le Competenze trasversali

Sviluppo personale: conseguire una migliore conoscenza di sé attraverso la relazione con la materia; uno degli strumenti essenziali è l'analisi dell'errore (sua storia, ragioni esterne e ragioni interne).

Collaborazione: latino e civiltà greco-romana offrono strumenti per approfondire la conoscenza delle civiltà e delle culture del mondo mediterraneo in particolare e dell'Europa in generale; sono premessa per un dialogo con culture contemporanee differenti dalla propria.

Comunicazione: la lingua è strumento di comunicazione. Il latino è un mezzo di approfondimento delle conoscenze grammaticali e lessicali e logiche della lingua italiana e delle lingue neolatine ed è quindi mezzo per affinare ascolto ed espressione orale e scritta e per dare un'organizzazione logica alla formulazione del proprio pensiero.

Pensiero riflessivo e critico: il tradurre è un momento di riflessione privilegiato. Occorre saper rinunciare all'approssimazione, alla superficialità e al credere di sapere prima del tempo al fine di poter interpretare correttamente i dati forniti dall'analisi delle parole del testo e dalla loro funzione logica. Si tratta inoltre di saper riconoscere e circoscrivere gli ambiti per i quali si ritiene indispensabile un aiuto esterno.

Pensiero creativo: l'atto del tradurre è un momento creativo e richiede che si accetti di mettere tutte le proprie conoscenze e capacità a disposizione di un altro, affinché questi possa trasmettere il suo messaggio a distanza di secoli in un codice diverso. Chi traduce è chiamato a ricreare entro un altro codice e con assoluta precisione e onestà i significati comunicati dal testo di partenza.

Strategie di apprendimento: l'analisi dell'errore deve contribuire non soltanto ad una conoscenza sempre migliore di sé e del proprio operare, ma deve pure contribuire a migliorare il proprio modo di studiare (tempi di concentrazione sul lavoro, selezione e organizzazione delle informazioni, studio di tecniche individuali di apprendimento e valutazione della loro efficacia, ecc.).

3.6. Relazioni con i contesti di Formazione generale

Analogamente si richiamano alcuni collegamenti significativi con i contesti di Formazione generale.

Tecnologie e media: l'applicazione del ragionamento selettivo appreso con le procedure del tradurre può essere ammaestramento utile per guidare in modo razionale le ricerche in rete. L'associazione di messaggi verbali e non verbali nell'ambito della civiltà antica allena a distinguere tra un apporto informativo per immagini, un apporto informativo verbale e un apporto informativo misto. La lettura e la contestualizzazione dei brani obbliga ad assumere un atteggiamento attivo di fronte all'informazione: l'allievo impara a non subire l'informazione, ma a catalogarla secondo attendibilità e pertinenza.

Salute e benessere: il meditare sul valore di una buona conoscenza della lingua e del lessico è premessa fondamentale per poter verbalizzare e oggettivare emozioni o disagi, così da padroneggiarli e poter riflettere su di essi.

Scelte e progetti personali: occorre innanzitutto riconoscere nella lingua una competenza trasversale fondamentale per qualsiasi ragionamento sulle scelte e sugli sviluppi di attività future.

Vivere assieme ed educazione alla cittadinanza: occorre comprendere la necessità di una buona conoscenza della lingua sia al fine di una corretta educazione nel comunicare (rispetto dell'altro), sia al fine di un ascolto critico, sia per una comunicazione il più possibile chiara e concisa.

Contesto economico e consumi: è necessario imparare a leggere il gioco della lingua e delle immagini al fine di poter decidere con originalità e autonomia.

Area matematica



88

91

74

59

36

27

65

7

1

50

20

49

13

5

90

23



4.1. Significato e finalità formative della disciplina e indicazioni metodologiche e didattiche

4.1.1. Significato e finalità formative

La matematica propone modi di pensare e di agire, situazioni e linguaggi che oggi incidono profondamente su tutte le dimensioni della vita quotidiana, sia individuale sia collettiva, consentendo di interpretare e valutare in modo critico le informazioni sempre più numerose e complesse offerte dalla società e di esercitare la propria appartenenza alla cittadinanza attraverso decisioni coscienti e motivate.

Nella scuola, la matematica è chiamata a fornire le risorse necessarie per affrontare con successo situazioni sia concrete, attinenti alla vita quotidiana, sia più astratte, attraverso la capacità di descrivere scientificamente il mondo tramite la modellizzazione dei fenomeni che lo caratterizzano. È tenuta anche a contribuire a: sviluppare le capacità di critica e di giudizio, di intuizione e creatività; affrontare l'incertezza; acquisire consapevolezza che occorre per motivare le proprie affermazioni; sviluppare l'attitudine ad ascoltare, comprendere e valorizzare argomentazioni e punti di vista diversi dai propri per poi farli agire in modo costruttivo con quelli personali; favorire atteggiamenti adeguati per sviluppare forme di cooperazione e di integrazione sociale di cui oggi si avverte prepotentemente la necessità.

Per fornire agli allievi questi strumenti, l'insegnamento della matematica deve avvenire in modo tale che gli apprendimenti formali acquistino senso, innescandosi su quelli informali ed evitando che rimangano un fatto esclusivamente interno alla scuola, collegato al successo scolastico, senza legami con la realtà esterna. In tal modo si contribuisce anche a sviluppare negli allievi un atteggiamento positivo nei confronti di questa disciplina.

La costruzione di competenze matematiche per un allievo rappresenta un percorso a spirale nel quale quanto appreso in precedenza viene riaffrontato, collegato con altri saperi e altre esperienze, consolidato e approfondito in diverse occasioni. Per questo motivo le risorse che lo studente è chiamato a mobilitare nella scuola media devono essere viste come un'evoluzione di quelle attivate nella scuola elementare e ancora prima nella scuola dell'infanzia. Tutto ciò si configura come un lungo processo nel corso del quale è sicuramente opportuno ed estremamente efficace mostrare agli allievi i forti legami esistenti tra la matematica e le altre aree culturali, proponendo percorsi che risultino coerenti in un'ottica di continuità educativa tra le scuole dell'infanzia, elementare e media.

4.1.2. Indicazioni metodologiche e didattiche

Nel processo di insegnamento-apprendimento della matematica gli oggetti che costituiscono il bagaglio disciplinare non vanno considerati come entità universali, prestabilite e immutabili che devono essere apprese come tali, ma come oggetti da costruire attraverso l'attività personale e condivisa tra gli allievi. La conoscenza scientifica deve essere considerata come il frutto di una costruzione operata dagli esseri umani che apprendono e non come un sapere in sé. L'insegnante è quindi chiamato a mediare - attraverso un processo di messa in comune e di validazione - tra il sapere ingenuo, spontaneo, fatto proprio da ogni singolo allievo e il sapere disciplinare matematico atteso dalla società, parte integrante della cultura, dinamico e costruito nel tempo come testimonianza di una continua ricerca. Ciò può avvenire tramite una fase di istituzionalizzazione di quelle scoperte avvenute nel gruppo classe che risultano coerenti con la disciplina di riferimento, così da creare un sapere adatto a essere comunicato all'esterno e, soprattutto, a essere utilizzato a più riprese e in ambiti diversificati.

Questo processo richiede sforzi di natura concettuale e comporta anche difficoltà linguistiche che devono essere conosciute e tenute in considerazione dall'insegnante, per consentire un'acquisizione graduale del linguaggio matematico da parte di ciascun allievo. Spetta all'insegnante il compito di organizzare gli apprendimenti avvenuti e di introdurre gradatamente una terminologia il più possibile vicina a quella che si usa in matematica, in modo da creare un linguaggio coerente con la disciplina che possa essere usato in tutti i contesti. Gli allievi devono essere stimolati a una continua interpretazione e verbalizzazione di idee, intuizioni e proposte, evitando che in loro subentri la paura di commettere errori e il tentativo di riprodurre in modo acritico e impersonale definizioni, formule e procedimenti standard. Occorre inoltre insistere consapevolmente sugli aspetti affettivo-relazionali, comunicativi e morali dello sviluppo dell'individuo, promuovendo a ogni livello scolastico un apprendimento che vada oltre la dimensione cognitiva, sfruttando le non poche occasioni offerte dalla matematica.

È auspicabile che l'acquisizione di competenze da parte degli allievi avvenga a partire da situazioni-problema efficaci, significative e stimolanti, a volte più vicine alla vita quotidiana a volte più intrinseche alla matematica stessa e che acquistino senso per gli allievi.

Una situazione-problema si caratterizza in quanto è contestualizzata e rappresenta una sfida alla portata dell'allievo; deve suscitare in lui interesse e adesione, indurlo a mobilitarsi per elaborare strategie e una o più conseguenti soluzioni e deve includere un'attenzione alla riflessione metacognitiva e alla ricerca del senso della situazione proposta.

Tali situazioni devono essere presentate cercando di differenziare le proposte, le strategie didattiche, pedagogiche e organizzative che possano permettere di assicurare la gestione della diversità in aula, garantendo contemporaneamente un miglioramento degli apprendimenti di tutti. Tali situazioni devono portare il più possibile ogni allievo a provare curiosità, ad aver voglia di saperne di più, a porsi domande alle quali cercherà in ogni modo di rispondere, a dare prova di intraprendenza, a operare tentativi, a intuire strategie risolutive, a verificare le proprie congetture al fine di sviluppare negli allievi aspetti di competenza matematica che permettano loro di vedere, interpretare e comportarsi nel mondo anche in un senso matematico. Tali aspetti di competenza devono coinvolgere la disponibilità affettiva ed emotiva a fare uso delle proprie conoscenze per valutarne la pertinenza nel proprio contesto di vita, il desiderio di comunicarle, di migliorarle e di conseguenza di aumentare il proprio bagaglio matematico.

Così facendo, fin dalla scuola dell'infanzia, si offre all'allievo la possibilità di imparare gradualmente ad affrontare con creatività, positività e determinazione situazioni-problema di varia natura, a fare congetture e applicare possibili strategie risolutive, a rappresentarle in diversi modi, a controllare il proprio processo risolutivo, a confrontare la pertinenza dei risultati con la situazione proposta, stimolato dalla guida dell'insegnante e dal confronto e dalla discussione con i suoi pari.

Nell'arco della scuola elementare è opportuno favorire anche situazioni di apprendimento che consentano di compiere i primi passi verso aspetti di competenza come l'astrazione, la gestione di diverse rappresentazioni dello stesso concetto, la matematizzazione, la formalizzazione e la generalizzazione dei contenuti proposti, che troveranno un primo assestamento durante la scuola media.

Ciò può avvenire facendo vivere esperienze che favoriscono uno stretto collegamento tra il «pensare» e il «fare», in particolare nell'ambito del laboratorio matematico. Quest'ultimo è inteso come «spazio didattico» in cui l'allievo è attivo, formula congetture e ipotesi, progetta, sperimenta, raccoglie dati, realizza e controlla le conseguenze delle scelte effettuate, negozia significati, valida e argomenta le proprie scelte con il resto del gruppo classe, costruisce significati interindividuali, socializza le conoscenze emerse.

Il laboratorio matematico costituisce uno spazio privilegiato per lavorare sui nuclei fondanti della disciplina. Esso permette pure di perseguire obiettivi non specifici dell'apprendimento matematico, come lo sviluppo del gusto estetico, l'abitudine all'uso del ragionamento anche fuori da un contesto matematico, l'interesse verso la creazione e risoluzione di problemi, l'atteggiamento verso la problematizzazione dei fatti della vita.

In quest'ottica si inserisce una «pedagogia per progetti» in cui rientra l'ambito matematico insieme ad altre Discipline e in cui è possibile integrare aspetti diversi del quotidiano e sviluppare nel contempo Competenze trasversali.

L'idea di laboratorio matematico evolve nell'arco della scuola dell'obbligo. Nella scuola dell'infanzia ed elementare vi è un forte legame tra gli aspetti manipolativi delle attività proposte e le prime immagini di concetti matematici; risulta in effetti importante per l'alunno ideare, progettare e costruire concretamente oggetti a contenuto matematico.

Da questo punto di vista è utile sottolineare l'importanza di proporre significativi artefatti utili per l'apprendimento degli allievi, tra i quali i tradizionali strumenti. Durante gli ultimi anni di scuola elementare e nella scuola media va favorito, con le dovute cautele, il passaggio graduale da modelli materiali a rappresentazioni astratte, tenendo conto delle competenze raggiunte dagli allievi. Va comunque sempre valorizzato un genuino atteggiamento di ricerca, scoperta e costruzione della matematica che metta l'accento sulle facoltà di ragionamento e che favorisca lo sviluppo delle capacità di analisi, di sintesi, d'intuizione, d'invenzione e di riflessione metacognitiva. Nelle fasi di sperimentazione e di scoperta che caratterizzano il laboratorio va valorizzata l'importanza del lavoro di gruppo, che rappresenta una ricca occasione per sviluppare Competenze trasversali fondamentali nell'apprendimento di tutte le Discipline e per lo sviluppo della persona quali le capacità di confrontarsi, comunicare, condividere, favorendo la collaborazione e la cooperazione.

Non va infine dimenticato che lo sviluppo delle competenze matematiche risulta indispensabile per la crescita dei membri di una società capaci di dialogare attivamente con il continuo progresso scientifico e tecnologico in atto. La dimensione culturale scientifico-matematica, nel senso di *habitus mentale*, fa parte della formazione del futuro cittadino capace di servirsi delle tecnologie in modo critico, opportuno, consapevole e ragionato.

Quest'ultime offrono anche interessanti possibilità per costruire percorsi didattici innovativi, stimolanti e arricchenti che si possono integrare efficacemente con quelli più tradizionali. La varietà di attività e l'apertura della scuola ai moderni cambiamenti indotti da tecnologie e nuovi linguaggi consentono di migliorare i contesti formativi, arricchendo la qualità dei processi di insegnamento e apprendimento.

4.2. Modello di competenza

La struttura del modello è pensata come strumento per concepire, descrivere e organizzare le competenze matematiche.

Si tratta di un modello pluridimensionale che considera:

- cinque **ambiti di competenza**: nuclei tematici del sapere matematico;
- sei **aspetti di competenza**: due centrati sulle risorse cognitive, i restanti quattro sui processi cognitivi chiave qualificanti il sapere matematico;
- una **dimensione evolutiva**: fine 1° ciclo (4° anno), fine 2° ciclo (7° anno) e fine 3° ciclo (11° anno);
- delle **dimensioni extra cognitive**: disposizioni ad agire connesse a processi motivazionali, sociali, attribuzionali ecc.

Ponendo attenzione agli ambiti e agli aspetti di competenza richiamati ne scaturisce un quadro che può essere rappresentato schematicamente tramite una matrice composta di 30 celle, nella quale riconoscere i traguardi di apprendimento essenziali relativi alla disciplina matematica.

Figura 18
Modello di competenza per la matematica

		1°- 2°- 3° ciclo				
		Ambiti di competenza				
		Numeri e calcolo	Geometria	Grandezze e misure	Funzioni	Probabilità e statistica
Aspetti di competenza	Risorse cognitive	Sapere e riconoscere	Manifestazioni di competenza			
		Eeguire e applicare				
	Processi cognitivi	Esplorare e provare				
		Matematizzare e modellizzare				
		Interpretare e riflettere sui risultati				
		Comunicare e argomentare				

La descrizione completa di competenze matematiche deve contemplare, oltre agli aspetti cognitivi, anche quegli elementi legati alle dimensioni extra cognitive che permeano ogni situazione in cui la competenza si manifesta, quasi fossero una specie di fluido modellante in grado di dare forma ai vari traguardi di apprendimento in gioco. Come per le altre Discipline si è rinunciato all'esplicitazione di tali dimensioni, che però si connettono agli aspetti di competenza e rinviano alle Competenze trasversali.

La struttura proposta permette di identificare con buona approssimazione le competenze in gioco, attraverso l'insieme delle risorse e dei processi necessari per rispondere con successo a una situazione. Essa costituisce pertanto uno strumento per la descrizione delle competenze relative ai singoli cicli di scolarità e alla loro evoluzione.

4.2.1. Ambiti di competenza e loro progressione

I contenuti matematici sono suddivisi in cinque ambiti di competenza che devono essere sviluppati lungo tutto l'arco della scolarità obbligatoria. Essi sono: «Numeri e calcolo», «Geometria», «Grandezze e misure», «Funzioni», «Probabilità e statistica».

Come si evince dagli ambiti scelti, l'impianto contenutistico tradizionalmente fondato solo sulla dimensione deterministica (numerica e geometrica), è completato da «Probabilità e statistica», sotto forma di approcci all'elaborazione statistica di dati e all'indagine nel campo della probabilità.

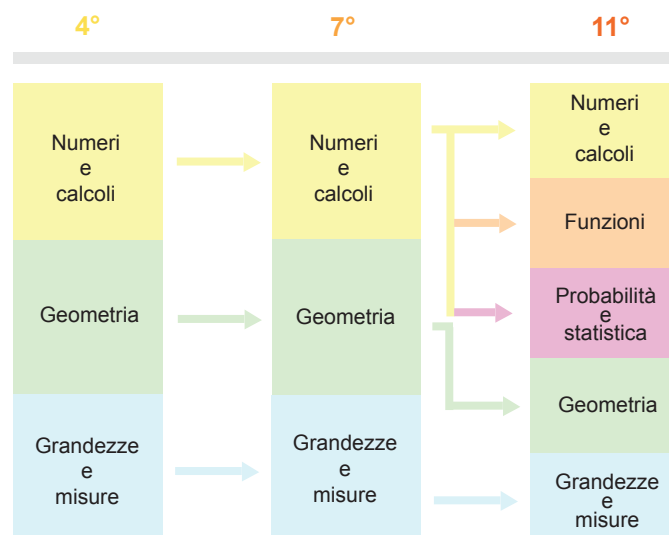
Gli ambiti scelti coprono l'insieme dei contenuti matematici affrontati nel corso dei tre cicli, tuttavia per alcuni di essi e in determinati anni di scolarità non è ragionevole definire dei traguardi di apprendimento. Infatti, in alcuni anni e con riferimento a certi ambiti, sono previste attività didattiche di sensibilizzazione e di introduzione a temi che solo più tardi, dopo un adeguato processo di insegnamento-apprendimento e di maturazione, potranno diventare competenza.

Tenendo conto di questa realtà, per il 4° e il 7° anno di scolarità sono stati individuati e formulati traguardi di apprendimento unicamente per i tre ambiti «Numeri e calcolo», «Geometria» e «Grandezze e misure».

Va però precisato che al 7° anno si possono comunque individuare elementi preparatori agli ambiti «Funzioni» e «Probabilità e statistica» che sono presentati all'interno dell'ambito «Numeri e calcolo» e che diventeranno modelli adeguati nel 3° ciclo.

Lo sviluppo sull'arco dei tre cicli dei vari ambiti può essere illustrato come segue:

Figura 19
Sviluppo degli ambiti di competenza nella scuola dell'obbligo



Di seguito, per ogni ambito previsto, sono presentati gli elementi caratterizzanti.

Numeri e calcolo

Gli oggetti di studio in questo ambito sono gli elementi e la struttura dei vari insiemi numerici. È previsto un graduale ampliamento dai numeri naturali ai reali, comprendente i principali concetti e le proprietà delle operazioni con le loro applicazioni nel calcolo, che trova la sua principale ragione d'essere nei processi risolutivi di situazioni-problema nel cui contesto va opportunamente affrontato, sviluppato ed esercitato. Rispetto al passato il calcolo a scuola assume oggi una nuova connotazione alla luce della diffusione generalizzata dei più svariati mezzi tecnologici in grado di eseguire calcoli di ogni tipo. Il tradizionale tecnicismo legato agli algoritmi di calcolo non è più indispensabile dal punto di vista strumentale. Per contro diventano importanti le competenze relative all'uso sensato ed efficace degli strumenti tecnologici, che comprende la capacità di stimare e di interpretare i risultati forniti da tali strumenti. In tale contesto il calcolo mentale assume un'importanza prioritaria, come risorsa necessaria sia per eseguire un calcolo o per approssimarlo (stima in situazioni di incertezza, stima del risultato di una sequenza di calcolo), sia per lo sviluppo di determinati concetti e algoritmi concernenti i vari insiemi numerici (fondati essenzialmente sulle proprietà delle operazioni, sulla gerarchia di quest'ultime e sull'uso delle parentesi).

Geometria

L'ambito «Geometria» ha come oggetto di studio le figure e le loro proprietà viste secondo due ottiche:

- la geometria sintetica, che si occupa essenzialmente degli aspetti qualitativi delle figure (bi- e tridimensionali), mettendo in risalto proprietà comuni a figure diverse (formazione di classi di figure) e proprietà diverse (suddivisione in sottoclassi). Non è previsto lo studio sistematico delle trasformazioni del piano in se stesso, ma un cenno alle stesse può facilitare la scoperta delle proprietà di figure anche non convenzionali, e dare maggior senso al riconoscimento di assi e centri di simmetria, di centri di rotazione, di movimenti di traslazione;
- la geometria metrica, che si occupa di problemi essenzialmente quantitativi concernenti le figure (concetti e calcolo di lunghezze, aree, volumi e ampiezze); particolare importanza viene data ad alcune figure basilari con lo sviluppo di procedure chiave e al concetto di figura composta, sia nel piano, sia nello spazio. Questo aspetto è strettamente connesso con l'ambito «Grandezze e misure» per quanto concerne i concetti di grandezza, misura, unità di misura e relazioni esistenti fra di esse.

La geometria rappresenta la prima rappresentazione del mondo fisico, per questo, dal punto di vista didattico, il rapporto tra intuizioni connesse all'esperienza e il ragionamento geometrico resta fondamentale.

Grandezze e misure

Questo ambito permette di comprendere come individuare, descrivere, definire, interpretare e misurare grandezze di oggetti e di fenomeni del mondo reale. Per comprendere che cosa si sta misurando è necessario entrare in contatto con gli oggetti e percepirne le caratteristiche considerate, fare attività di stima, classificazione, comparazione tra le quantità e sviluppare delle tecniche di misura. La determinazione da parte dell'allievo dell'ordine di grandezza della misura degli oggetti reali può essere conseguita solo attraverso l'esperienza che egli ha acquisito per mezzo di misurazioni concretamente effettuate. In particolare, durante la scolarità obbligatoria occorre sistemare le conoscenze che gravitano attorno ai concetti di grandezza, misura, unità di misura (con particolare riguardo al Sistema Internazionale delle Unità e alla Legge federale sulla metrologia), oltre naturalmente alle procedure di calcolo di alcune grandezze e di conversione fra misure espresse secondo unità diverse, il più possibile contestualizzate in situazioni-problema significative.

Tale ambito è quindi strettamente correlato con gli aspetti numerici e geometrici. Oltre alle grandezze geometriche (lunghezza, area, volume, ampiezza) sono da prendere in considerazione capacità, massa, tempo, valore monetario e altre grandezze a seconda delle situazioni affrontate.

Funzioni

Questo ambito concerne relazioni di tipo funzionale fra insiemi numerici o grandezze, prendendo in particolare considerazione il concetto di funzione. Accanto a un'alfabetizzazione di base relativa alla simbologia essenziale del linguaggio degli insiemi e alle varie forme di rappresentazione grafica di corrispondenze fra due insiemi, viene introdotto in modo esplicito e applicato gradualmente il concetto di funzione. L'intento è di sviluppare negli alunni un «pensiero funzionale» che porta a riconoscere e utilizzare vari registri interpretativi di una stessa situazione, attraverso diverse rappresentazioni semiotiche (in particolare testi, schemi, tabelle, grafici, espressioni algebriche). L'impiego del concetto di funzione per matematizzare e modellizzare situazioni reali, costituisce un aspetto utile e importante che offre molti stimoli per sviluppi successivi, e va affrontato didatticamente anche mediante l'uso di software adeguati, in particolare un foglio di calcolo.

Probabilità e statistica

Questo ambito concerne i due nuclei tematici legati all'elaborazione matematica di dati statistici e all'educazione al pensiero probabilistico. La sua presenza costituisce una novità per rapporto ai precedenti programmi.

Si tratta di due nuclei tematici che oggi - per l'impatto che hanno sul modo di pensare proposto dalla scienza moderna - sono riconosciuti come essenziali all'interno della conoscenza matematica che la scuola è chiamata a sviluppare. Sono stati riuniti in un unico ambito specifico per sottolineare l'importanza di raccogliere, descrivere, rappresentare e analizzare dati come pure di dare spazio e di curare anche elementi fondamentali legati all'incertezza e alla casualità con l'obiettivo di sviluppare le competenze che caratterizzano l'alfabetizzazione probabilistica: produrre giudizi probabilistici, interpretare giudizi probabilistici di altri, decidere in situazioni di incertezza.

Non si tratta di affrontare questi argomenti da un punto di vista tecnico-assiomatico, quanto piuttosto di far vivere esperienze di ragionamento probabilistico che consentano di affrontare con consapevolezza situazioni della vita quotidiana caratterizzate da incertezza, ponendo le basi per sviluppare e consolidare competenza in questo ambito.

4.2.2. Aspetti di competenza

Gli aspetti di competenza si connettono agli ambiti tematici discussi sopra e si articolano nel seguente modo:

- risorse cognitive: «Sapere e riconoscere», «Eeguire e applicare»;
- processi cognitivi: «Esplorare e provare», «Matematizzare e modellizzare», «Interpretare e riflettere sui risultati», «Comunicare e argomentare».

Risorse cognitive

Sapere e riconoscere

Comprende gli apprendimenti relativi alla padronanza di conoscenze, sia di tipo dichiarativo sia di tipo procedurale. In particolare: l'acquisizione di concetti (conoscenza dell'oggetto matematico in gioco e comprensione del suo significato) e, parallelamente, l'apprendimento di algoritmi e procedimenti. Il riconoscere comprende il saper distinguere oggetti matematici in base ai loro elementi, proprietà, relazioni e rappresentazioni, sulla base delle conoscenze dichiarative e procedurali acquisite.

Eeguire e applicare

Comprende quegli aspetti del saper fare legati all'esecuzione, automatica e non, di procedimenti e algoritmi, che possono prevedere l'intervento consapevole e richiedere il riconoscimento della situazione e un adattamento alla stessa. In particolare, eseguire calcoli, trasformazioni e costruzioni con o senza mezzi ausiliari, applicare procedimenti e concetti disciplinari specifici dei vari ambiti di competenza a concrete situazioni matematiche.

Processi cognitivi

Esplorare e provare

Esplorare con fiducia e determinazione situazioni matematiche non note, provare ad affrontarle per tentativi ed errori, individuare strategie e procedimenti interpretativi e risolutivi, formulare congetture e verificarle o confutarle attraverso verifiche, ragionamenti o produzione di controesempi.

Matematizzare e modellizzare

Introdurre e utilizzare concetti, principi e metodi specifici della matematica per comprendere, spiegare, esaminare un dominio reale o ideale; individuare e applicare procedimenti attraverso i quali si utilizzano oggetti della matematica per modellizzare situazioni, ossia descriverle e rappresentarle utilizzando in modo consapevole il linguaggio specifico della matematica. La matematica può così modellizzare oggetti, situazioni e strutture del mondo reale o ideale tramite diversi tipi di rappresentazioni.

Interpretare e riflettere sui risultati

Comprendere e assumere un atteggiamento critico di fronte a un procedimento, una strategia o un risultato, ottenuti personalmente o proposti da altri, mettendo in atto strategie di verifica della loro attendibilità, di pertinenza con le condizioni della situazione-problema affrontata e di decisione sulla possibilità di un loro uso per affrontare situazioni nuove.

Comunicare e argomentare

Presentare, descrivere, motivare, argomentare e giustificare in diversi registri semiotici (linguistico, aritmetico, algebrico, pittorico, iconico, grafico, gestuale ecc.) convinzioni, proprietà, riflessioni, ragionamenti, scelte e conclusioni concernenti un procedimento o un concetto matematico propri o di altri, in modo adeguato in rapporto all'oggetto considerato e al contesto d'uso.

4.3. Progressione delle competenze nei tre cicli scolastici

4.3.1. Traguardi di competenza

I traguardi di competenza da raggiungere al termine di ogni ciclo possono essere definiti come sintesi, non esaustiva, di quanto proposto in modo più analitico nelle matrici dei traguardi di apprendimento proposti nel paragrafo successivo; essi evolvono in profondità e articolazione da un ciclo a un altro. Per ciascun traguardo sono previsti livelli di difficoltà crescenti in relazione alla complessità concettuale e strutturale della situazione-problema proposta (comprensibilità del testo, conoscenza e pratica delle diverse rappresentazioni, simboli e termini utilizzati, concetti presenti, ragionamenti e tempo necessari per risolverla ecc.), al livello di familiarità dei contesti d'azione (da contesti noti, semplici e concreti a contesti inediti, complessi e astratti), al grado di rielaborazione richiesto dal comportamento messo in atto (da risposte riproduttive a risposte personali e originali), alle condizioni operative in cui si svolge l'apprendimento (scopi dell'azione e autonomia con cui l'allievo agisce).

Traguardi di competenza al termine del 1° ciclo

Alla fine del 1° ciclo l'allievo:

- esplora, comprende, prova e risolve situazioni-problema contestualizzate legate al vissuto e alla realtà che coinvolgono i primi apprendimenti in ambito numerico, geometrico e relativi a grandezze riferite alla sua quotidianità;
- conosce e utilizza i numeri naturali almeno fino a 100 in contesti legati principalmente al quotidiano, sa effettuare ordinamenti, stime, conteggi di raccolte alla sua portata numerica;
- gestisce calcoli mentali e mentali-scritti che coinvolgono addizioni almeno fino al 100 e sottrazioni in casi più semplici;
- riconosce, denomina e descrive le più comuni figure del piano e dello spazio, oltre a semplici relazioni e strutture legate alla lettura della realtà che lo circonda;
- progetta e realizza rappresentazioni e modelli non formalizzati legati all'interpretazione matematica del mondo che lo circonda;
- sa situarsi nel tempo della vita quotidiana, nella ciclicità e ricorsività;
- gestisce confronti, classificazioni e ordinamenti di lunghezze legate alla sua realtà ed effettua nel concreto misure per confronto con una grandezza scelta come unità;
- presenta, descrive e motiva le proprie scelte prese per affrontare una semplice situazione matematica legata alla realtà in modo tale che risultino comprensibili ai compagni, come pure comprende le descrizioni e presentazioni degli altri.

Traguardi di competenza al termine del 2° ciclo

Alla fine del 2° ciclo l'allievo:

- comprende e risolve con fiducia e determinazione situazioni-problema in tutti gli ambiti di contenuto previsti per questo ciclo, legate al concreto o astratte ma partendo da situazioni reali, mantenendo il controllo critico sia sui processi risolutivi sia sui risultati, esplorando e provando diverse strade risolutive;
- conosce e utilizza i numeri naturali, i numeri decimali e le frazioni in contesti reali e ideali; sa ordinare i numeri naturali e decimali;
- gestisce con sicurezza il calcolo mentale e mentale-scritto che coinvolge le quattro operazioni con numeri naturali, sa affrontare calcoli con numeri decimali, eventualmente anche ricorrendo a una calcolatrice in situazioni che lo richiedono;
- riconosce, denomina, descrive e rappresenta figure (del piano e dello spazio), relazioni e strutture legate all'interpretazione della realtà o a una loro matematizzazione e modellizzazione;
- classifica le principali figure in base a caratteristiche geometriche e ne determina misure significative;
- gestisce confronti, classificazioni e ordinamenti delle più comuni grandezze ed effettua e calcola misure dirette e indirette legate alla realtà e a situazioni ideali ancorate al concreto;
- ricava e interpreta informazioni da tabelle e grafici; elabora, interpreta e rappresenta insiemi di dati forniti o ricercati;
- esprime valutazioni probabilistiche in alcune semplici situazioni di incertezza legate al vissuto;
- costruisce ragionamenti, fondandosi su ipotesi, sostenendo le proprie idee e confrontandosi con il punto di vista di altri;
- legge e comprende testi che coinvolgono aspetti logici e matematici concernenti gli ambiti coinvolti in questo ciclo;
- utilizza strumenti, convenzionali e non, per affrontare una situazione, in particolare strumenti per il disegno tecnico (riga, compasso, squadra) e strumenti di misura (metro, litro, goniometro ecc.);
- progetta e realizza rappresentazioni e modelli di vario tipo, matematizzando e modellizzando situazioni reali impregnate di senso;
- riconosce e utilizza rappresentazioni diverse di uno stesso oggetto matematico;
- comunica e argomenta procedimenti e soluzioni relative a una situazione, utilizzando diversi registri di rappresentazione semiotica; comprende, valuta e prende in considerazione la bontà di argomentazioni legate a scelte o processi risolutivi diversi dai propri;
- manifesta un atteggiamento positivo rispetto alla matematica, tramite esperienze significative che gli hanno fatto intuire come gli strumenti matematici che ha imparato a utilizzare siano utili per operare nella realtà.

Traguardi di competenza al termine del 3° ciclo

Alla fine del 3° ciclo l'allievo:

- applica il pensiero matematico per comprendere e risolvere con fiducia e determinazione situazioni-problema sia reali sia astratte concernenti tutti gli ambiti previsti per questo ciclo, mantenendo il controllo critico sia sui processi risolutivi sia sui risultati, esplorando e provando diverse strade risolutive e valutando in modo critico le informazioni e la loro coerenza;
- confronta procedimenti diversi e produce matematizzazioni e modellizzazioni che gli consentono di passare da un problema specifico vissuto e interpretato a una classe di problemi;
- manifesta disponibilità e capacità a usare modelli matematici di pensiero, di presentazione delle proprie scelte, strategie e processi risolutivi e di interpretazione di oggetti e situazioni reali;
- conosce, ordina e utilizza con sicurezza i numeri reali in contesti concreti e astratti e calcola con essi anche in forma non approssimata;
- gestisce con sicurezza il calcolo mentale e mentale-scritto nell'insieme dei numeri reali, ne padroneggia le diverse proprietà e rappresentazioni; stima il risultato di un calcolo e valuta l'opportunità di ricorrere a una calcolatrice in situazioni che la richiedono;
- riconosce, denomina, descrive, classifica e rappresenta figure (del piano e dello spazio), ne individua proprietà, ne coglie relazioni tra gli elementi e ne determina misure significative;
- gestisce confronti, misure, ordinamenti e trasformazioni delle principali grandezze, effettua e calcola misure dirette e indirette legate alla realtà e a situazioni ideali e conosce le più comuni unità di misura legate al Sistema Internazionale delle Unità e alla Legge federale sulla metrologia;
- analizza e interpreta insiemi e rappresentazioni di dati per ricavarne misure di variabilità e prendere decisioni legate al contesto;
- riconosce, descrive, individua e rappresenta relazioni di tipo funzionale in situazioni reali e le utilizza per descrivere e risolvere una situazione-problema;
- si orienta ed esprime valutazioni qualitative e quantitative probabilistiche in situazioni di incertezza legate principalmente al mondo reale;
- costruisce ragionamenti, fondandosi su ipotesi, sostenendo le proprie idee e confrontandosi con il punto di vista di altri; esprime e testa congetture dedotte da situazioni reali o astratte;
- legge e comprende testi in modo autonomo che coinvolgono aspetti logici e matematici concernenti gli ambiti coinvolti in questo ciclo;
- utilizza strumenti, convenzionali e non, per affrontare una situazione, in particolare strumenti per il disegno tecnico (riga, compasso, squadra), strumenti di misura (metro, litro, goniometro ecc.), strumenti di calcolo (calcolatrice e software matematici) e sa valutare l'opportunità di ricorrere a essi in situazioni che le richiedono;
- progetta e realizza rappresentazioni e modelli di vario tipo, matematizzando e modellizzando situazioni reali e ideali impregnate di senso;
- riconosce e utilizza con consapevolezza rappresentazioni diverse di uno stesso oggetto matematico;
- utilizza e interpreta il linguaggio matematico e ne coglie il rapporto con il linguaggio naturale;
- descrive e spiega il procedimento seguito, utilizzando diversi registri di rappresentazione semiotica, mantenendo il controllo sia sul processo risolutivo, sia sui risultati; produce giustificazioni e argomentazioni in base alle conoscenze teoriche acquisite;
- sostiene le proprie convinzioni, portando esempi e controesempi adeguati e utilizzando concatenazioni di affermazioni; accetta di cambiare opinione riconoscendo la logica e la correttezza di un'argomentazione altrui;
- manifesta, con sempre maggiore convinzione, un atteggiamento positivo rispetto alla matematica per mezzo di esperienze significative e comprende come molti dei saperi matematici appresi siano utili per operare nella realtà.

4.3.2. Traguardi di apprendimento

Di seguito sono proposte le matrici che descrivono i risultati attesi per quanto riguarda le risorse e i processi, al termine dei tre cicli, (4°, 7° e 11° anno), suddivise per ambito di competenza.

Tabella 34

Numeri e calcolo		1° ciclo - 4° anno	2° ciclo - 7° anno	3° ciclo - 11° anno
Risorse cognitive				
Sapere e riconoscere	<ul style="list-style-type: none"> • Conoscere le cifre, la scrittura simbolica di un numero naturale almeno fino a 100 e il significato di ogni cifra secondo la notazione decimale. • Riconoscere piccole quantità di oggetti senza contare (minore o uguale a 5). • Conoscere i numeri naturali almeno fino a 100 e riconoscerli nel mondo reale. • Conoscere il significato di maggiore, minore, uguale, precedente e successivo. • Conoscere il significato di addizione e sottrazione e i relativi simboli. • Conoscere la somma e la differenza di due numeri. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conoscere la scrittura simbolica dei numeri naturali e decimali e il significato di ogni cifra secondo la notazione decimale. • Conoscere termini e simboli aritmetici riguardanti le quattro operazioni. • Conoscere il significato di frazione come operatore diretto, come quoziente o come rapporto fra due numeri naturali in situazioni reali. • Riconoscere vari tipi di rappresentazione grafica di una relazione (tabella di valori, diagramma sagittale, istogramma, grafi, diagramma cartesiano) e conoscere il loro significato. • Conoscere i termini "dati" e "insieme di dati" riferiti a un'indagine. • Conoscere i termini "evento", "certo", "possibile", "impossibile", "numero di possibilità", "ha più/meno possibilità di ...", riferiti ad una situazione di incertezza. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conoscere termini aritmetici e algebrici (in particolare: espressione algebrica, potenza, radice, equazione, disequazione, sistema di equazioni o disequazioni, incognita, soluzione, intervallo). • Conoscere le principali forme di rappresentazione di un numero reale (decimale, frazionaria, percentuale, scientifica, potenza con base razionale e esponente intero, radicale). 	
Eeguire e applicare	<ul style="list-style-type: none"> • Contare quantità di oggetti presentate anche in forma disordinata. • Confrontare, ordinare, leggere e scrivere, numeri naturali almeno fino a 100. • Rappresentare su una retta numerica numeri naturali almeno fino a 100. • Determinare il complemento alla decina successiva con numeri almeno fino a 100. • Eseguire calcoli concernenti addizioni e sottrazioni, applicando tecniche e strategie di calcolo mentale e mentale-scritto adeguate alla complessità della situazione. • Stimare quantità in situazioni concrete. • Leggere e completare rappresentazioni grafiche emerse da esperienze vissute, come ad esempio una tabella a doppia entrata. 	<ul style="list-style-type: none"> • Leggere, scrivere, confrontare e ordinare numeri naturali e decimali. • Rappresentare su una retta numerica numeri naturali e numeri decimali. • Eseguire calcoli concernenti le quattro operazioni applicando tecniche e strategie di calcolo mentale, mentale-scritto o scritto, approssimato e strumentale, adeguate alla complessità della situazione e fondate sulle proprietà delle operazioni. • Approssimare numeri decimali e stimare risultati di calcoli. • Stimare quantità sempre più grandi. • Ricavare informazioni da rappresentazioni grafiche relative a situazioni conosciute. • Confrontare eventi diversi, relativi a situazioni concrete di incertezza, per stabilire quali hanno più possibilità di verificarsi. 	<ul style="list-style-type: none"> • Eseguire le quattro operazioni di base con numeri reali espressi sotto forma decimale, frazionaria, radicale, scientifica o di potenza a esponente intero, applicando tecniche di calcolo mentale, mentale-scritto o strumentale adeguate alla complessità della situazione. • Approssimare e stimare numeri e risultati di espressioni aritmetiche. • Trattare espressioni algebriche (anche con termini frazionari) applicando in particolare la proprietà distributiva, le proprietà delle potenze a esponente intero e i prodotti notevoli. • Risolvere equazioni di primo grado in R e semplici equazioni riconducibili al primo grado. • Risolvere disequazioni di primo grado in R. • Risolvere sistemi di due equazioni a due incognite o di più disequazioni di primo grado. 	

Processi cognitivi

<p>Esplorare e provare</p>	<p>• Attuare una serie di tentativi volti ad affrontare e risolvere una data situazione numerica derivante da un contesto familiare.</p>	<p>• Procedere per tentativi con lo scopo di determinare casi particolari che soddisfano le condizioni di una situazione aritmetica. • Testare la validità di una proposizione concernente una situazione aritmetica o una relazione funzionale legata alla quotidianità, mediante tentativi numerici assegnati o scelti autonomamente. • Effettuare semplici esperienze aleatorie (lanci di dadi o di monete, estrazioni da un mazzo di carte da gioco o da un contenitore ecc.), procedendo per tentativi, con lo scopo di identificare ed elencare tutti gli esiti possibili.</p>	<p>• Pianificare ed effettuare prove e tentativi numerici pertinenti, variando sistematicamente dati e operazioni, per cercare di individuare una procedura o una soluzione di una situazione aritmetica. • Testare una congettura al fine di trovare un procedimento risolutivo o per generalizzare la situazione.</p>
<p>Matematizzare e modellizzare</p>	<p>• Rappresentare situazioni numeriche espresse in forma linguistica con parole, disegni, schemi, frecce, istogrammi, ecc. • Tradurre una situazione numerica legata a contesti quotidiani in un'addizione o una sottrazione che ne individua un processo risolutivo.</p>	<p>• Ricavare informazioni da una situazione aritmetica espressa in varie forme (linguistica, grafica ecc.). • Tradurre una situazione di tipo aritmetico espressa in forma linguistica in una sequenza di calcoli. • Tradurre una situazione di tipo aritmetico in rappresentazioni grafiche che ne esprimono la struttura. • Matematizzare situazioni aritmetiche e combinatorie concrete a partire da esempi di risultati possibili su cui riflettere.</p>	<p>• Tradurre una situazione in diversi linguaggi semiotici, in particolare aritmetico o algebrico, sotto forma di espressioni, equazioni e sistemi, applicando concetti matematici adeguati, al fine di determinare una procedura risolutiva. • Modellizzare una situazione aritmetica sfruttando vari registri semiotici (linguistico, figurale, aritmetico, algebrico, gestuale ecc.).</p>
<p>Interpretare e riflettere sui risultati</p>	<p>• Interpretare dati numerici relativi a diverse situazioni legate alla vita quotidiana.</p>	<p>• Interpretare e riflettere su un procedimento o un risultato, proprio o altrui, ricorrendo alla stima o al calcolo, e tenendo in considerazione le condizioni della situazione affrontata. • Esaminare se le rappresentazioni proprie o altrui di un procedimento o di un risultato illustrano efficacemente la situazione e sono utilizzate correttamente.</p>	<p>• Interpretare, analizzare e verificare affermazioni, procedimenti e risultati aritmetici e algebrici, propri o altrui, mediante la stima dell'ordine di grandezza, il calcolo e il controllo della coerenza con le condizioni del problema. • Esaminare se un sapere o un procedimento risolutivo possono essere utilizzati per risolvere una nuova situazione.</p>
<p>Comunicare e argomentare</p>	<p>• Descrivere e presentare le proprie scelte prese per affrontare una situazione numerica in modo tale che risultino comprensibili agli altri. • Comprendere le descrizioni e presentazioni effettuate dai compagni in ambito numerico. • Motivare una scelta mediante un calcolo o una relazione (maggiore, minore, uguale).</p>	<p>• Presentare e argomentare decisioni, procedimenti risolutivi o soluzioni scelte, relative a situazioni aritmetiche o a relazioni fra grandezze, utilizzando diversi registri semiotici (linguistici, gestuali, figurali, aritmetici ecc.), in modo che risultino comprensibili agli altri. • Comprendere le descrizioni e argomentazioni effettuate dai compagni in ambito aritmetico per motivare le decisioni e i procedimenti scelti e i risultati ottenuti.</p>	<p>• Presentare e argomentare in modo comprensibile e utilizzabile da altri informazioni, procedimenti e risultati (in particolare soluzioni di equazioni, disequazioni o sistemi) per mezzo di spiegazioni basate su saperi matematici e in diversi registri semiotici (linguistici, gestuali, figurali, aritmetici ecc.). • Comprendere le presentazioni e argomentazioni effettuate dai compagni in ambito aritmetico e algebrico per motivare i procedimenti scelti e i risultati ottenuti.</p>

Commento

Nel 1° ciclo è previsto il raggiungimento di competenze legate prevalentemente all'enumerare, effettuare conteggi, riconoscere e utilizzare i numeri nel quotidiano, classificare, ordinare, aggiungere e sottrarre quantità. Per raggiungere tale scopo occorre tener presente che il bambino, nel suo contesto di vita, è confrontato in modo ricorrente con innumerevoli esperienze in cui i numeri sono presenti in modo massiccio. Di conseguenza è importante permettergli di confrontarsi con situazioni aperte che nascono da esperienze di vita quotidiana e che considerano anche numeri naturali «grandi», dove il grande dipende dal contesto della classe e del singolo allievo. Lo scopo è di non costringerlo a rimanere bloccato entro un certo intervallo numerico, con considerazioni a volte sottostimate in rapporto alle competenze già acquisite.

Tale scelta di fondo implica dei percorsi didattici che mettano il bambino nella condizione di vivere e confrontarsi fino in fondo con la scoperta del variegato universo matematico alternando momenti di scoperta, di apertura ad ambiti molto liberi, con momenti di strutturazione e di consolidamento di quanto emerso.

Nel 2° ciclo si mira a un ampliamento delle competenze del 1° ciclo sui numeri naturali, prendendo maggior confidenza con numeri sempre più grandi e con i primi numeri non naturali, scoprendoli e analizzandoli in vari contesti d'uso nella vita quotidiana.

Lo scopo è di sviluppare una competenza nell'affrontare e risolvere situazioni-problema riconducibili alle quattro operazioni, fondata sul possesso di un bagaglio tecnico-algoritmico utile nella vita quotidiana che permetta di trovare delle soluzioni ai problemi, di presentare e giustificare i procedimenti messi in atto, di giudicarne l'attendibilità, procedendo anche per tentativi nel caso di situazioni poco familiari.

La calcolatrice o altri mezzi informatici possono costituire utili strumenti da usare per eseguire calcoli di una certa complessità o in situazioni in cui è utile lavorare sui risultati in modo sperimentale o in cui è importante puntare sul processo risolutivo di una situazione-problema e non sui singoli calcoli.

Le frazioni vengono viste secondo diverse interpretazioni che nascono da situazioni reali, principalmente come operatore diretto, ma anche come quoziente e come rapporto fra due numeri naturali in situazioni significative (ad esempio fra numero di casi favorevoli e numero di casi possibili).

Per questo ciclo, nell'ambito «Numeri e calcolo» si rintracciano i primi elementi degli ambiti di competenza «Funzioni» e «Probabilità e statistica» che ancora non sono presenti in modo esplicito. Per quanto concerne l'ambito «Funzioni» si prendono in considerazione le numerose situazioni in cui sono in gioco relazioni fra numeri o grandezze, espresse mediante registri diversi (in particolare grafici, tabelle, schemi, frasi ecc.) e in cui è richiesto di riflettere sul «legame» esistente per ricavare o completare le informazioni. L'ambito «Probabilità e statistica» può essere affrontato mettendo in gioco situazioni comuni di piccole inchieste o di gioco in cui l'allievo è chiamato a confrontarsi con semplici ma significative situazioni sia di raccolta/esplorazione di dati, sia di incertezza. Si mira alla costruzione delle prime risorse necessarie per organizzare e rappresentare insiemi di dati, individuarne qualche caratteristica e trarre stimoli utili per giungere a formulare alcune congetture.

Nel 3° ciclo è prevista un'estensione progressiva della conoscenza dei vari insiemi numerici, con un ampliamento sempre più marcato della accezione di frazione a tutti i suoi aspetti, un affinamento del calcolo aritmetico, un approccio al calcolo algebrico, l'introduzione e un primo consolidamento dei concetti di equazione, disequazione e sistema.

Il calcolo mentale assume importanza sia come campo di sviluppo di determinati algoritmi (fondati essenzialmente sulle proprietà, sulla gerarchia delle operazioni e sull'uso delle parentesi) che preparano la via al calcolo algebrico, sia come mezzo per stimare risultati ottenuti da uno strumento tecnologico.

Questo tipo di calcolo aritmetico concerne anzitutto i numeri naturali ma anche i razionali espressi in forma decimale e frazionaria e va ancorato su solide competenze acquisite nel ciclo precedente.

La calcolatrice è assunta come strumento personale dell'allievo. L'obiettivo principale è quello di educare a un suo uso corretto, sensato e autonomo, mediante attività di sensibilizzazione che ne mostrino le peculiarità. Assieme a un foglio di calcolo, essa diventa strumento per sviluppare e affinare competenza nel calcolo stesso oltre che per introdurre nuovi concetti matematici.

Il calcolo algebrico viene proposto come generalizzazione del calcolo aritmetico. Grazie a esso si intendono sviluppare negli allievi le competenze necessarie per gestire situazioni-problema risolvibili tramite espressioni aritmetiche, equazioni, disequazioni e sistemi con numeri reali secondo varie modalità e sfruttando le proprietà del calcolo, riuscendo così a matematizzare e a modellizzare la realtà.

Tabella 35

Geometria		1° ciclo - 4° anno	2° ciclo - 7° anno	3° ciclo - 11° anno
Risorse cognitive				
Sapere e riconoscere	<ul style="list-style-type: none"> • Conoscere le relazioni spaziali (più vicino/più lontano, sopra/sotto, davanti/dietro, destra/sinistra ecc.). • Conoscere il nome di alcune figure comuni dello spazio (cubo, parallelepipedo, piramide, sfera, cilindro, cono) e del piano (triangolo, quadrato, rettangolo, cerchio) e riconoscerle anche in posizioni non convenzionali. • Conoscere i principali elementi costitutivi dei più comuni poliedri (facce, vertici e spigoli) e solidi di rotazione (superficie curva, cerchio ecc.). • Conoscere i termini e le principali proprietà relative alle linee (rettilinea, curva, aperta/chiusa, semplice/intrecciata ecc.). 	<ul style="list-style-type: none"> • Conoscere e utilizzare le nozioni geometriche fondamentali relative a figure del piano e dello spazio (punto, linea, retta, parallelismo e incidenza, segmento, semiretta, figura, angolo, poligono, lato, vertice, diagonale, asse di simmetria, cerchio, circonferenza, raggio, diametro, solido, poliedro, faccia, spigolo, vertice, contorno, superficie, spazio ecc.). • Conoscere i poligoni in base alle loro proprietà (lati e angoli, diagonali), anche se rappresentati in posizioni non convenzionali. • Conoscere i solidi più comuni e i loro elementi caratteristici anche se rappresentati in posizioni non convenzionali. • Confrontare figure del piano e dello spazio evidenziando analogie e differenze. • Riconoscere figure traslate, simmetriche, ruotate, in situazioni significative e legate alla realtà. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conoscere e utilizzare i principali termini e concetti della geometria del piano e dello spazio (in particolare: figure simili). • Conoscere figure piane e solide e classificarle in base alle loro proprietà. • Descrivere le caratteristiche strutturali di un poliedro o di solidi di rotazione (cilindro, cono e sfera): vertici, spigoli, facce, base, altezza, apotema, centro, raggio, superfici, sviluppi ecc. • Conoscere e utilizzare alcuni teoremi fondamentali della geometria (in particolare: somma delle ampiezze degli angoli di un triangolo, teorema di Pitagora, criteri di congruenza e di similitudine). 	
Eseguire e applicare	<ul style="list-style-type: none"> • Orientarsi e orientare persone o oggetti nello spazio reale usando termini specifici. • Confrontare figure del piano e dello spazio evidenziando analogie e differenze. • Individuare il numero di facce, vertici e spigoli di un poliedro legato alla quotidianità. • Scomporre concretamente figure dello spazio e del piano in figure più semplici e viceversa. • Continuare una successione di semplici figure seguendo lo stesso criterio. • Essere in grado di realizzare manualmente modelli di figure dello spazio e del piano utilizzando diversi materiali. • Utilizzare una griglia per descrivere la posizione di un oggetto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Orientarsi nello spazio in base a descrizioni e mappe. • Disegnare figure piane, schizzare figure solide e realizzare artefatti del piano e dello spazio. • Classificare i poligoni in base ai lati e agli angoli, in particolare i triangoli e i quadrilateri anche in base alle diagonali. • Scomporre opportunamente triangoli e quadrilateri e ricomporli per permettere un calcolo semplificato dell'area. • Individuare simmetrie. • Determinare graficamente frazioni di lunghezze e aree. • Usare riga e squadra per disegnare o individuare relazioni fra figure (ad es. rette parallele o perpendicolari). • Usare il compasso per confrontare e riportare lunghezze, costruire circonferenze e archi. • Usare il goniometro per misurare ampiezze. • Utilizzare un sistema di riferimento cartesiano per localizzare punti nel piano. 	<ul style="list-style-type: none"> • Rappresentare figure geometriche bidimensionali in un sistema di riferimento cartesiano ed eseguire costruzioni di base. • Scomporre figure piane e solide in più figure conosciute per determinare lunghezze, aree e volumi sfruttando l'additività di queste grandezze. • Rappresentare i principali solidi in vari modi (in particolare: modelli 3D, schizzi in prospettiva e sviluppi). • Utilizzare compasso, riga, squadra, goniometro per risolvere problemi geometrici. • Utilizzare un programma di geometria dinamica per rappresentare, esplorare e risolvere problemi geometrici. 	

Esplorare e provare	<ul style="list-style-type: none"> • Procedere per prove e tentativi nella manipolazione e osservazione di figure assegnate o di motivi corrispondenti a criteri dati. 	<ul style="list-style-type: none"> • Determinare per prove e tentativi qualche caso particolare di figura che soddisfi le condizioni di una situazione data (per es. tetramini, pentamini, scheletrati, sviluppi di un poliedro ecc.) e cercare di formulare congetture. • Procedere per prove e tentativi per individuare procedimenti o soluzioni accettabili per una situazione geometrica concreta o astratta. 	<ul style="list-style-type: none"> • Esplorare significative situazioni geometriche utilizzando concetti, principi e procedimenti matematici. • Procedere per tentativi e prove sistematiche per individuare e testare congetture.
Matematizzare e modellizzare	<ul style="list-style-type: none"> • Riprodurre un oggetto o un percorso del reale sotto forma di plastico, griglia e mappa. • Tradurre situazioni geometriche - che coinvolgono figure o simmetrie - in rappresentazioni figurali (disegni, schemi, percorsi con frecce ecc.) o a parole. 	<ul style="list-style-type: none"> • Analizzare e tradurre una situazione di tipo geometrico in rappresentazioni figurali (plastici, mappe e schizzi di figure elementari) o aritmetiche che ne esprimano la struttura, al fine di individuare un procedimento risolutivo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Analizzare e modellizzare una situazione concettualmente oggetti del piano e dello spazio applicando nozioni e proprietà fondamentali della geometria (in particolare: teorema di Pitagora e criteri di similitudine), passando da un registro semiotico a un altro, al fine di prendere decisioni e di determinare una procedura risolutiva.
Interpretare e riflettere sui risultati	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretare informazioni geometriche relative a diverse situazioni legate alla vita quotidiana. 	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretare e riflettere se un procedimento o un risultato propri o altrui soddisfano tutte le condizioni geometriche poste da una situazione. • Esaminare se le rappresentazioni proprie o altrui illustrano efficacemente la situazione e sono utilizzate correttamente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Esaminare e verificare un procedimento o un risultato, propri o altrui, mediante proprietà geometriche e controllarne la coerenza con le condizioni del problema. • Esaminare se un procedimento risolutivo può essere riutilizzato per risolvere un altro problema geometrico.
Comunicare e argomentare	<ul style="list-style-type: none"> • Descrivere mediante parole, schizzi, disegni ecc. figure e motivi geometrici come pure eventuali analogie o irregolarità rispetto a tali motivi. • Comunicare mediante parole, schizzi, disegni ecc., perché figure o motivi geometrici presentano analogie o differenze rispetto a un modello dato. • Motivare le scelte prese per una situazione geometrica vissuta. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicare informazioni relative a situazioni geometriche mediante parole, calcoli, schizzi, disegni e simboli, in particolare nella presentazione di procedimenti risolutivi, e comprendere quelle altrui. • Giustificare un'affermazione utilizzando relazioni o proprietà geometriche di figure (congruenza, parallelismo, incidenza, simmetria ecc.). • Proporre argomentazioni pertinenti per sostenere le proprie tesi in ambito geometrico e comprendere la bontà di quelle proposte da altri. 	<ul style="list-style-type: none"> • Prelevare in modo pertinente e presentare in modo comprensibile e utilizzabile da altri delle informazioni geometriche adeguate da testi, schizzi, disegni, mappe o modelli. • Esplicitare procedimenti risolutivi per mezzo di un linguaggio verbale adeguato, schizzi, disegni, mappe, modelli ecc.. • Argomentare e giustificare la correttezza di formule (ad esempio formule per il calcolo dell'area) e l'esistenza di relazioni fra figure (ad esempio la conservazione dell'area, la similitudine) a partire da proprietà geometriche. • Proporre argomentazioni a sostegno di, o contrarie a, semplici congetture geometriche.

Commento

Nel 1° ciclo lo sviluppo geometrico prende avvio a partire dalle prime esperienze spaziali del bambino tramite l'organizzazione delle percezioni, sensazioni e osservazioni esterne di tipo senso-motorio e l'uso di un linguaggio sempre più adeguato.

Per i bambini di questa età, la geometria tridimensionale (3D) rappresenta una lettura della realtà più intuitiva e più vicina alle loro esperienze, dato che tutto ciò che circonda il bambino è 3D.

È quindi auspicabile iniziare lo studio di tale ambito partendo dall'osservazione e analisi di figure 3D, rintracciabili in modelli del reale, per poi giungere a quelle 2D e in seguito operare continui passaggi dal 3D al 2D e viceversa.

Partire dall'esperienza reale fornisce informazioni spaziali legate alla forma, alla grandezza, alla posizione ecc. degli oggetti; caratteristiche che si rivelano importanti per un primo approccio all'apprendimento in campo geometrico, ma che vanno didatticamente controllate per far emergere gradatamente nei cicli successivi aspetti sempre più concettuali.

Nel 2° e 3° ciclo, il processo di insegnamento/apprendimento della geometria verte sul passaggio dallo spazio al piano e viceversa, partendo dalla lettura del mondo reale che circonda l'allievo e creando continuità fra i cicli.

Non si tratta di riprodurre l'impostazione euclidea, iniziando da concetti come il punto, la linea, la retta e il piano, importanti per una trattazione razionale, ma distanti dall'esperienza dell'allievo, bensì di creare situazioni ricche e significative che permettano agli allievi di interpretare matematicamente il mondo reale che li circonda, tramite modellizzazioni che consentano il passaggio: realtà-modello-realtà. È così che nel 2° ciclo avviene il passaggio dall'organizzazione spaziale della realtà a sistemazioni e razionalizzazioni successive di queste prime osservazioni che continua in modo sempre più critico e profondo nel ciclo successivo e che confluisce negli aspetti assiomatico-deduttivi.

Quest'ultimi sono perseguiti attraverso la risoluzione di significative situazioni-problema che portano l'allievo a rendersi conto che dalla validità di talune proprietà di partenza se ne possono dedurre di nuove. Come proprietà di partenza non sono necessariamente presi in considerazione dei veri e propri assiomi geometrici, bensì delle «proprietà forti», assunte dall'allievo come evidenti sulla scorta di attività euristiche mirate.

In un'evoluzione di questo tipo, acquista un ruolo fondamentale il linguaggio geometrico, che fornisce esso stesso degli orientamenti per organizzare l'osservazione, per interpretare gli oggetti considerati e per sostenere il processo cognitivo legato alla comunicazione e all'argomentazione.

I simboli, le formule e le definizioni vanno considerate come punto di arrivo di un percorso di apprendimento costruttivo e personale dell'allievo e non come punto di partenza.

La rappresentazione di figure assume un ruolo di primaria importanza per operare una sintesi delle proprietà dell'oggetto considerato. In particolare, l'uso di modelli concreti (bi- e tridimensionali, variando tecniche e materiali), la rappresentazione mediante schizzi a mano libera e i disegni ottenuti attraverso costruzioni ragionate fondate su proprietà, utilizzando strumenti più o meno tradizionali (riga, squadra, compasso, ...) o software di geometria dinamica.

L'intento è di far sì che l'allievo sappia gestire situazioni-problema concernenti figure geometriche, fondando il suo lavoro sulla capacità di analisi e sintesi, utilizzando diverse rappresentazioni semiotiche per esplicitare il processo risolutivo scelto e fornendo risposte e argomentazioni sia qualitative che quantitative alla situazione data.

Tabella 36

Grandezze e misure		1° ciclo - 4° anno	2° ciclo - 7° anno	3° ciclo - 11° anno
Risorse cognitive				
Sapere e riconoscere	<ul style="list-style-type: none"> • Conoscere la scansione degli intervalli di tempo della vita quotidiana (ore, giorni, settimane, mesi, stagioni e anni), la loro ciclicità e la ricorsività di alcuni eventi significativi (ad esempio compleanni e principali festività). 	<ul style="list-style-type: none"> • Riconoscere le grandezze più comuni (lunghezza, area, massa, valore monetario, ampiezza, temperatura, tempo e capacità) e le relative unità di misura indicate dalla Legge federale sulla metrologia. <ul style="list-style-type: none"> • Conoscere i prefissi di multipli (in particolare da, h, k) e sottomultipli delle unità (in particolare d, c, m). • Riconoscere le principali grandezze in situazioni concrete di vita reale. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conoscere le grandezze più comuni (lunghezza, area, volume, capacità, massa, valore monetario, tempo, velocità) e le relative unità di misura principali con i loro simboli convenzionali. <ul style="list-style-type: none"> • Conoscere la struttura del sistema metrico decimale riferita a grandezze fondata sulla rappresentazione mediante potenze di dieci. • Conoscere i principali prefissi (in particolare: tera, mega, kilo, deci, centi, milli, micro). 	
Eseguire e applicare	<ul style="list-style-type: none"> • Situarsi nei tempi della vita quotidiana, nella loro ciclicità e nella ricorsività dei suoi eventi significativi. • Confrontare, classificare e ordinare lunghezze e vivere le prime esperienze su masse ed estensioni (più lungo, più corto, più leggero, più pesante, più esteso/meno esteso). • Stimare lunghezze in situazioni reali vicine alla sua esperienza. • Effettuare misure per confronto con una grandezza scelta come unità (convenzionale o no). • Effettuare semplici confronti diretti e indiretti in relazione a una determinata grandezza. • Utilizzare parti del corpo o un oggetto comune come strumento per confrontare/misurare lunghezze. 	<ul style="list-style-type: none"> • Eseguire calcoli relativi alle grandezze più comuni (lunghezze, aree, massa, valore monetario, tempo, capacità). • Calcolare il perimetro di una figura. • Calcolare l'area di figure, in particolare di rettangoli e triangoli e di altri poligoni riconducibili a un rettangolo mediante scomposizione e ricomposizione. • Determinare aritmeticamente la parte di una grandezza in situazioni concrete in cui la frazione è intesa come operatore. • Stimare, misurare, confrontare e approssimare grandezze in situazioni legate principalmente al vissuto dell'allievo. • Convertire unità di misura, passando da una all'altra fra quelle di uso più comune. • Utilizzare strumenti di misura (riga centimetrata, metro, goniometro, bilancia, orologio, recipiente graduato ecc.) idonei rispetto alla situazione. 	<ul style="list-style-type: none"> • Stimare e calcolare lunghezze, aree e volumi di oggetti reali o ideali concernenti prismi, piramidi, coni, cilindri e sfere. • Eseguire calcoli con grandezze (anche con semplici grandezze composte come velocità e densità). • Operare trasformazioni tra unità di misura. • Calcolare distanze in grandezza reale a partire da mappe e rapporti di scala e viceversa. • Utilizzare e saper scegliere strumenti di misura convenzionali e non (riga centimetrata, metro, goniometro, bilancia, cronometro, recipiente graduato ecc.) per effettuare delle misurazioni delle principali grandezze. • Utilizzare un formulario, una calcolatrice, un foglio di calcolo o un foglio di geometria dinamico per calcolare misure o eseguire trasformazioni tra unità di misura. 	

Processi cognitivi	
<p>Grandezze e misure</p>	
<p>Esplorare e provare</p> <ul style="list-style-type: none"> • Esplorare e procedere per tentativi per individuare quante volte una lunghezza, un'estensione o una capacità è contenuta in un'altra. 	<ul style="list-style-type: none"> • Esplorare relazioni tra grandezze dello stesso tipo (ad esempio aree di diverse figure) e relazioni tra grandezze diverse (ad esempio perimetro e area) in situazioni concrete effettuando tentativi legati a stime e misurazioni.
<p>Matematizzare e modellizzare</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rappresentare lunghezze, estensioni, masse e capacità con parole, disegni, diagrammi, schemi, frecce, numeri ecc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Analizzare relazioni tra grandezze diverse in gioco (in particolare: perimetri e aree di figure). • Tradurre una situazione della vita quotidiana in linguaggio matematico (aritmetico, grafico, verbale ecc.), tenendo in considerazione le grandezze e le unità di misura in gioco.
<p>Interpretare e riflettere sui risultati</p> <ul style="list-style-type: none"> • Riflettere e decidere se una data misura costituisce una soluzione accettabile di una situazione data. 	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretare e riflettere sulla veridicità di un procedimento o un risultato, personale o altrui, ricorrendo alla stima dell'ordine di grandezza, al calcolo, alla conversione delle unità di misura o al confronto con la realtà. • Valutare se l'unità di misura è adeguata alla situazione proposta.
<p>Comunicare e argomentare</p> <ul style="list-style-type: none"> • Descrivere e presentare un procedimento seguito per affrontare una situazione concernente grandezze familiari. 	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretare, riflettere e verificare la pertinenza di affermazioni, procedimenti e risultati concernenti situazioni legate a grandezze, mediante la stima, il calcolo e l'eventuale conversione di unità di misura e controllare la coerenza con le condizioni del problema. • Valutare se l'unità di misura e l'ordine di grandezza di un risultato sono sensati e adeguati alla situazione.
	<ul style="list-style-type: none"> • Descrivere e giustificare procedimenti risolutivi di situazioni che coinvolgono grandezze per mezzo di diversi registri di rappresentazione semiotica e di misure appropriate. • Prelevare in modo pertinente e presentare in modo comprensibile e utilizzabile da altri, misure adeguate da testi, schizzi, disegni, mappe, tabelle, diagrammi o situazioni reali. • Argomentare utilizzando in modo pertinente delle grandezze (semplici e composte), delle misure e dei calcoli con relative unità di misura, per sostenere le proprie tesi. • Comprendere e valutare la bontà di procedimenti risolutivi o argomentazioni proposti da altri relativi a situazioni che coinvolgono grandezze.

Commento

Nel 1° ciclo la descrizione di proprietà o grandezze riferite a oggetti e fenomeni reali viene effettuata inizialmente in modo percettivo e sensoriale e può essere realizzata tramite l'uso del linguaggio parlato: momento del «confronto qualitativo» (più alto/più basso, più lungo/più corto ecc.) o tramite una misurazione, che diventa un «confronto quantitativo».

Il passaggio dalla prima modalità alla seconda avviene quando si presenta la necessità di descrivere con una certa precisione «l'intensità» di un fenomeno o una caratteristica di un oggetto.

Per rendere assolute le considerazioni fatte nel primo tipo di descrizione occorre confrontare l'oggetto considerato con uno o più campioni; tale confronto può avvenire in modo diretto, paragonando gli oggetti tra loro o, se ciò non è possibile, nasce la necessità di usare un oggetto di confronto.

Se l'uso di vari oggetti risulta complicato, si passa dal confronto alla misurazione. Si stabilisce una prima corrispondenza fra oggetti e numeri usando un'unità di misura arbitraria per passare poi ad altre convenzionali del sistema di unità di misura internazionale.

È inoltre importante allenare l'occhio alla stima quantitativa, basata sul vissuto personale degli allievi formatosi da precedenti esperienze di misurazioni.

Nel 2° ciclo il rapporto tra l'ambito «Grandezze e misure» e il mondo fisico rimane molto stretto. La descrizione di proprietà o grandezze riferite a oggetti e fenomeni reali viene effettuata in modo percettivo e sensoriale prima di passare a situazioni ideali, per mezzo di confronti sia qualitativi sia quantitativi, che portano al concetto di misura di una grandezza.

Nel 3° ciclo, come per gli altri ambiti, vengono approfondite queste competenze in modo sempre più critico e profondo.

In entrambi i cicli si persegue un discorso di chiarezza sulla differenza esistente fra un oggetto (fisico o geometrico) e il concetto matematico di grandezza corrispondente, distinguendoli a loro volta dal concetto matematico di misura di una grandezza. Un segmento, un contorno, un angolo, una superficie, una parte di spazio, un sacco di mele, ecc. sono altra cosa rispetto alle grandezze corrispondenti: lunghezza, perimetro, ampiezza, area, volume, massa e valore ecc.. In quest'ottica è opportuno tener presente quei casi in cui la lingua comune è fonte di ambiguità, quando si tratta ad esempio di distinguere un ente geometrico dalla grandezza corrispondente oppure una grandezza dalla sua misura rispetto a una determinata unità di misura. In questi casi occorre sviluppare la sensibilità necessaria a distinguere se si sta considerando l'una o l'altra cosa.

L'attività di misurazione delle grandezze previste, fondata su situazioni significative proposte in vari contesti, è molto importante, soprattutto per matematizzare e modellizzare la realtà. L'esecuzione di misurazioni dirette o indirette portano l'allievo a stabilire corrispondenze fra oggetti del mondo reale e numeri mediate da unità di misura, consentendo di effettuare confronti tra oggetti e permettendo di scoprire che una stessa grandezza può avere più misure, diverse a seconda dell'unità scelta. Ciò permette all'allievo di acquisire anche quel vissuto di esperienze indispensabili a cui riferirsi nel momento in cui sarà chiamato a fare una stima dell'ordine di grandezza della proprietà di un elemento o di un fenomeno del reale.

Per quanto concerne in particolare il perimetro e l'area di poligoni o l'area e il volume di solidi scomponibili in parallelepipedi rettangoli, l'aspetto del calcolo è fondato sulla costruzione di formule giustificate attraverso attività, possibilmente di laboratorio, che mettono in evidenza proprietà delle figure, evitando il processo di pura memorizzazione e mobilitazione di formule preconfezionate per ogni caso particolare. In tale contesto è opportuno anche dare rilievo ai problemi di conservazione di queste grandezze.

Per quanto concerne il calcolo con grandezze, ci si limita al calcolo con le loro misure, educando l'allievo a riflettere su quale unità di misura dovrà accompagnare il risultato per essere coerente con la grandezza considerata. La conversione da un'unità di misura a un'altra si fonda sulla conoscenza delle relazioni fondamentali fra unità di misura diverse dettate dal sistema decimale; in particolare, è opportuno introdurre i relativi prefissi mettendo in relazione i multipli e i sottomultipli della grandezza considerata con le potenze 10 , 10^2 , 10^3 , ecc. e con le frazioni $1/10$, $1/100$, $1/1000$, ecc., applicate come operatori.

Tabella 37

3° ciclo - 11° anno	
Funzioni	
Risorse cognitive	
Sapere e riconoscere	<ul style="list-style-type: none"> Riconoscere una funzione come corrispondenza univoca fra gli elementi di due insiemi. Conoscere la terminologia, le notazioni e i simboli più importanti relativi al concetto di funzione (in particolare: argomento, immagine, forma algebrica, tabella delle coppie (grafo), rappresentazione sagittale, cartesiana, algebrica ($f: x \mapsto f(x)$)). Conoscere il concetto di variazione proporzionale e riconosce situazioni di variazione proporzionale diretta e inversa legati a significative situazioni. Riconoscere funzioni reali del tipo: $x \mapsto ax+b$ $x \mapsto \frac{k}{x}$ $x \mapsto ax^2+b$ $x \mapsto \sqrt{x}$ sia in forma algebrica sia grafica. Distinguere situazioni esprimibili tramite funzioni affini ($x \mapsto ax+tb$) da situazioni esprimibili tramite altri tipi di funzioni.
Eseguire e applicare	<ul style="list-style-type: none"> Determinare le immagini di argomenti dati e viceversa, relative a una funzione, a partire da diversi tipi di rappresentazioni grafiche o algebriche. Determinare una tabella di valori relativa a una funzione che modella una situazione data e rappresentare in un sistema di riferimento cartesiano il grafico di una o più funzioni di cui è nota la forma algebrica, anche ricorrendo alla calcolatrice e al foglio di calcolo. Rappresentare una data funzione in diversi registri semiotici (in particolare: linguistico, grafico, algebrico). Risolvere graficamente (in modo approssimato) equazioni e disequazioni del tipo $f(x) = k$, $f(x) < k$, $f(x) = g(x)$, $f(x) > g(x)$, date le rappresentazioni cartesiane di due funzioni f, g, anche con un foglio di calcolo (analogamente per i sistemi). Determinare algebricamente le coordinate del punto d'intersezione dei grafici di due funzioni affini che modellizzano una situazione data.
Processi cognitivi	
Esplorare e provare	<ul style="list-style-type: none"> Procedere per prove e tentativi per individuare procedimenti o soluzioni accettabili concernenti una situazione funzionale reale o astratta. Esplorare situazioni funzionali reali o astratte per individuare e verificare congetture.
Matematizzare e modellizzare	<ul style="list-style-type: none"> Analizzare e tradurre una situazione concernente relazioni di tipo funzionale assegnate in una forma facente capo al linguaggio e alle proprietà specifici delle funzioni in gioco (in particolare tabelle di valori, forma algebrica e rappresentazioni grafiche), al fine di modellizzare la situazione e mettere a punto una procedura risolutiva.
Interpretare e riflettere sui risultati	<ul style="list-style-type: none"> Interpretare, riflettere e verificare la pertinenza di procedimenti e risultati concernenti situazioni funzionali, espresse in diversi modi tramite diverse rappresentazioni semiotiche (in particolare algebriche e grafiche) e controllandone la coerenza con le condizioni della situazione o di realtà.
Comunicare e argomentare	<ul style="list-style-type: none"> Descrivere in maniera comprensibile e utilizzabile da altri informazioni, procedimenti e risultati concernenti relazioni di tipo funzionale presenti in testi, tabelle di valori, rappresentazioni grafiche o altri tipi di rappresentazione. Giustificare affermazioni concernenti la proporzionalità per mezzo di diverse rappresentazioni (in particolare descrizioni verbali, tabelle di valori, grafici o calcoli). Argomentare procedimenti o soluzioni concernenti situazioni funzionali facendo capo a tabelle di valori, calcoli o spiegazioni verbali. Comprendere e valutare la bontà di procedimenti risolutivi o argomentazioni proposti da altri relativi a situazioni funzionali.

Commento

Come anticipato l'ambito «Funzioni» è presente in forma esplicita solo a partire dall'inizio del 3° ciclo. Attività preparatorie e di sensibilizzazione sono tuttavia già presenti nei cicli precedenti tramite un uso intuitivo del concetto di insieme e l'individuazione e interpretazione di relazioni fra insiemi legate alla realtà dell'allievo.

Il linguaggio degli insiemi viene affrontato e sistemato in questo ambito e viene concepito come strumento trasversale utile ed efficace solo quando permette di chiarire e semplificare la comunicazione, di favorire la comprensione di concetti o di matematizzare talune situazioni.

Il concetto di funzione viene progressivamente sistemato in questo ciclo lavorando prevalentemente su situazioni concernenti relazioni funzionali fra insiemi di numeri o di grandezze, espresse mediante diversi registri (in particolare linguistico, grafico e algebrico) e ponendo l'accento sul tipo di «legame» esistente fra gli elementi in gioco. Viene istituzionalizzato nel 10° anno con l'introduzione del registro simbolico. Per affrontare lo studio delle funzioni diventa cruciale il concetto di variabile e di variazione. È quindi importante che gli studenti sviluppino una profonda comprensione dei modi in cui le variazioni di quantità possano essere rappresentate matematicamente. I primi contatti possono avvenire sotto forma di tabelle (coppie di numeri legati tra loro) o di rappresentazioni grafiche (tabelle a doppia entrata, istogrammi, ma soprattutto diagrammi cartesiani), per poi passare progressivamente a forme più raffinate e simboliche. Va poi sollecitato l'allievo a passare da una rappresentazione di una situazione funzionale espressa in un particolare registro semiotico a un'altra, favorendo una forte connessione fra il grafico di una funzione, l'interpretazione dell'andamento, il collegamento di questo con l'espressione algebrica della funzione, gli aspetti numerici e l'analisi di momenti particolari di questo andamento. Va sottolineata l'importanza della considerazione dei fenomeni a livello qualitativo, che devono diventare un'abitudine mentale degli alunni, per non far diventare meccaniche le tecniche oggetto di applicazione, ma frutto di riflessione sui significati nei diversi contesti proposti. L'intento è di sviluppare negli allievi un «pensiero funzionale» che porta a riconoscere e utilizzare vari registri interpretativi di una stessa situazione.

L'impiego di funzioni nella risoluzione di problemi è un aspetto che ha notevole importanza per modellizzare situazioni di vita reale e può essere affrontato anche mediante l'uso di software adeguati, in particolare un foglio di calcolo.

Tabella 38

3° ciclo - 11° anno	
Risorse cognitive	
Sapere e riconoscere	<ul style="list-style-type: none"> • Conoscere il significato dei termini specifici principali della statistica e della probabilità (in particolare: tabella di valori, diagramma, media, moda, mediana, frequenza assoluta e frequenza relativa; evento e probabilità di un evento).
Eeguire e applicare	<ul style="list-style-type: none"> • Individuare, ordinare e trattare i dati pertinenti di una situazione e costruire una rappresentazione adeguata a partire da insiemi di dati esistenti, anche ricorrendo a un foglio di calcolo. • Stabilire in situazioni di vita quotidiana quale valore medio (media, moda, mediana) può rappresentare convenientemente un insieme di dati considerato. • Determinare l'insieme dei casi possibili e quello dei casi favorevoli di una prova aleatoria familiare, mediante tentativi o per elencazione sistematica (sequenze ordinate, tabelle, diagrammi ad albero ecc.). • Determinare frequenze assolute e relative in situazioni significative. • Applicare il concetto di probabilità classica o empirica, al fine di determinare la probabilità di un evento.
Processi cognitivi	
Esplorare e provare	<ul style="list-style-type: none"> • Esplorare situazioni aleatorie con dadi, monete, carte da gioco ecc., per elencare i casi possibili e determinare la probabilità di un evento.
Matematizzare e modellizzare	<ul style="list-style-type: none"> • Analizzare e ricondurre una situazione di tipo statistico di vita quotidiana a un insieme di dati da ordinare e elaborare, al fine di interpretare criticamente la situazione. • Analizzare e tradurre problemi combinatori di vita reale in procedure di conteggio sistematico o in rappresentazioni o elenchi di risultati, al fine di determinare un processo risolutivo. • Analizzare e tradurre situazioni familiari di incertezza nel linguaggio probabilistico, al fine di interpretarle criticamente e di prendere decisioni motivate.
Interpretare e riflettere sui risultati	<ul style="list-style-type: none"> • Analizzare in modo critico delle affermazioni o delle decisioni fondate sulla probabilità o su dati statistici. • Esaminare se le rappresentazioni personali o altrui illustrano efficacemente una data situazione. • Riconoscere se un ragionamento proprio o altrui è stato prodotto tramite un approccio deterministico o probabilistico e valutarne la bontà.
Comunicare e argomentare	<ul style="list-style-type: none"> • Prelevare in modo pertinente informazioni da dati presenti in testi, tabelle, diagrammi e presentari in modo comprensibile e utilizzabile da altri. • Argomentare procedimenti risolutivi di situazioni fondate sulla probabilità o su dati statistici e comprendere le presentazioni altrui. • Giustificare affermazioni personali o altrui basate su insiemi di dati e diagrammi o concernenti la probabilità di eventi facendo capo a dei calcoli e a delle rappresentazioni di natura sia probabilistica sia statistica.

Commento

Come anticipato questo ambito, concernente i due nuclei tematici legati all'elaborazione matematica di dati statistici e all'educazione al pensiero probabilistico, è presente in forma esplicita solo a partire dall'inizio del 3° ciclo. Attività di sensibilizzazione sono tuttavia presenti già nel 2° ciclo.

L'allievo di prima media si è già occupato in precedenza di piccole indagini e ha già vissuto esperienze concrete di natura casuale (giochi e situazioni con dadi, mazzi di carte, estrazione di oggetti ecc.) attraverso le quali ha familiarizzato con situazioni caratterizzate da incertezza e con alcuni termini propri del linguaggio probabilistico, come ad esempio «dati» e «insieme di dati», «evento», «certo», «possibile», «impossibile», «numero di possibilità», «poco probabile», «equiprobabile», «molto probabile» ecc.

Nel 3° ciclo tali esperienze vengono riprese e ampliate progressivamente per arrivare a un consolidamento delle competenze legate all'alfabetizzazione probabilistica, tra cui anche la padronanza del linguaggio naturale e specifico utilizzato per descrivere situazioni di incertezza.

La quantificazione numerica come risposta a domande legate a situazioni di incertezza in termini di probabilità è prevista solo a partire dai primi due anni di scuola media, quando si lavora sul concetto di frazione anche nella sua accezione di frequenza relativa e di probabilità (rapporto fra numero di casi favorevoli e numero di casi possibili).

L'obiettivo, in questo ciclo, è di favorire da un lato la costruzione delle prime risorse necessarie per organizzare e rappresentare insiemi di dati, individuarne qualche caratteristica e trarre stimoli utili per giungere a formulare alcune congetture, e d'altro canto a sviluppare un'abitudine mentale a prendere in considerazione situazioni di incertezza che esigono la valutazione della probabilità di un evento e il confronto fra probabilità, per dare senso ad affermazioni del tipo «... è più/meno probabile di ...».

In entrambi i casi si tratta di consolidare un bagaglio di esperienze vissute, sufficientemente ricco, su cui sviluppare ulteriori competenze in seguito, non di affrontare da un punto di vista tecnico-assiomatico tematiche concernenti la statistica e la probabilità.

Come per gli altri ambiti è opportuno seguire un approccio che parta da situazioni reali e familiari all'allievo con lo scopo di analizzarle, affrontarle e modellarle in termini probabilistici e statistici.

Considerata la peculiarità delle attività statistiche centrate sull'elaborazione di un gran numero di dati, si impone un adeguato uso di mezzi di calcolo (calcolatrice e computer).

4.4. Relazioni con le Competenze trasversali

Il rapporto fra matematica e Competenze trasversali è, come per le altre Discipline, di duplice natura: da un lato la matematica contribuisce al loro sviluppo (Competenze trasversali come risultato), dall'altro la matematica le richiede per un apprendimento efficace (Competenze trasversali come strumento o come risorsa). Nelle considerazioni che seguono bisogna sempre tener conto di questa duplice valenza.

Partendo da un'analisi comparativa delle *Competenze trasversali* e dei *processi cognitivi matematici* si nota come spesso vi sia una sovrapposizione, almeno parziale, di queste due dimensioni.

Per quanto concerne lo **sviluppo personale**, è fuori dubbio che le dimensioni come la conoscenza ed espressione di sé, l'autocontrollo, la responsabilità, la flessibilità, l'integrazione al gruppo ecc. assumono un ruolo centrale nell'apprendimento di questa disciplina. Si tratta di dimensioni extra cognitive come ad esempio l'interesse per la matematica, la motivazione, la disponibilità a mettersi in gioco nel lavoro comune, ma anche il sapere agire in modo autonomo e indipendente. In particolare, nell'affrontare situazioni matematiche l'allievo è chiamato a intraprendere consapevolmente percorsi personali, sviluppare la fiducia in sé e nell'altro e la consapevolezza delle proprie risorse e dei propri limiti; ad attivare delle strategie d'azione che presuppongono un agire strategico e intenzionale, che si articola nella capacità di anticipare un piano d'azione, di realizzarlo in relazione al contesto entro cui ci si muove e di calibrare il proprio modo di agire in relazione ad esso. Inoltre, l'allievo è chiamato a comprendere l'importanza di comunicare e argomentare agli altri le proprie scelte personali, di proporre e diffondere il proprio pensiero e accettare quello degli altri.

La **collaborazione** è particolarmente collegata a tutti i processi cognitivi matematici. Nelle attività di classe l'allievo è chiamato a contribuire al lavoro collettivo, condividendo scelte, decisioni, idee, scopi, procedimenti, scambiando punti di vista, ascoltando e considerando le divergenze, cooperando, pianificando e realizzando il lavoro con gli altri. L'allievo è chiamato a comunicare e argomentare agli altri le proprie scelte e procedimenti in modo che siano comprensibili e a discutere e accettare idee altrui alla luce della loro coerenza interna e correttezza logica.

La **comunicazione** assume oggi un ruolo centrale in matematica. Saper trasmettere informazioni, descrivere, presentare, argomentare e giustificare agli altri le proprie scelte e il proprio pensiero, rendendoli comprensibili agli altri, implica l'uso di un linguaggio appropriato alla situazione, preceduto da un'attenta analisi delle risorse a disposizione e della situazione. L'aspetto comunicativo oltrepassa i limiti della singola disciplina: il linguaggio matematico assume, infatti, un carattere universale ed è utilizzato in altre scienze e nell'ambito della tecnologia. La comunicazione può essere sia verbale, legata all'oralità: parlare, ascoltare, comprendere, conversare, narrare (esperienze, procedure ecc.), sia non verbale (iconica, gestuale). In particolare, questa competenza trasversale coincide con il processo cognitivo matematico: «Comunicare e argomentare» che richiede all'allievo di saper gestire la comunicazione e l'argomentazione delle proprie scelte e opinioni utilizzando diversi tipi di linguaggio, in modo che siano comprensibili agli altri e allo stesso tempo di saper ascoltare, rispettare e comprendere quelle altrui.

Il **pensiero riflessivo e critico** presuppone la capacità di costruirsi una propria opinione personale e di saper esplorare e analizzare le situazioni prendendo distanza dalle proprie azioni. Questo tipo di pensiero costituisce una risorsa importante per tutte le attività in ambito matematico: capire il senso di un problema, esplorare le differenti strategie e processi risolutivi, interpretare, riflettere su procedimenti e risultati ottenuti, saper giustificare la propria posizione ed eventualmente riconsiderarla, saper valutare le proprie e altrui forze/competenze in relazione allo scopo (bilancio delle risorse); rappresentarsi percorsi di avvicinamento con il fine di percepire gli elementi pertinenti; mettere in relazione, creare delle connessioni, creare nessi causali (confronto); costruire regole partendo dalle esperienze (inferenza); formulare ipotesi, anticipare; ricostruire e riflettere su un'esperienza vissuta (metacognizione); simbolizzare; elaborare opinioni personali, prendere decisioni proprie ecc., sono capacità che sono parte integrante dell'agire matematico. Ma più in generale, il pensiero riflessivo e critico va oltre i confini dell'apprendimento della matematica in ambito scolastico, esso implica anche la capacità di esprimere un giudizio critico in relazione alle ripercussioni della matematica sull'individuo, sulla società e sull'ambiente circostante.

Un discorso analogo vale per il **pensiero creativo**, che assume un ruolo centrale quando agli allievi è chiesto di esplorare, provare e sperimentare in matematica. Per saper affrontare e risolvere situazioni-problema sconosciute o connesse con nuove conoscenze, saperle matematizzare e modellizzare, è importante provare personalmente e con creatività. È ormai lontano lo stereotipo che per questa disciplina non occorra aver sviluppato tale tipo di pensiero, anzi, rappresenta una componente fondamentale per riuscire in matematica. Sviluppare l'inventiva, la fantasia e la flessibilità nell'affrontare situazioni-problema, sperimentare attivamente e fruire con piacere e regolarità di situazioni, combinazioni e materiali insoliti; inventare per analogia, tentare soluzioni nuove, rappresentano padronanze fondamentali in ambito matematico.

Infine, le **strategie d'apprendimento**, che rientrano nella dimensione delle competenze metodologiche, interessano ogni processo matematico. In particolare, nell'apprendimento di questa disciplina si tratta di porsi domande e di esplorare e provare vari processi risolutivi secondo diverse strategie di apprendimento. Nell'affrontare le diverse situazioni matematiche si tratta di adottare un metodo di lavoro efficace e saperlo confrontare con altri; saper ricorrere al ragionamento induttivo e deduttivo; saper risolvere problemi attraverso una pertinente analisi dei dati; riconoscere modelli e operare collegamenti; saper analizzare i procedimenti adottati. Più in generale, praticare processi di rielaborazione personale delle conoscenze matematiche sia da un punto di vista teorico, per ampliare la rete di conoscenze, sia da un punto di vista applicativo, per risolvere problemi. Analizzare, gestire e migliorare il proprio modo di imparare.

4.5 Relazioni con i contesti di Formazione generale

Si possono rilevare diversi legami tra gli ambiti della Formazione generale e quelli della matematica.

Per quanto concerne l'ambito **tecnologie e media**, l'allievo è chiamato a dialogare e interagire attivamente e con senso etico e critico con i media e a padroneggiare il processo tecnologico per leggere, quantificare e interpretare i vari fatti della vita quotidiana tramite i diversi ambiti di competenza matematici. Si tratta di utilizzare le tecnologie come risorsa per gestire ed elaborare matematizzazioni e modellizzazioni di situazioni complesse di vita reale o di situazioni ideali. L'importanza dell'uso consapevole e critico delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione nel processo di insegnamento-apprendimento della matematica è già stato espresso nel paragrafo degli aspetti metodologici e didattici.

Per quanto concerne l'ambito **contesto economico e consumi**, si tratta di mantenere legami forti con i contesti di realtà (prezzi, costi, ecc.) e di interpretare tali aspetti tramite il confronto e l'analisi di dati numerici, letture di grafici e tabelle, studio di funzioni, modellizzazioni e matematizzazioni di situazioni reali, studi statistici e probabilistici che consentano di affrontare con consapevolezza e senso critico ciò che avviene nella società. Tale ambito di Formazione generale è quindi collegato principalmente all'ambito numerico, a funzioni, a grandezze e misure e a probabilità e statistica.

Le **scelte e i progetti personali** sono legate agli ambiti matematici, in quanto è possibile confrontare opzioni di scelte diverse, quantificando e valutando i pro e i contro, soprattutto in ambito numerico, statistico e probabilistico. Pianificare, sostenere e rispettare un proprio progetto di scelta e avere il coraggio di cambiare strada in caso di necessità è un atteggiamento, tipico della risoluzione di problemi, che rappresenta una componente trasversale dei diversi ambiti di competenza matematici. Si tratta anche di argomentare e giustificare le proprie opinioni e scelte personali e rispettare quelle degli altri.

La **salute e il benessere** possono essere collegati con vari ambiti matematici, in quanto si tratta di saper raccogliere informazioni e dati e saperli interpretare e rielaborare con manipolazioni, studi di funzioni, modellizzazioni e matematizzazioni allo scopo di favorire il benessere personale e sociale. Tale ambito di Formazione generale è quindi maggiormente interconnesso con gli ambiti «Numeri e calcolo», «Grandezze e misure», «Funzioni» e «Probabilità e statistica». Tramite lo studio matematico è possibile spiegare fenomeni e comprendere le scelte migliori per il benessere personale e dell'intera comunità.

Infine, **vivere assieme ed educazione alla cittadinanza** è collegato al saper ascoltare e rispettare i punti di vista degli altri; saper partecipare in modo produttivo a un dibattito; saper gestire i conflitti; saper definire e rispettare regole condivise, ciò che dovrebbe avvenire in qualsiasi attività matematica.

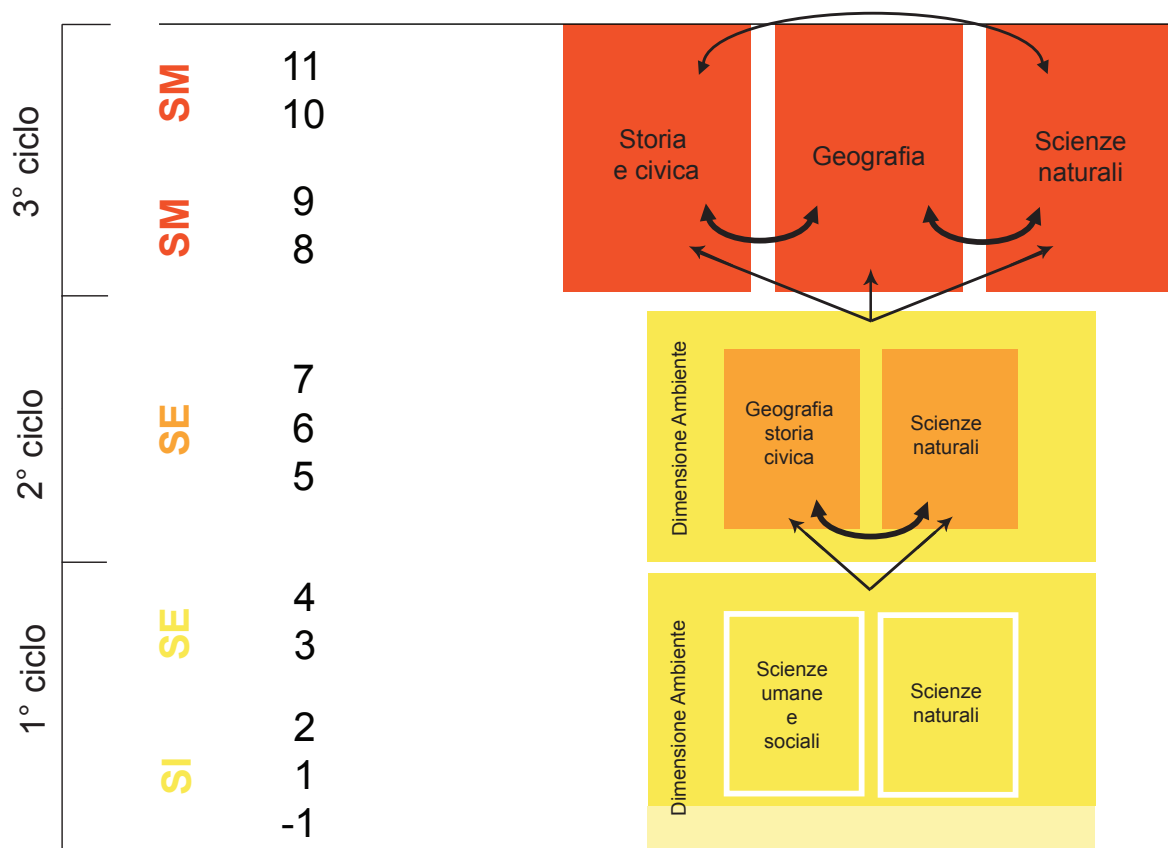
Area scienze umane e sociali scienze naturali



Area scienze umane e sociali scienze naturali

La scuola dell'obbligo riserva tradizionalmente spazi e attenzioni allo studio della natura e della tecnica, delle società e delle loro interazioni che costituiscono la tela di fondo per la comprensione della vita e per la costruzione del senso di appartenenza e di cittadinanza. Nel presente Piano di studio, l'Area Scienze umane e sociali - Scienze naturali individua e coordina due componenti della formazione e della conoscenza scolastica: la prima è la Dimensione Ambiente, nella scuola dell'infanzia e nella scuola elementare, che è predisciplinare e globale. La seconda sono le discipline geografia, storia ed educazione civica (SUS) e le scienze naturali (SN) che si configurano progressivamente nel 2° ciclo e si differenziano nel 3° ciclo.

Figura 20
Sviluppo della formazione dalla SI alla SM



5. Dimensione ambiente (1°/2° ciclo)

5.1. Finalità e contesti di apprendimento

Nella formazione scolastica globale, la dimensione Ambiente educa gli allievi agli aspetti naturalistici, tecnici e antropologici dell'esistenza. Essa promuove e persegue la costituzione e lo sviluppo di competenze di spazialità, di temporalità e di relazione con l'alterità naturale e sociale. Gli allievi apprendono a scoprire e ad apprezzare gli ambienti e gli oggetti costruiti dall'uomo, a capirne il funzionamento, a interpretare le vicende umane, a interrogare e conoscere il mondo in un quadro di sviluppo durevole. Queste competenze sono fortemente richieste in una società in continuo e rapido cambiamento, perché consentono la costruzione dell'identità personale, di relazioni sociali e l'assunzione di valori e progetti comuni. D'altro canto, esse contribuiscono allo sviluppo di una coscienza ecologica sensibile alla presenza della natura, ai problemi ambientali e all'utilizzo sostenibile delle risorse limitate di cui disponiamo.

La Dimensione Ambiente deve contribuire a una visione costruttiva della realtà, mettendo in evidenza principalmente le qualità della società, in modo da suscitare nell'allievo un sentimento di fiducia e una percezione chiara delle numerose potenzialità da valorizzare per realizzare un mondo di collaborazione e di equa condivisione.

Nel testo che segue, per Ambiente si intende tutto ciò che vive e percepisce il bambino di quanto lo circonda nello spazio e nel tempo: l'obiettivo è di giungere progressivamente a distinguere gli aspetti soggettivi da quelli oggettivi. Nell'affrontare la conoscenza dell'ambiente si prendono quindi dapprima in conto gli aspetti emotivi, le concezioni soggettive per poi sviluppare un confronto con il reale e costruire quindi una conoscenza del mondo fisico, naturale e storico-sociale.

Le attività didattiche di Ambiente si realizzano su oggetti di sapere che vengono affrontati progressivamente sempre più secondo le procedure delle scienze della natura e delle scienze umane e sociali. In questo Piano di studio, volto a considerare lo sviluppo delle competenze del soggetto che apprende, la distinzione fra i due approcci metodologici è utile per individuare competenze specifiche ai due gruppi di discipline. La tradizione epistemologica ha sempre differenziato in modo chiaro le metodologie scientifiche delle scienze della natura e quelle delle scienze umane fondate sull'interpretazione concettuale e filosofica. Nel presente Piano di studio si è tuttavia voluto conservare per i primi due cicli di formazione, cioè per la SI e per la SE, un progetto integrato di Ambiente che dia al docente una visione pedagogica e didattica globale e che promuova lo sviluppo di attività didattiche che integrino i vari referenti disciplinari: geografia, storia e civica, scienze naturali. Si procede perciò da una visione predisciplinare del reale a una sua progressiva differenziazione da cui emergono le discipline che saranno poi autonome nella scuola media.

Dal punto di vista della costruzione - apprendimento nel bambino dei referenti degli ambiti disciplinari, essi si differenziano progressivamente all'interno della sua esperienza diretta e sensoriale, della lettura e dell'interpretazione della complessità ambientale. È confrontandosi con il reale nella sua complessità, che il bambino impara a fare ordine, a classificare, a distinguere e quindi a riconoscere progressivamente che questa complessità è leggibile da punti di vista diversi: spaziali, temporali, causali, ecc. Sarà poi nella seconda parte delle scuole elementari che questi punti di vista diventeranno chiavi di lettura di parti specifiche di questo ambiente.

1° ciclo

Le attività di Ambiente dalla scuola dell'infanzia ai primi due anni della scuola elementare si centrano sulla progressiva presa di coscienza e conoscenza del contesto di vita del bambino, dal contesto abitativo verso spazi e tempi più ampi.

In questo periodo la coscienza del bambino si sta aprendo nel contatto con il mondo in un processo continuo di scoperta e la conoscenza comincia ad organizzarsi. La scuola propone varie situazioni di apprendimento che accompagnano il bambino in questo percorso evolutivo di adattamento alla complessità del mondo.

L'educazione all'ambiente ha un'impostazione globale e predisciplinare; promuove lo sviluppo nel bambino della consapevolezza della realtà ambientale e sociale, lo aiuta a situarsi nello spazio (dal locale al globale) e nel tempo (dal presente al passato).

Concretamente, in questa fascia della scolarità, alcuni ambienti da considerare per l'apprendimento sono: gli scenari naturali e sociali nelle varie stagioni; gli ambienti domestici e della vita familiare, della scuola, della vita quotidiana in un quartiere di città o in valle, gli ambienti del lavoro e dei mestieri; gli ambienti del gioco, del viaggio, delle narrazioni, gli ambienti immaginari. Per l'aspetto naturalistico, gli ambienti significativi sono quelli del contesto naturale (il bosco, il prato, il fiume, il lago, lo stagno, la montagna, ecc.), ma anche quelli di cui i bambini vengono a conoscenza tramite i mass-media. Per l'aspetto tecnico vengono esplorati gli utensili e gli oggetti usati nella vita di tutti i giorni.

L'apprendimento si centra prevalentemente su temi a scala locale. È però importante che comprenda anche prime esplorazioni del pianeta Terra, degli ambienti, dei generi di vita, dei luoghi ed eventi simbolici dell'umanità, tenendo anche conto del contributo che possono portare allievi originari di altri paesi e contesti culturali. Questa apertura corrisponde ai bisogni di costruzione dell'identità del soggetto.

2° ciclo

Gli ambiti del secondo ciclo si allargano dal contesto di vita per andare a comprendere e rappresentare la regione, la città, la valle, il Cantone Ticino, oggi e ieri.

Nel secondo ciclo si delineano progressivamente gli apprendimenti di scienze naturali, geografia, storia ed educazione civica. Le esperienze di vita degli allievi e delle persone con cui vengono in contatto nell'ambiente vengono prese in considerazione, condivise e sviluppate mediante un percorso di classe volto a esplorare e capire le caratteristiche oggettive della regione alpina, insubrica e del territorio del Cantone Ticino: rappresentazioni soggettive e oggettive si sviluppano e interagiscono nei progetti formativi che mirano a una duplice finalità: la costruzione dell'identità culturale e la partecipazione attiva alla vita della natura e della società.

- **L'aspetto naturalistico-scientifico** comprende l'esplorazione dei vari ambienti naturali della regione alpina e insubrica (già citati sopra). Nel secondo ciclo, questi ambienti vengono indagati come ecosistemi, mediante un approccio scientifico, sistemico, per scoprire le condizioni che permettono la vita e capire l'organizzazione degli organismi viventi in relazione con le caratteristiche del biotopo. L'aspetto naturalistico-scientifico comprende anche una dimensione fisico-tecnologica che concerne le esperienze e le conoscenze relative alla materia, alle sostanze, all'energia, alle loro proprietà e al loro impiego nella società. Si esamina pure il funzionamento di vari oggetti e mezzi tecnici.
- **Per l'aspetto geografico**, i progetti si focalizzano sull'organizzazione sociale e territoriale attuale a livello locale e regionale, dal quartiere/comune alla città-regione fino al Cantone Ticino.
- **Per l'aspetto storico**, l'attività didattica concerne il confronto tra la società tradizionale, prevalentemente contadina, e la società moderna urbana considerando la transizione della rivoluzione industriale, con i cambiamenti tecnologici, economici e sociali che la caratterizzano.

Il piano di studio della dimensione Ambiente si svolge su scala regionale ma comprende anche alcuni percorsi di scoperta del pianeta Terra nell'universo, degli ambienti naturali, dei generi di vita, oggi e ieri. In particolare il contatto attivo delle classi con compagni provenienti da altre regioni del mondo, persone del paese, associazioni ed espressioni di culture diverse rappresenta una dimensione educativa fondamentale.

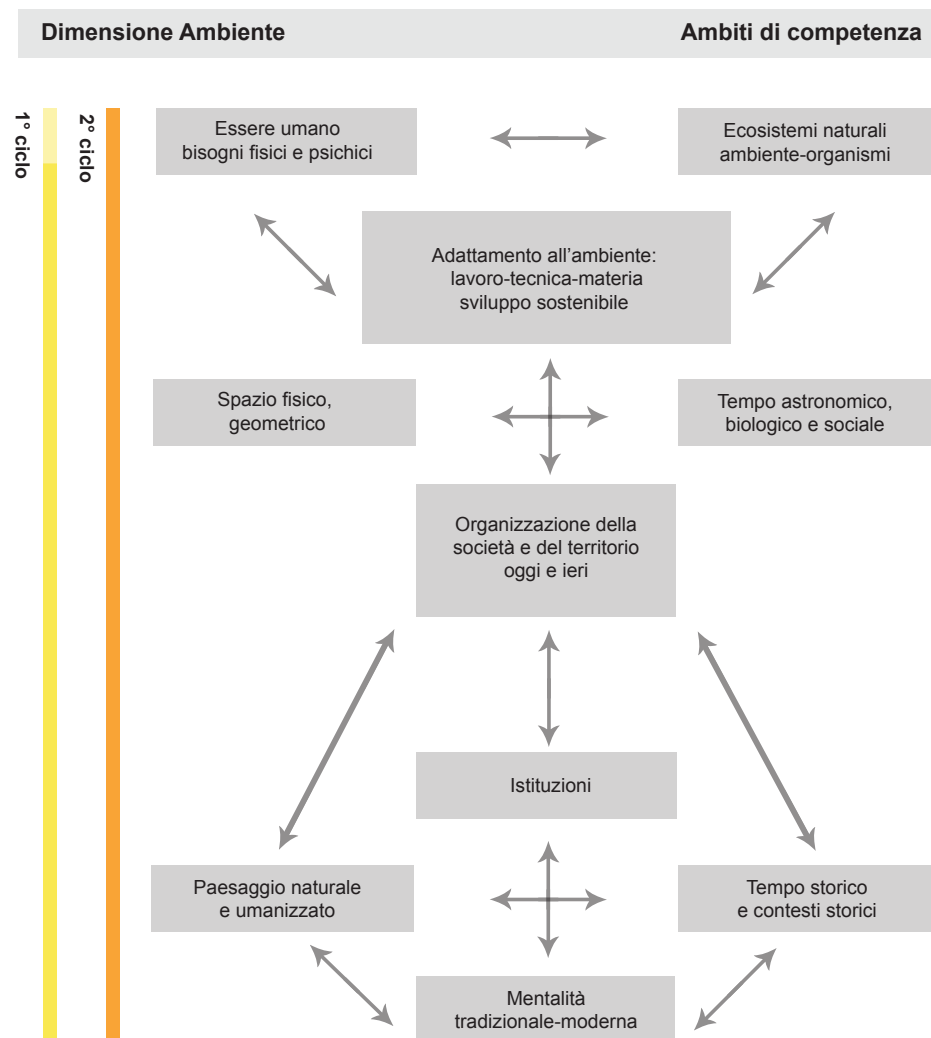
5.2. Modello di competenza

Il modello di competenza generale prevede la definizione degli ambiti di competenza e dei processi chiave in rapporto con i vari ambiti con i relativi traguardi di apprendimento.

5.2.1. Ambiti di competenza

Gli ambiti di competenza sono i campi e le dimensioni della sua esistenza concreta; egli opera "in e con" questi ambiti. Le competenze che ne risultano lo aiutano a situarsi nell'ambiente e nella società in cui vive, a capire man mano la loro organizzazione, a sviluppare la sua autonomia e a partecipare in modo creativo alla cultura.

Figura 21
Ambiti di competenza della Dimensione Ambiente (1°-2° ciclo)



Partendo dall'alto, lo schema mette in evidenza l'essere umano che interagisce con l'ecosistema naturale nel quale vive per rispondere ai suoi bisogni fondamentali. Questa interazione si svolge mediante un adattamento continuo all'ambiente e si esprime nel lavoro, come necessità fondamentale della condizione umana sulla Terra.

Il lavoro comporta lo sviluppo delle tecnologie che permettono di individuare varie risorse valorizzando le proprietà della materia e trasformandola per produrre dei beni. In questo processo, l'essere umano impara a orientarsi nello spazio e nel tempo costruendo i sistemi di riferimento e di misura condivisi dalla società in cui vive. Ne risulta un'organizzazione sociale e territoriale che rappresenta la concretizzazione del lavoro collettivo. Ogni organizzazione comporta la necessità di una regolazione sociale; essa si concretizza nelle istituzioni che governano e che offrono vari servizi ai cittadini.

Nella parte più bassa dello schema, si illustra come la cultura e il genere di vita di una società siano il risultato di una storia che viene interiorizzata, producendo la mentalità e i valori di una cultura: il paesaggio, come percezione estetica dell'ambiente, ne è un'illustrazione significativa.

Si deve notare che si propone un unico schema strutturato degli ambiti di competenza valido sia per il primo, sia per il secondo ciclo. Questa scelta dà continuità al lavoro sulle competenze e permette di individuare la progressione da un ciclo all'altro. Bisogna tuttavia considerare che i vari ambiti di competenza, nella vita del bambino, diventano progressivamente significativi e operativi, alcuni prima, altri dopo. Pertanto è importante che il docente proceda con elasticità e ascolto della situazione concreta dei singoli allievi e della sezione/classe.

Dal punto di vista didattico, gli ambiti di competenza, rappresentati nella figura 21, sono porte che devono introdurre a situazioni di apprendimento emotivamente o cognitivamente significative in cui gli allievi possano agire, costruire conoscenze valorizzando e sviluppando le loro competenze. Le situazioni di apprendimento create in classe si articolano in percorsi e in progetti che possono evidentemente combinare anche più ambiti di competenza (varie entrate e passaggi del percorso o del progetto collegando vari ambiti).

Sia le scienze naturali, sia la geografia, sia la storia e l'educazione civica sono incluse e articolate nei vari ambiti di competenze della dimensione Ambiente: per esempio, nell'ambito "adattamento all'ambiente" tutte le discipline sono incluse. Si può però anche notare che in altri ambiti una disciplina o l'altra può essere prevalente: per esempio le scienze naturali sono prevalenti nell'ambito "ecosistemi naturali, ambienti e organismi", la geografia nell'ambito "spazio fisico, geometrico", la storia nell'ambito "tempo storico e contesti storici". In questo modo la formazione dell'allievo procede da un approccio globale verso una progressiva distinzione di discipline che assumeranno una forma differenziata alla Scuola media. Ecco una descrizione essenziale dei vari ambiti di competenza.

Essere umano: bisogni fisici e psichici

Ogni bambino è una persona unica che si costruisce in relazione continua con il mondo. Bisogna sviluppare le attività di apprendimento mettendo al centro le sue esperienze. È in quest'ottica educativa che l'allievo può realmente prendere coscienza del proprio corpo in relazione ai suoi bisogni e alle necessità della vita. Il bambino impara a gestirli e a dividerli nel contesto bio-sociale in cui si trova a vivere. La scuola è un luogo privilegiato dove poter individuare e capire i bisogni fondamentali di natura fisica e psichica, quali la nutrizione, il riposo, l'igiene, la salute, il movimento, l'educazione, ma anche l'affetto, la creatività e l'identità personale. Attraverso lo sviluppo cognitivo e socioaffettivo, il bambino affina la sua capacità di leggere il proprio ambiente di vita come luogo di opportunità, in cui i bisogni e le esigenze degli uni si intersecano con quelli degli altri, in una rete di relazioni complesse che mette tutte le componenti in interazione diretta e/o indiretta. Un bisogno fondamentale considerato con un'attenzione particolare dalle scienze naturali è quello della salute che implica una conoscenza del corpo e una comprensione dei comportamenti che favoriscono il benessere individuale e collettivo a corto e a lungo termine.

Ecosistemi naturali: ambiente - organismi

Fin dai primi anni di vita, il bambino si sente parte dell'ambiente in cui vive. All'inizio questa relazione lo porta a confondere e a non distinguere il proprio sé dal resto del mondo. Man mano che cresce, l'ambiente naturale acquisisce per lui una realtà distinta dalla sua. Così un bosco, un prato, un lago o qualsiasi altro ambiente vengono sempre più indagati e interrogati come componenti naturali che possiedono una propria forma estetica e una propria organizzazione funzionale. Le concezioni dell'allievo sono in continua evoluzione e si modificano trasformando la sua visione egocentrica e antropomorfa della natura, caratteristica del bambino nei primi anni di vita, in una visione sempre più biocentrica.

Progressivamente l'allievo scopre l'esistenza degli animali e dei vegetali. Impara a caratterizzarli in funzione delle loro diversità e peculiarità, dei loro bisogni specifici e delle loro esigenze, quali ad esempio la nutrizione e la capacità di soddisfarla mediante le reti alimentari. In questo contesto, la scoperta dei limiti ambientali viene sempre più affinata e associata a fattori oggettivi che condizionano la presenza/assenza nell'ecosistema di determinati organismi o della vita nella sua globalità. Il bambino riconosce così l'importanza della conservazione e del rispetto della natura, della diversità delle specie come valore ecologico fondamentale per il mantenimento del sistema ambientale nella sua complessità.

Adattamento all'ambiente: lavoro - tecnica - materia - sviluppo sostenibile

Lo sviluppo della vita umana sulla Terra richiede un adattamento continuo alle condizioni ambientali: clima, rilievi, idrografia, vegetazione, fauna. La realtà del lavoro, in senso lato, è la risposta a queste condizioni per soddisfare i bisogni fondamentali. La cultura materiale e simbolica che ne deriva è il prodotto di un'attività creativa dell'umanità che varia sulla Terra in funzione delle caratteristiche degli ambienti: diversità dei caratteri somatici, varietà dell'alimentazione, del vestiario, delle abitazioni ecc.

L'adattamento si manifesta anche nelle esplorazioni della Terra, nel viaggio e nelle migrazioni che illustrano le capacità dell'essere umano di riorganizzarsi in ambienti e in situazioni culturali nuovi. La comprensione dell'adattamento rappresenta un'evoluzione cognitiva importante per l'allievo. Gli permette di superare l'interpretazione finalista della relazione tra l'essere umano e la natura. Il bambino si accorge che la natura non è "costruita" in funzione dei bisogni e dei desideri umani. Capisce che è mediante il lavoro che l'essere umano ha organizzato la propria sopravvivenza nella storia: lavoro come necessità, uso attento delle risorse, sviluppo degli strumenti, delle abilità e della collaborazione.

Progressivamente l'allievo intuisce che la cultura non è soltanto determinata dall'ambiente naturale, ma che risulta anche dalle scelte tecniche e dalle vicende storiche di una data società. L'allievo scopre come la scienza ha esaminato le caratteristiche della materia, delle sostanze e come ne abbia valorizzato le proprietà. Mediante l'indagine tecnologica, egli individua la provenienza dei materiali, riconosce il loro impiego nella realizzazione di utensili e di macchine; scopre la capacità umana di trasferire l'energia sfruttandola in varie forme nei processi produttivi. A livello pratico, l'allievo impara a usare in modo intelligente le risorse, evitando lo spreco e l'inquinamento.

Spazio fisico, geometrico

L'essere umano, per situarsi, per spostarsi e per organizzarsi nell'ambiente, costruisce varie rappresentazioni dello spazio fisico. Queste rappresentazioni comprendono una dimensione "geo-metrica", cioè richiedono la definizione e l'impiego di punti, linee, forme di riferimento e di unità di misura della Terra. Da un lato, lo spazio fisico è concreto, perché il corpo umano è situato tra il cielo e la terra che s'incontrano nella linea dell'orizzonte visibile; inoltre vi sono i corpi celesti, il sole in particolare, che costituiscono i riferimenti per la definizione dei punti cardinali. D'altro lato, lo spazio geometrico è una rappresentazione astratta, perché si sviluppa mediante le capacità di decentramento dell'osservatore. Per questo, le società hanno elaborato gli strumenti di misura e la cartografia dettagliata e globale della Terra, con un sistema preciso di coordinate e di misure.

Il bambino, fin dai primi anni di vita, impara spontaneamente a orientarsi. Nella quotidianità dispone di momenti di autonomia negli spostamenti e nelle attività di gioco che gli permettono di sviluppare il suo metodo d'orientamento. La scuola svolge un ruolo in questo senso stimolando l'allievo nella costruzione di mappe mentali, iniziandolo, in modo ludico e pratico, all'uso delle rappresentazioni dello spazio quali i disegni, le piantine e le carte geografiche che gli permettono di potenziare le competenze d'orientamento e di comunicare con un linguaggio spaziale. I giochi topografici contribuiscono a sviluppare le capacità di decentramento, di astrazione geometrica e di evocazione visuo-spaziale. Il bambino impara a fare dei collegamenti sistematici e spazialmente coerenti tra i percorsi (svolti o immaginati), i relativi disegni, le fotografie e le carte topografiche.

Tempo astronomico, biologico, sociale

Per vivere il bambino deve situarsi nello spazio e nel tempo. Il tempo è prima di tutto naturale: è il ciclo circadiano giorno/notte e il ciclo annuale delle stagioni. Nell'ambiente terrestre, il tempo astronomico diventa biologico; concerne i cicli vitali degli organismi. L'essere umano elabora conseguentemente una strutturazione e una misurazione del tempo per organizzare la quotidianità collettiva (orologi, calendari). Questa strutturazione è un'espressione culturale dei cicli di vita, dei ritmi e dei riti di una società che si manifestano, per esempio, mediante le feste tradizionali in relazione con il lavoro contadino e con la liturgia.

La ciclicità biologica delle stagioni rappresenta un processo che permette di orientare le abitudini alimentari dei bambini in senso salutare ed ecologico, valorizzando in ogni periodo ciò che la natura offre, a livello locale e regionale. Le sagre e le fiere sono occasioni stimolanti per i bambini per condividere la celebrazione del simbolismo degli alimenti. La partecipazione all'attività orticola, rappresenta pure un'opportunità per capire il ciclo vitale annuale delle componenti degli ecosistemi (per es. orti scolastici, scuola in fattoria).

Organizzazione della società e del territorio, oggi e ieri

Questo ambito di competenza è fondamentale per permettere all'allievo di partecipare in modo sempre più autonomo alla vita sociale. Il bambino scopre e riconosce i ruoli delle persone che lo circondano e che incontra nella vita quotidiana. Impara man mano a interpretare in modo oggettivo i loro compiti e la loro posizione nella società. Il bambino capisce progressivamente che il territorio è la manifestazione della vita della società nello spazio, con i suoi bisogni, le sue attività e la sua evoluzione.

Il concetto di organizzazione sociale e territoriale è complesso. Per poter considerare questa complessità, anche a livello della scolarità elementare, si ricorre a un modello semplificato: un'organizzazione socio-territoriale viene studiata come un insieme delimitato e aperto, composto di parti specializzate e collegate, che si mantiene e si sviluppa.

Per esempio la città, nelle varie epoche, si sviluppa in un territorio determinato, con i suoi quartieri, con le vie di comunicazione interne e verso altre regioni, con la sua economia, la sua vita sociale e i suoi progetti di sviluppo. Durante la scolarità, l'allievo riconosce progressivamente il valore operativo del modello come guida di "lettura" del territorio mentre lo utilizza per studiare una regione urbana attuale, una città preindustriale o il territorio delle comunità contadine tradizionali. L'allievo realizza dei disegni cartografici, impara a utilizzare un linguaggio grafico-simbolico sintetico, individuando, per esempio, le forme caratteristiche dell'ambiente naturale e del territorio delle città-regioni e delle valli.

Durante la scolarità obbligatoria (fino al 3° ciclo), il modello di organizzazione socio-territoriale è applicato nello studio di tutti gli insiemi geografici, dal micro al macroterritorio: dal quartiere alla città-regione, dal Cantone Ticino alla Svizzera, dalle organizzazioni nazionali fino al sistema mondo.

Istituzioni

Nella scolarità obbligatoria, la conoscenza delle istituzioni politiche è fondamentale per capire lo spirito democratico della nostra società. Già alla scuola dell'infanzia il bambino entra a contatto con i servizi complementari della scuola, come la mensa, la separazione dei rifiuti e incontra pure alcuni rappresentanti dei servizi comunali come gli agenti di polizia. Alla scuola elementare, l'allievo inizia a riconoscere l'esistenza di un governo come strumento di gestione del progetto sociale di una popolazione: il contatto con le istituzioni comunali e cantonali è fondamentale in questo senso.

La quotidianità a scuola è una prima esperienza istituzionale che vive il bambino con le sue regole e i suoi servizi. Il docente pratica il metodo democratico in classe/sezione per gestire le opinioni e le divergenze, per negoziare e operare delle scelte condivise. L'allievo acquisisce progressivamente consapevolezza e assume comportamenti sempre più competenti nell'ambito della cittadinanza. Impara la prosocialità come insieme di comportamenti che favoriscono gli altri componenti del gruppo, senza la ricerca di ricompense esterne, estrinseche o materiali, generando così una reciprocità positiva. Il bambino si confronta con i suoi doveri e comprende anche i suoi diritti. In questo senso è importante la considerazione della Dichiarazione universale dei Diritti dell'infanzia che rende l'allievo più consapevole delle condizioni dei bambini nel mondo.

La comprensione del passare del tempo è preliminare a qualsiasi ulteriore analisi storica. La preparazione allo studio della storia dovrebbe quindi iniziare molto presto, possibilmente già a livello del 1° ciclo, attraverso attività propedeutiche. Il bambino prende progressivamente coscienza dell'importanza della storia dell'umanità e del mistero delle nostre origini; si interroga sulla formazione dell'universo, della Terra, sull'apparizione della vita e dell'umanità.

Le attività nel 1° e nel 2° ciclo sono finalizzate allo sviluppo di competenze temporali e alla costruzione di concetti indispensabili a una futura conoscenza sistematica della disciplina. Per esempio, l'allievo deve sapere come ordinare semplici sequenze cronologiche ed essere in grado di riconoscere la contemporaneità di due avvenimenti.

Il tempo storico non ha carattere ciclico, ma soltanto lineare. I fenomeni, infatti, si presentano come irripetibili. Quelli di carattere economico, sociale o di mentalità hanno una scansione temporale di lunga durata, contrariamente agli avvenimenti politici che sono più puntuali. La dimensione del tempo storico è quindi profondamente connaturata agli argomenti di ambiente che s'intendono indagare. Ogni tipo di analisi necessita di ordinamenti temporali e di contesti specifici: la società tradizionale va confrontata con quella attuale che permette di capire il rapporto con l'ambiente fisico-geografico, il grado di sviluppo sociale, tecnico e culturale, le strutture sociali, le attività primarie necessarie per l'esistenza e le organizzazioni politiche adottate per il funzionamento della società.

Mentalità: tradizione – modernità

La mentalità può essere definita come l'insieme delle idee di una collettività, delle credenze, delle opinioni, delle verità, delle visioni del mondo che rispondono agli interrogativi esistenziali e ai bisogni di costruzione dei valori dell'umanità; è una memoria storica e un processo creativo che strutturano l'identità.

La mentalità si manifesta in tutti gli aspetti della realtà, anche materiale: negli oggetti, nei linguaggi che una società elabora, nella cultura tecnica, scientifica, artistica, letteraria e religiosa. La mentalità è un ambito di competenza essenziale, dato che l'allievo deve potersi riconoscere nella società e identificarsi nei suoi valori etici, pur sviluppando un pensiero critico e autonomo che gli permetta di dare un contributo personale all'identità collettiva.

Nell'allievo, questa competenza dipende dallo sviluppo del senso etico e del giudizio morale che si configura in relazione con il pensiero operatorio (indicativamente a 7-8 anni). In precedenza questa competenza è ancora molto schematica (morale eteronoma) ma permette comunque al bambino di identificarsi con i valori e con gli attori più vicini a lui, in particolare la famiglia.

Nella scuola dell'infanzia, la relazione con i simboli, le narrazioni, i miti, risponde ai bisogni inconsci di strutturazione dell'identità. Mediante la socializzazione e il gioco simbolico i bambini sperimentano vari ruoli e situazioni dell'umanità. A partire dal 2° ciclo della scuola elementare, la mentalità e i valori sono percepiti in modo più consapevole e si inizia a poterne discutere in modo esplicito e analitico (morale autonoma, relativistica).

Nella scolarità obbligatoria è importante che l'allievo riconosca la transizione storica, fondamentale per l'Occidente, dal mondo tradizionale al mondo moderno con i valori che li caratterizzano. Da un lato, la sacralità tradizionale che evoca gli interrogativi fondamentali sull'origine del mondo e sul senso della vita umana. Dall'altro lato, lo sviluppo del pensiero scientifico moderno, della cultura laica che producono il progresso, la libera indagine sulle caratteristiche dell'universo e l'emancipazione dalle pressioni della natura e dalle ideologie assolute.

L'allievo, nel suo percorso scolastico, può così analizzare in modo costruttivo la crisi attuale del nostro modello di sviluppo e capire il suo riorientamento verso una maggiore sostenibilità, grazie a un'integrazione tra valori tradizionali e valori moderni.

La sensibilizzazione dell'allievo sulle mentalità lo aiuta anche ad avvicinarsi alle altre culture con empatia e con un interesse per le differenze.

Paesaggio naturale e umanizzato

La cultura del paesaggio è l'espressione della sensibilità estetica di una società con i suoi valori e i suoi simboli. È l'ambito della "geopoetica" e del "genius loci". Il paesaggio e "un'invenzione" che in latino significa anche ritrovare, riscoprire: in questo senso, è l'evocazione dei luoghi che ci "stanno a cuore". Il bambino può trovare e ritrovare quei paesaggi che suscitano in lui l'emozione del "sentirsi a casa", dell'amare il proprio paese, quello degli altri, e la Terra come dimora dell'umanità. È infatti importante che l'identificazione con la bellezza del proprio paese sia un'esperienza che risveglia il senso di ospitalità e di reciprocità.

Le attività di Ambiente mirano a suscitare questi vissuti mediante l'attività sensoriale e la percezione estetica del paesaggio naturale e umanizzato: forme, colori, suoni, armonie, materiali si combinano nell'ambiente e si manifestano in modo creativo nell'architettura, nell'artigianato e nell'arte. Ne risultano infinite occasioni di esplorazione micro e macrocosmica della Terra, di scoperta del meraviglioso, presente sia negli ambienti quotidiani, sia nei luoghi straordinari del pianeta.

5.2.2 Processi chiave

I processi chiave nella costruzione di competenze, proposti per la Dimensione Ambiente, rispondono a tre esigenze formative fondamentali sono i seguenti:

Indagare (esplorare – socializzare)

L'indagine per il bambino comincia con la presa di contatto e l'esplorazione ludica del mondo biologico e sociale che lo circonda. La scuola lo stimola a indagare in modo sistematico, ponendo interrogativi operativi, usando strumenti di osservazione e di misura, raccogliendo informazioni con metodi man mano più raffinati. Indagare significa anche inserirsi nel mondo sociale interpretando le esperienze in seno alla famiglia, alla scuola e all'ambiente regionale.

Orientarsi nello spazio e nel tempo

L'orientamento spazio-temporale permette al bambino di sviluppare una propria autonomia nella vita quotidiana e di proiettarsi mentalmente nello spazio e nel tempo, per poter anticipare gli eventi, immaginare e organizzare la propria vita tenendo conto delle esperienze del passato e delle visioni del futuro.

Analizzare (riconoscere - mettere in relazione – contestualizzare)

Questi processi concernono l'analisi in relazione al pensiero operatorio concreto. Per il bambino implicano la capacità di riconoscere le informazioni significative in un'esperienza concreta; di metterle in relazione in modo oggettivo, anche mediante la quantificazione; di situarle nel contesto di un fenomeno o di un'organizzazione che si vuole studiare.

Modellizzare (definire - esemplificare - generalizzare)

Sono processi rivelatori dello sviluppo delle capacità di astrazione dell'allievo che si manifestano mediante la definizione, la modellizzazione di un fenomeno naturale, di un processo tecnologico, di un'organizzazione, di un evento. L'allievo, nel 2° ciclo, inizia a sviluppare le competenze legate al pensiero operatorio formale. La modellizzazione consente di praticare il ragionamento ipotetico-deduttivo che conduce alla generalizzazione concettuale. Oltre a questo il modello della realtà permette delle manipolazioni mentali che consentono di esplicitare delle previsioni.

Comunicare (inscenare - raccontare - rappresentare)

Il bambino impara a esternare e a comunicare ciò che ha elaborato mentalmente. L'esternazione si manifesta mediante tutti i tipi di linguaggio, da quello verbale a quelli non verbali. Le produzioni coinvolgono il bambino sia a livello individuale, sia a livello collettivo, e necessitano pertanto del coordinamento e della comunicazione di gruppo.

Progettare (inventare - partecipare - valutare)

Questi processi mettono in rilievo l'importanza di una pedagogia e di una didattica basata sui progetti che favoriscano la creatività, la partecipazione socioaffettiva dell'allievo, la sua comprensione del senso dell'attività a scuola, favorendo così la valutazione e il giudizio autonomi.

5.3. Progressione delle competenze

In relazione ai processi chiave proposti nel modello le tabelle che seguono sintetizzano i traguardi di apprendimento relativi alla fine del 1° ciclo e del 2° ciclo.

Tabelle 39-40

Fine 1° ciclo		Fine 2° ciclo	
		Traguardi di competenza	
Indagare	<ul style="list-style-type: none"> • Riconoscere i propri bisogni e le proprie emozioni e confrontarle con i compagni. • Porsi domande in rapporto alle proprie esperienze di vita. • Osservare ed esplorare la realtà con i cinque sensi. • Ricercare informazioni su un tema dato e raccoglierle in base alle consegne. • Distinguere eventi fantastici e immaginari da fatti e fenomeni oggettivi. 	<ul style="list-style-type: none"> • Esprimere e confrontare i propri bisogni ed emozioni, tenendo conto delle condizioni contestuali. • Problematizzare le proprie e altrui esperienze: individuare domande di indagine. • Osservare con sistematicità e in modo logicamente ordinato la realtà. • Esplorare i fenomeni con un approccio scientifico. • Saper leggere nel territorio e in altre fonti storico-geografiche l'organizzazione della società del presente e del passato. 	
Orientarsi nello spazio e nel tempo	<ul style="list-style-type: none"> • Riconoscere e orientarsi negli spazi di vita famigliari e locali. • Descrivere semplici percorsi e la posizione del corpo e di oggetti nello spazio attraverso riferimenti condivisi con l'interlocutore. • Riconoscere e condividere una temporalità comune. • Partecipare consapevolmente agli eventi simbolici della famiglia e della società. • Dare senso al tempo mediante la rievocazione e la condivisione di sentimenti. 	<ul style="list-style-type: none"> • Orientarsi nello spazio, decentrando il punto di vista, anche con l'ausilio di carte e altri strumenti di rappresentazione spaziale. • Utilizzare un linguaggio spaziale coerente per interpretare varie fonti visive (foto-car-te-video, ecc.); realizzare vari schizzi cartografici e progettare percorsi. • Riconoscere e valorizzare, attraverso varie forme espressive, la propria storia personale e famigliare. • Riconoscere i cicli naturali del tempo e collegarli con il tempo sociale e i ritmi della società. • Riconoscere il tempo come un dato universale e come una costruzione della società. • Padroneggiare il concetto di tempo; usare alcuni ordinatori temporali (anni, secoli, millenni) come strumenti di lettura del passato. • Costruire e usare una linea del tempo per rappresentare i periodi storici. 	
Analizzare	<ul style="list-style-type: none"> • Stabilire prime relazioni tra le condizioni biofisiche degli ambienti e i comportamenti degli organismi viventi e degli esseri umani nel mondo. • Collegare la forma di oggetti alla relativa funzione. • Distinguere gli oggetti naturali da quelli artificiali. • Riconoscere che l'essere umano deve adattarsi a condizioni naturali indipendenti dalla sua volontà. 	<ul style="list-style-type: none"> • Prendere in esame gli ecosistemi presenti nei dintorni della scuola, riconoscerne le componenti e le relazioni corrispondenti. • Capire alcune differenze tra gli esseri umani come risultato dell'adattamento biologico e culturale alle varie condizioni ambientali nel mondo (caratteristiche del corpo umano, per es. colore della pelle, termoregolazione, comportamenti alimentari, vestiario, ecc.). • Analizzare l'origine naturale e le trasformazioni delle risorse fondamentali che permettono la sopravvivenza e lo sviluppo dell'umanità (acqua, cibo, energia, materie prime). • Prendere coscienza di come le variazioni di temperatura determinino la transizione da uno stato fisico ad un altro per semplici sostanze come l'acqua. 	

Traguardi di competenza

Modellizzare		<ul style="list-style-type: none"> • Individuare i bisogni fondamentali di un essere vivente nel suo contesto di vita facendo le distinzioni tra un vegetale, un animale e un essere umano. • Saper elaborare in forma sintetica cicli vitali di organismi tra loro diversi, evidenziando similitudini e differenze. • Trasporre il metodo di analisi da un ecosistema noto a un ambiente nuovo e riuscire a definirlo/rapresentarlo nei suoi aspetti essenziali. • Modellizzare l'organizzazione sociale e territoriale di un quartiere-villaggio, di una città, di una valle, oggi e ieri.
<p>Comunicare</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Individuare i bisogni fondamentali di un essere vivente. • Confrontare, ordinare, classificare oggetti in relazione alle loro proprietà. • Riconoscere e capire i principali ruoli nella vita sociale connessa alla propria esperienza quotidiana. • Capire l'organizzazione tecnica di un'attività produttiva, di un mestiere, oggi e ieri: risorse, utensili, abilità, prodotti, scarti. 	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizzare modalità comunicative delle proprie esperienze adeguate agli scopi e agli interlocutori. • Rappresentare con i linguaggi convenzionali le osservazioni dell'ambiente naturale e artificiale (informazioni coerenti, misure e dati aggregati, bilanci di esperienze). • Riconoscere e utilizzare i mezzi multimediali per presentare le ricerche e i progetti svolti. • Rielaborare, porre domande, formulare apprezzamenti e interloquire in rapporto ai contributi espressi dai compagni.
<p>Progettare</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Gestire la vita pratica a scuola e a casa, sviluppare l'autonomia dall'adulto. • Rispettare l'ambiente e la società in cui si agisce e capire le principali regole che li caratterizzano. Valutare i propri comportamenti in relazione alle regole e alle procedure definite. • Esprimere e giustificare un giudizio su una propria esperienza diretta. • Assumere ruoli attivi e partecipativi a scuola e nella società. Identificarsi con le attività e sviluppare alcune abilità comunicative e creative nell'ambito dei laboratori, dei giochi simbolici a scuola e di iniziative nell'ambiente locale. • Partecipare a progetti di cooperazione con altri gruppi sociali (anziani, persone diversamente abili, ecc.). 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificare le esigenze informative in rapporto ad un evento o un oggetto di indagine e alcune modalità per soddisfarle. Valutare in linea generale l'attendibilità di una fonte di informazione. • Esprimere un giudizio con riferimenti sia alla propria esperienza personale, sia a evidenze oggettive. • Progettare e praticare dei modelli di comportamento prosociali, rispettosi di sé, degli altri e dell'ambiente. • Promuovere e partecipare a iniziative culturali e sociali nella regione e in rapporto con culture diverse. • Aiutare, condividere e partecipare a iniziative di volontariato. • Relazionarsi con il prossimo e muoversi nella società considerando e rispettando le istituzioni. • Riconoscere l'importanza dei doveri e dei diritti dell'essere umano. • Prendere coscienza dell'importanza della dimensione etica e della pluralità di valori che caratterizzano l'umanità.

5.3.1. Saperi irrinunciabili

Il raggiungimento di tali traguardi è connesso alla trattazione di alcuni argomenti irrinunciabili in relazione agli ambiti di competenza sopra richiamati:

Tabella 41

Fine 1° ciclo	Fine 2° ciclo
<ul style="list-style-type: none"> • Fonte storica. • Relazioni di successione e di contemporaneità, durate, periodi, cicli temporali, mutamenti. • Funzione e uso degli strumenti convenzionali per la misurazione e la rappresentazione del tempo (orologio, calendario, linea temporale, ecc.). • Indicatori topologici (avanti, dietro, sinistra, destra, ecc.). • Indicatori temporali (prima, dopo, passato, futuro, ecc.). • Elementi basilari del linguaggio della geo-graficità (prospettiva verticale). • Elementi fisici e antropici che caratterizzano i paesaggi dell'ambiente di vita della propria regione. • Semplici strumenti e unità di misura anche non convenzionali. • Lessico chiave connesso ai liquidi, al cibo, alle forze e al movimento, al calore, ecc. • Grandezze fondamentali (tempo, lunghezza, temperatura), equilibrio e disequilibrio, movimenti dei corpi. • Luce e ombra, rumori e suoni, cinque sensi. • Sostanze e materie naturali e artificiali e loro caratteristiche. • Cambiamenti di aspetto e trasformazioni di sostanza. • Linguaggio relativo a sviluppi e trasformazioni di esseri viventi. • Elementi basilari del corpo umano. • Linguaggi della tecnica nella vita di tutti i giorni. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fonti storiche, dirette e indirette, e loro tipologie. • Sistema di misura occidentale del tempo storico (avanti Cristo – dopo Cristo) e sistemi di misura del tempo storico di altre civiltà. • Evoluzione della storia dell'umanità per ampie periodizzazioni. • Strumenti di orientamento (bussola, navigatore satellitare, ecc.). • Punti cardinali. • Simbologie di carte geografiche di diversa scala, carte tematiche, grafici, elaborazioni digitali, repertori statistici relativi a indicatori socio-demografici ed economici. • Elementi chiave dei principali paesaggi naturali. • Concetto di regione geografica (fisica, climatica, storico-culturale, amministrativa). • Concetti scientifici quali: dimensioni spaziali, peso, peso specifico, forza, movimento, pressione, temperatura, calore, velocità, ecc. • Tipi di energia e modalità di trasformazione dell'energia per ottenere energia elettrica. • Circuito elettrico semplice e ramificato. • Propagazione della luce e del suono. • Sostanze e loro caratteristiche fisiche. • Reazioni chimiche relative a fenomeni comuni. • Strumenti e unità di misura convenzionali. • Proprietà di alcuni materiali come ad esempio: la durezza, il peso, l'elasticità, la trasparenza, la densità, ecc. • Passaggi di stato della materia. • Caratteristiche essenziali di acqua, aria, suolo. • Movimenti basilari dei diversi oggetti celesti. • Anatomia degli esseri viventi. • Funzionamento del corpo e suoi principali apparati. • Modelli intuitivi di struttura cellulare. • Prime informazioni sulla riproduzione e la sessualità. • Primi elementi di classificazione animale e vegetale sulla base di osservazioni personali. • Sviluppi tecnologici e loro significato per la società.

5.4. Indicazioni metodologiche e didattiche

1° ciclo

L'insegnamento nella Dimensione Ambiente deve essere animato e caratterizzato da uno spirito di ricerca messo in atto attraverso un coinvolgimento diretto, attivo del bambino, in stretta relazione con il suo ambiente di vita. Egli pone le sue domande, formula le sue idee, esprime le sue concezioni degli eventi e dei fenomeni naturali. Proprio per la loro importanza, le concezioni vanno considerate e valorizzate nel calibrare l'azione didattica e pedagogica, al fine di ideare progetti che abbiano un senso per il bambino.

Il ruolo del docente è comunque centrale nella preparazione e nella messa in scena di situazioni di apprendimento motivanti e feconde, sia apportate dal bambino, sia proposte dal docente. La regia educativa del docente è fondamentale sia per calibrare le proposte che egli offre agli allievi, sia affinché avvenga una auto-organizzazione dell'apprendimento guidata quando l'oggetto dell'apprendimento è fornito dalla classe.

Nella SI, in particolare, si valorizza un approccio metodologico nel quale si mantenga la centralità del mondo immaginario e cognitivo dell'allievo.

Partendo da uno stimolo percepito nel reale, da una metafora, da un simbolo o da una narrazione, ai bambini si pongono loro direttamente o si propone loro di creare scenari, oggetti simbolici, situazioni problema che possano essere spunto di un nuovo apprendimento. Saranno necessariamente spunti ai quali gli allievi devono poter dare un loro senso e possono fungere da stimolo per una evoluzione delle loro concezioni o espressioni iniziali.

La progettazione delle attività si sviluppa in interazione fra allievi e docente, con il docente che contribuisce alla regolazione delle situazioni di apprendimento, mediante interventi di lancio e rilancio di situazioni problema, di spunti narrativi e di apertura di laboratori percettivi ed espressivi. In questo contesto educativo, il bambino non è soltanto attore ma anche autore.

Le indicazioni metodologiche per la scuola dell'infanzia hanno un valore anche per i primi due anni della scuola elementare, con la necessaria flessibilità. Le tematiche assumono infatti caratteristiche più oggettive; possono essere comunque svolte mediante uno sfondo narrativo con la preoccupazione di avvicinarle a una conoscenza del mondo concreto.

Le situazioni di apprendimento principali suggerite per la programmazione sono:

- l'incontro con aspetto reale suscitato dalle narrazioni, situazioni problema, da una indagine conseguente, iniziando a dare una organizzazione alla loro risoluzione;
- i laboratori tecnico-creativi in rapporto con le situazioni problema e/o con aspetti estetici della narrazione;
- le escursioni, anche solo all'esterno della scuola, per la percezione diretta dei fenomeni e per la raccolta di informazioni di prima mano;
- la classificazione e l'elaborazione di tracce delle esperienze vissute.

In questo senso risultano importanti l'organizzazione degli spazi in cui si apprende, la costruzione di angoli dedicati ad attività specifiche, la messa in scena delle attività con i bambini mediante l'uso di strumenti e materiali stimolanti, adatti ai vari livelli di sviluppo cognitivo e motorio. Anche i luoghi e i contesti delle escursioni devono essere scelti e preparati con la stessa cura.

2° ciclo

Le metodologie e i sussidi didattici devono essere costruiti e selezionati in funzione della fase di sviluppo cognitivo (pensiero operatorio concreto). A partire dalla percezione diretta dei fenomeni considerati, l'allievo viene stimolato a svolgere le operazioni mentali caratterizzate dalla razionalità e dalla causalità che lo possano aiutare a superare l'interpretazione egocentrica del mondo. Alla sensibilità emotiva e soggettiva, si combina una visione oggettiva dell'ambiente naturale e sociale. Si tratta infatti di suscitare una sempre più chiara sistematizzazione della realtà concreta e dei fenomeni che vi si possono rilevare.

Globalmente si realizza un decentramento con il quale l'allievo costruisce una propria personalità sociale sempre più autonoma, capace di comunicare e di confrontarsi con vari punti di vista e interpretazioni della realtà.

In questa fase formativa, l'allievo può utilizzare con maggiore facilità i linguaggi verbali, la numerazione, le misure quantitative e la geometria, potendo così costruire rappresentazioni dello spazio e del tempo più strutturate ed efficaci per l'orientamento esistenziale e pratico. Egli prova pure un interesse nella scoperta di nuove procedure d'indagine, di esplorazione dell'ambiente, nell'impiego di svariati strumenti tecnici di osservazione e di analisi.

Sul piano metodologico è pertanto indicato costruire dei percorsi di apprendimento ricchi di situazioni problema che richiedono l'indagine sistematica e la sperimentazione. Queste vanno costruite e discusse in gruppo e con il docente e hanno come obiettivo di corroborare e/o invalidare le ipotesi derivanti dall'interrogativo di ricerca. Le concezioni rappresentano comunque il punto d'avvio per acquisire nuove conoscenze e far evolvere modelli esplicativi sempre più coerenti e pertinenti con quelli accettati dalla comunità scientifica.

Come nel 1° ciclo, la valorizzazione delle capacità di auto-organizzazione della classe è essenziale, per dare senso alle attività e per favorire la creatività. Pertanto la pedagogia per progetti è un orientamento metodologico vivamente consigliato.

5.5. Relazioni con le Competenze trasversali

La Dimensione Ambiente, siccome contempla il contesto di vita del soggetto che apprende, richiede e permette di attivare tutte le Competenze trasversali. Si possono citare varie Discipline che concorrono e convergono dal punto di vista formativo nei progetti di ambiente a scuola: l'area logico-matematica, l'italiano, l'educazione visiva, l'educazione agli altri linguaggi non verbali, l'educazione fisica. Il grado e la natura degli apparentamenti dipende dai progetti considerati e dal ciclo scolastico. Nel 1° ciclo, le materie dell'area logico-matematica e quelle del linguaggio verbale e non verbale operano nell'ambito di un insegnamento globale e pre-disciplinare, per stimolare, attivare e concretizzare in comune tutte le Competenze trasversali e, in particolare, **lo sviluppo personale e la collaborazione e comunicazione**.

Nel 2° ciclo, la progressiva astrazione e la specializzazione in scienze naturali, geografia, storia e educazione civica convergono chiaramente sulle altre principali trasversalità formative: **il pensiero riflessivo e critico, il pensiero creativo e le strategie di apprendimento**.

5.6. Relazioni con i contesti di Formazione generale

Il discorso fatto per le Competenze trasversali vale anche per la Formazione generale. La Dimensione Ambiente, per sua natura epistemologica, mette al centro tutti gli aspetti della Formazione generale perché concerne l'inserimento attivo dell'allievo nel mondo.

Più puntualmente:

- **Tecnologie e media:** ambiti "adattamento all'ambiente", "organizzazione della società e del territorio, oggi e ieri".
- **Scelte e progetti personali:** tutti gli ambiti, in particolare nel 2° ciclo.
- **Salute e benessere:** ambiti "essere umano, bisogni fisici e psichici", "ecosistemi: ambienti e organismi", "adattamento all'ambiente".
- **Vivere assieme e educazione alla cittadinanza:** ambiti "essere umano, bisogni fisici e psichici", "organizzazione della società e del territorio, oggi e ieri", "istituzioni", "mentalità".
- **Contesto economico e consumi:** "essere umano, bisogni fisici e psichici", "adattamento all'ambiente", "organizzazione della società e del territorio, oggi e ieri".

5.7. Evoluzione del modello di competenza nel 3° ciclo

La trasformazione degli ambiti di competenza e dei processi, nel corso della scolarità, risponde all'evoluzione dei bisogni di crescita degli allievi, a quella dell'organizzazione degli studi, nonché della complessità disciplinare. In questo senso, gli ambiti già descritti nel progetto di ambiente evolvono verso ambiti tematici specifici di geografia, storia, civica e di scienze. Alcuni hanno una continuità diretta forte dal 2° al 3° ciclo, altri si stemperano e altri ancora emergono come elementi nuovi. Anche i processi che si attivano in questi ambiti evolvono durante la scolarità e si articolano in modo più puntuale. Se durante la SI e la SE i processi vengono considerati come globali, in rapporto con la vita concreta dell'allievo, con il procedere della scolarizzazione la dimensione cognitiva, astratta, specialistica assume un'importanza crescente.

Figura 22
Progressione ambiti di competenza

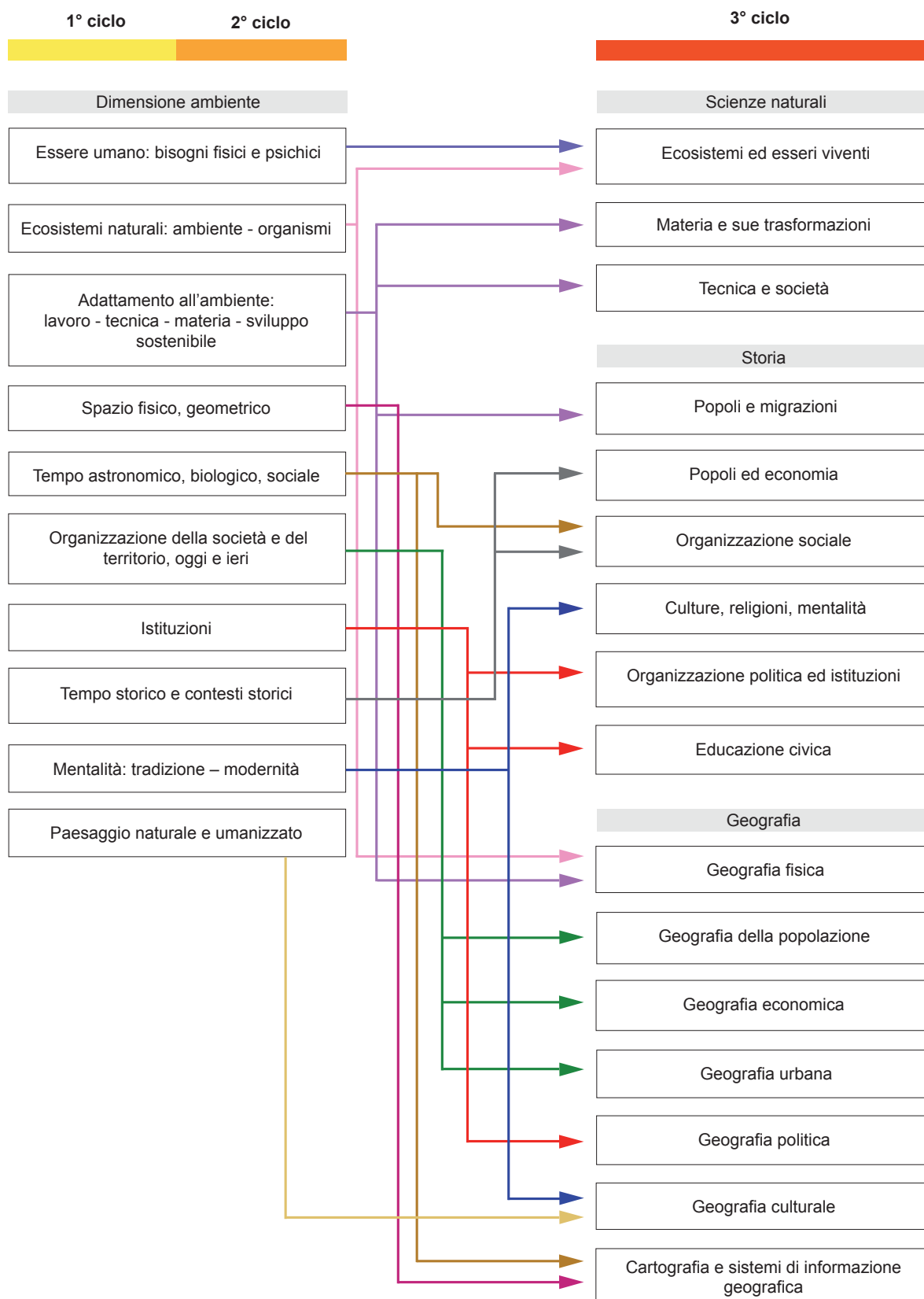
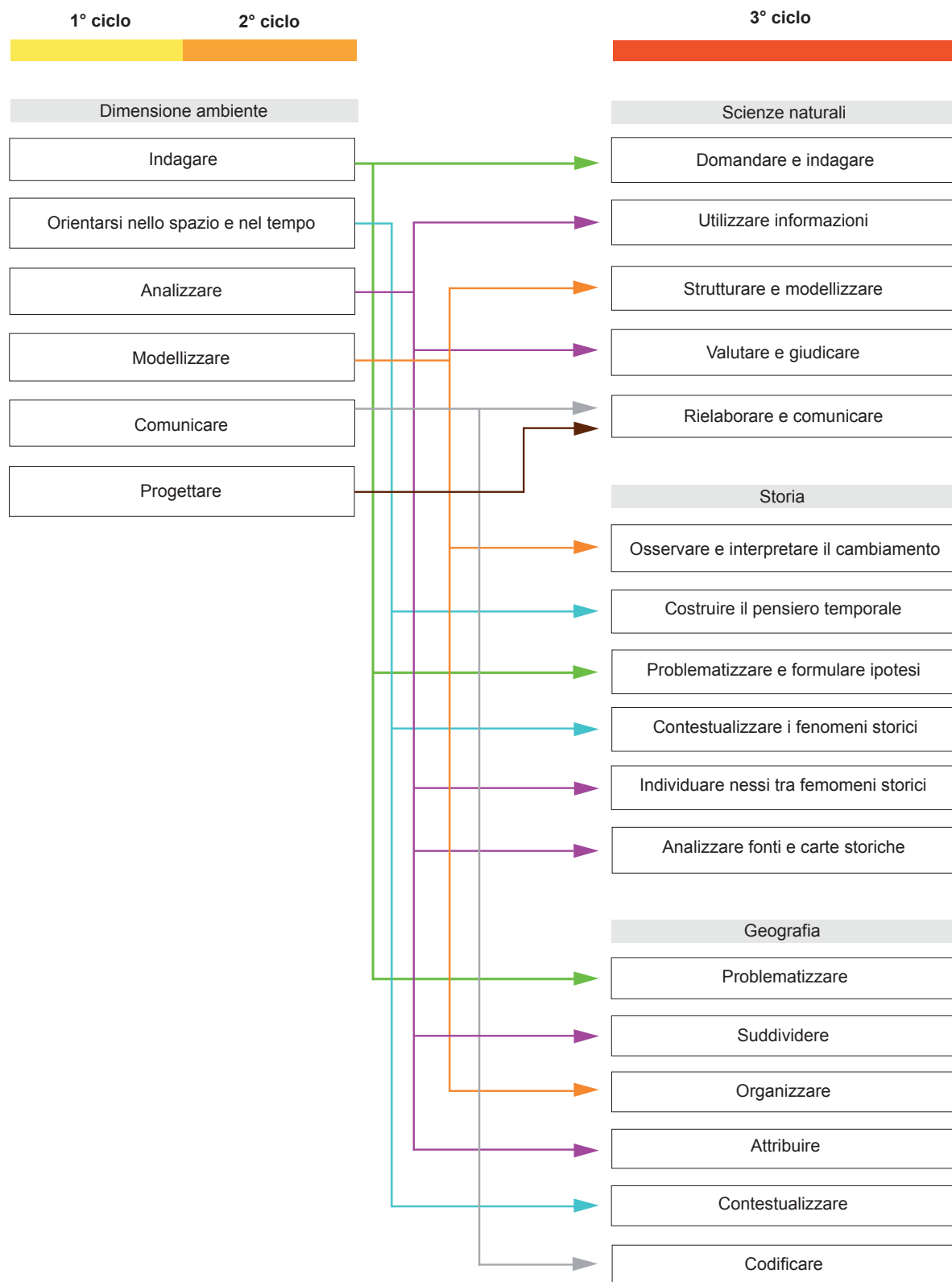


Figura 23
Progressione processi chiave



6. Geografia (3° ciclo)

6.1. Significato e finalità formative della disciplina

Nella SM l'allievo entra per la prima volta in contatto con la geografia, disciplina che studia i territori per ricostruire le società ed evidenziarne le regole di produzione e riproduzione, i valori di riferimento, gli assetti mutevoli nel tempo. Attraverso questo campo di studio l'allievo si confronta con le forme variabili della territorialità, con i processi identitari, con i progetti, le scelte e l'assunzione di responsabilità del presente e per il futuro.

La SM offre a tutti gli allievi l'opportunità di imparare a leggere i territori e a interpretare le società attraverso la geografia regionale (fr. *analyse spatiale*; ing. *Spatial analysis*). Questa prospettiva di studio permette di creare dei modelli di realtà specifiche: Ticino e Svizzera in prima media, Svizzera ed Europa (seconda media), Europa e sistema mondo (terza media) e, su scala mondiale, fenomeni globali-locali (in quarta media). Essere competenti alla fine della scuola dell'obbligo significa dunque saper costruire, formulare e sostenere discorsi rigorosi e ordinati sulle regioni e sulle società studiate utilizzando precisi criteri disciplinari.

6.2. Modello di competenza

Per produrre interpretazioni e modelli socioterritoriali specifici è necessario attivare ambiti e processi di competenza di geografia regionale sui casi di studio previsti per ogni classe di scuola media.

Nella scuola media essere competenti rispetto agli ambiti sottoindicati significa saper definire concetti, nozioni, elementi teorici in forma assoluta (competenza lessicale specifica), e saperli usare correttamente sia nelle fasi di studio e discussione dei territori (competenza procedurale) sia nella produzione di testi e nelle presentazioni pubbliche (competenza informativa).

Figura 24
Modello di competenza per la geografia

		3° ciclo					
		Processi					
		Problematizzare	Suddividere	Organizzare	Attribuire	Contestualizzare	Codificare
Ambiti di competenza	Geografia fisica	Manifestazioni di competenza					
	Geografia della popolazione						
	Geografia economica						
	Geografia urbana						
	Geografia politica						
	Geografia culturale						
	Cartografia e SIG						

6.2.1. Ambiti di competenza

Gli ambiti sono sette campi tematici del sapere geografico. Rappresentano dei patrimoni consolidati di conoscenze generali (teorie, concetti e nozioni) che si utilizzano per descrivere e spiegare i territori studiati.

Tenuto conto dell'età degli allievi, del percorso scolastico pregresso e dei principi d'organizzazione generale del sapere geografico, nella scuola media il patrimonio conoscitivo degli ambiti tematici viene esplorato, illustrato e definito in prospettiva areale durante il primo biennio, reticolare nel secondo.

Geografia fisica

Teorie, concetti e nozioni inerenti alle componenti fisiche e antropiche del paesaggio con particolare riferimento all'uso, all'impatto e al rischio ambientale nel primo biennio, alle teorie dello sviluppo sostenibile nel secondo.

Geografia della popolazione

Teorie del popolamento e demografiche; concetti e modelli quali densità e concentrazioni, polarizzazioni e diffusioni nel primo biennio; transizioni e regimi demografici nel secondo.

Geografia economica

Teorie spaziali dei processi d'organizzazione del lavoro e della produzione quali la specializzazione funzionale regionale e la modernizzazione economica (primo biennio), i cicli economici e le strategie di crescita (secondo biennio).

Geografia urbana

Teorie delle forme e delle dinamiche di insediamento, teorie della connettività territoriale. In particolare agglomerazione, regione e rete urbana (primo biennio), tipi di rete urbana, metropolizzazione, nodi e circuiti urbani globali nel secondo biennio.

Geografia politica

Teorie inerenti al controllo, alla gestione, allo sviluppo di territori con riferimento all'organizzazione centro-periferia (interdipendenza, partecipazione) nel primo biennio, e alle forme della governance territoriale (inclusione/esclusione) in quello successivo. Concetti e nozioni quali stato, regione, frontiera, attore territoriale, territorialità.

Geografia culturale

Teorie e concetti dell'identità geografica e della diffusione culturale: regione culturale (primo biennio); regimi famigliari e processi di diffusione, integrazione-accomodamento culturali (secondo biennio).

Cartografia e sistemi di informazione geografica

Elementi e principi di semiologia grafica quali lo schizzo e i coremi areali (primo biennio), la raffigurazione di reti e flussi (secondo biennio).

6.2.2. Processi chiave

I processi chiave sono elementi di metodo e di procedura della geografia regionale necessari per costruire interpretazioni e modelli di territori ordinati e comprensibili.

Problematizzare

Significa interrogare dei territori ponendo domande sugli spazi collettivi e personali in vista di far emergere indizi significativi sulla loro organizzazione, funzionamento, trasformazione, e sulle logiche e i valori sociali che li permeano. Si tratta di una forma specifica delle competenze percettive ed evocative già sviluppate tra la scuola dell'infanzia e la scuola elementare.

Suddividere

Suddividere significa riconoscerne e definire le trame geografiche: di un territorio qualificare elementi geografici, localizzarli, delimitarli come insiemi omogenei, metterli in relazione reciproca. Si tratta di operazioni percettive e cognitive attinenti all'osservazione criteriata.

Organizzare

Organizzare consiste nell'attribuire principi d'ordine spaziale alle trame geografiche individuando centri, periferie, nodi, reti, principi e livelli di organizzazione. L'ordinamento spaziale rivela i rapporti e le regolazioni sociali, manifesta dinamiche e processi attivi (dipendenza, interdipendenza; selezione, gerarchia) e pone il problema dei tempi storici e delle modalità culturali di concepire e intrattenere i rapporti sociali.

Attribuire

Significa riconoscere gli usi e le pratiche degli spazi collettivi e individuali, i progetti e le intenzioni di natura territoriale, e vagliarli alla luce dei principi di solidarietà, responsabilità, libertà ed equità che costituiscono l'orizzonte valoriale di riferimento delle nostre società. Si tratta di un aspetto di competenza socioaffettiva e cognitiva che interviene nella costruzione del senso di appartenenza e di cittadinanza.

Contestualizzare

Significa mettere in prospettiva nello spazio e nel tempo degli oggetti e dei fatti geografici indagati. Questa operazione si iscrive nella sfera delle competenze percettive e cognitive, ma ha anche valenza socioaffettiva perché è un momento privilegiato di modellizzazione spaziale e sociale grazie a confronti e dimensionamenti relativi: dunque di radicamenti consapevoli e di visioni plurime e complesse della realtà.

Codificare

Codificare geograficamente è l'arte di formalizzare e comunicare le rappresentazioni e le interpretazioni attraverso l'utilizzazione di strumenti specifici (disegno e schizzo, carte, grafici, paesaggi, ecc.) e codici della semiologia grafica (segni e coremi), ma anche l'esercizio mirato della lingua scritta, letta e parlata come vettore di comunicazione della conoscenza del mondo. Più in generale in questo aspetto di competenza rientra la pratica di tutti quei linguaggi settoriali che possono manifestare conoscenza ed esperienza geografica. A questo ambito si ricollegano le competenze identitarie, di coscienza e di partecipazione, sviluppate durante la prima scolarità.

6.3. Progressione delle competenze

La tavola seguente presenta i traguardi d'interpretazione e produzione geografica auspicati per la fine della scolarità obbligatoria. I trentasette traguardi sono campi di concetti e metodi che sostengono e dirigono gli sguardi e le sensibilità geografiche dell'allievo sulle realtà studiate: guardare e osservare i territori, misurarli, leggerli, disegnarli e scriverne, immaginarli e progettarli, comporre ed esporre idee e informazioni geografiche rappresentano gli apporti specifici che la pratica e lo studio della geografia assicurano all'alfabetizzazione scolastica di base nel 3° ciclo della scuola obbligatoria. In ognuno dei trentasette campi della tavola i traguardi sono sistematizzati seguendo un ordine concettuale progressivo: di regola i primi in ordine di apparizione sono i più immediati e concreti. Vanno dunque considerati come ineludibili nella formazione e alfabetizzazione geografica di base.

Tabella 42

Fine 3° ciclo		Processi		
		Problematizzare	Suddividere	Organizzare
Ambiti di competenza	Geografia fisica	<ul style="list-style-type: none"> Indagare le dimensioni, i cicli, i tempi naturali in prospettiva sistemica e situare le società umane in questo contesto per valutare portata e sostenibilità dei comportamenti e delle azioni territoriali. 	<ul style="list-style-type: none"> Circoscrivere e caratterizzare paesaggi regionali per evidenziare le trame ambientali (p.es. morfologiche, climatiche, ecc.) e la loro valorizzazione sociale. 	<ul style="list-style-type: none"> Individuare e descrivere trasformazioni naturali ed antropiche nei paesaggi regionali e locali per evidenziare momenti e stati d'organizzazione dei sistemi ambientali. Descrivere e raffigurare cicli e tempi dei processi naturali per qualificare e valutare tempi dell'azione umana. Qualificare apporti e prelievi (flussi di energia, risorse) per individuare livelli d'organizzazione socioambientale.
	Geografia della popolazione	<ul style="list-style-type: none"> Esprimere individualmente e collettivamente domande e ipotesi sulle distribuzioni spaziali e sulle evoluzioni delle collettività umane. Esplorare e interrogare nascita, morte, comportamenti riproduttivi, nuclei familiari sulla base di esperienze concrete e informazioni offerte. 	<ul style="list-style-type: none"> Localizzare, circoscrivere, qualificare aree di popolamento e densità in modo autonomo, usando supporti cartografici e numerici proposti dal docente. 	<ul style="list-style-type: none"> Leggere e rappresentare graficamente e numericamente crescita, stagnazione, decrescita demografica. Spiegare situazioni e strutture e demografiche ricorrendo alle componenti naturali e migratorie.
	Geografia economica	<ul style="list-style-type: none"> Formulare interrogativi sulla natura della ricchezza, sulle modalità di produzione e l'organizzazione delle attività, sulla distribuzione di prodotti e redditi per circoscrivere lo studio dei fenomeni economici. Ricostruire il quadro produttivo locale e le grandi trasformazioni economiche integrando informazioni fornite da fonti diverse. Enunciare le condizioni generali della globalizzazione economica e indicarne segni e simboli su scale locali. 	<ul style="list-style-type: none"> Riconoscere e qualificare i fattori di produzione nazionali/locali per evocare problematiche di crescita. In situazioni note e inedite, utilizzare i settori economici e i rami produttivi per definire tipi di economia. Scegliere e usare appropriatamente indicatori economici per definire macroregioni su scala continentale e mondiale. 	<ul style="list-style-type: none"> Descrivere la modernizzazione produttiva e il cambiamento sociale regionale/nazionale partendo da documenti e fonti proposte. Identificare qualitativamente aree economiche centrali e periferiche, e raffigurare la circolazione di beni per evocare gradi e situazioni di interdipendenza. Distinguere sistemi produttivi (economie pianificate, capitalismi) e cicli macroeconomici per qualificare forme e fasi di accumulazione/ridistribuzione della ricchezza.

Fine 3° ciclo

Processi

	Attribuire	Contestualizzare	Codificare
Geografia fisica	<ul style="list-style-type: none"> Definire qualità paesaggistiche e enumerare obiettivi di politica del paesaggio su casi di studio esemplari. Proporre misure di salvaguardia e di regolazione ambientale per il territorio di prossimità. 	<ul style="list-style-type: none"> Indicare nessi causali semplici e costruire catene causa-effetto multiple fra ambito economico, sociale, ambientale su scala locale e fra scale diverse. Con l'aiuto del docente usare in modo mirato il modello dello sviluppo sostenibile per inquadrare casi di studio globali-locali. 	<p>Leggere:</p> <ul style="list-style-type: none"> consultare e vagliare fonti e documenti qualitativi e quantitativi sulla base delle problematiche predefinite, per ricavarne informazioni utili all'interpretazione geografica. <p>Scrivere:</p> <ul style="list-style-type: none"> selezionare e combinare intenzionalmente informazioni per produrre una sintesi grafica (corema) o un testo argomentativo sintetico; usare appropriatamente termini e modelli geografici generali (p.es. agglomerato, asse, ecc.) per caratterizzare una situazione regionale; produrre, sulla base di impianti concordati, brevi testi descrittivi e espositivi, piccole ricerche scolastiche regionali e tematiche, corredate con schizzi, schemi, coremi, fotografie e fonti bibliografiche. <p>Esporre e discutere :</p> <ul style="list-style-type: none"> narrare fatti, episodi e sviluppi salienti di una regione studiata (Ticino e Svizzera, Svizzera e Europa, ecc.); applicare griglie di analisi geografica a testi, carte, immagini e notizie per far emergere tesi e intenzioni degli autori; discutere progetti e situazioni di sviluppo territoriale assumendo punti di vista e orizzonti valoriali diversi in vista di proporre soluzioni nuove e originali.
Geografia della popolazione	<ul style="list-style-type: none"> Distinguere e illustrare tipi di politica demografica e migratoria riferiti a casi e contesti specifici. Discutere e valutare, con l'aiuto del docente, gli effetti diretti e indiretti delle politiche demografiche. 	<ul style="list-style-type: none"> Riconoscere e descrivere il modello della transizione demografica. Prospettare tendenze e scenari evolutivi attraverso il confronto guidato di serie demografiche selezionate dal docente. 	
Geografia economica	<ul style="list-style-type: none"> Definire lo spazio utile e riconoscerne il valore di fondario per prospettare tipi di uso. Caratterizzare tipi e reti di imprese e delineare la loro strategia per qualificare le condizioni di produzione e di lavoro. Distinguere politiche macroeconomiche (export/sostituzione import/ export competitivo) e situarle nel tempo per interpretare situazioni di sviluppo specifiche. 	<ul style="list-style-type: none"> Confrontare situazioni di sviluppo regionale per evidenziare diverse situazioni di centralità e marginalità economica (aree forti in ambiti forti; aree forti in ambiti deboli, aree deboli in ambiti forti, ecc.). Modellizzare le trasformazioni del sistema mondo contemporaneo e qualificare la globalizzazione finanziaria e produttiva per delineare tendenze e assetti sociali e territoriali su scale locali. 	

Tabella 43

		Fine 3° ciclo		
		Processi		
		Problematizzare	Suddividere	Organizzare
Ambiti di competenza	Geografia urbana	<ul style="list-style-type: none"> • Con l'aiuto del docente mettere a fuoco i legami fra interazione urbana (dipendenza, interdipendenza territoriale), situazioni di interazione sociale (inclusione, esclusione), e orizzonte valoriale (equità, sostenibilità). 	<ul style="list-style-type: none"> • Qualificare, localizzare, misurare e rappresentare trame urbane areali (agglomerati, regioni urbane, assi, ecc.) per delineare situazioni di coesione territoriale. 	<ul style="list-style-type: none"> • Inscenare l'evoluzione di una trama urbana indotta dall'ammodernamento delle vie di traffico per ricostruire fasi e processi di cambiamento. • Rappresentare e descrivere reti urbane come sistemi reticolari e gerarchizzati per caratterizzare relazioni di coesione territoriale.
	Geografia politica	<ul style="list-style-type: none"> • Definire i significati di confine e frontiera per dedurne gli effetti sulla genesi, l'organizzazione e l'evoluzione dei territori. • Esplorare le idee di Stato e di democrazia per definire forme e portata dei processi di territorializzazione. 	<ul style="list-style-type: none"> • Riconoscere, nominare, localizzare, qualificare unità amministrative (comuni e cantoni, regioni, Stati) usando fonti e supporti informativi correnti. • Mappare aree di crisi e conflitto, definire forme di governo (p.es democrazie, regimi autoritari, ecc.) per evidenziare trame e principi d'organizzazione del sistema geopolitico mondiale 	<ul style="list-style-type: none"> • Illustrare le trasformazioni della trama amministrativa nazionale, continentale e mondiale indicando di volta in volta centralità, ruoli e rapporti politici per evidenziare i valori e le poste sociali e politiche in gioco.
	Geografia culturale	<ul style="list-style-type: none"> • Individuare, attraverso lo studio guidato di simboli e manufatti, legami fra le geografie culturali odierne e i comportamenti antropologici ed etnologici. 	<ul style="list-style-type: none"> • Definire e quantificare popolazioni linguistiche e confessionali, localizzarle e circoscriverle per costituire trame culturali regionali. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comparare le evoluzioni di medio periodo delle popolazioni linguistiche regionali / internazionali per percepire le tendenze in atto e prospettare scenari culturali a breve termine. • Individuare lingue e modelli sociali di riferimento per delineare fenomeni di polarizzazione culturale.
	Carografia e SIG	<ul style="list-style-type: none"> • Discutere, formalizzare, scegliere e applicare le modalità più efficaci per rappresentare sistemi geografici, tenuto conto del destinatario e del contenuto del messaggio. 	<ul style="list-style-type: none"> • Leggere e rappresentare con colori e simboli adeguati (maglie, limiti, contatti) trame regionali e del paesaggio significative per il ragionamento interpretativo. • Usare in situazione reticoli e metriche di riferimento (paralleli, meridiani, equatore, tropici, lat, long, fusi orari, scale cartografiche) per localizzare e dimensionare regioni e territori. 	<ul style="list-style-type: none"> • Leggere e rappresentare con simboli appropriati strutture (centri, periferie, gerarchie) e processi di interdipendenza areali (gravitazione, tropismo, dinamica). • Leggere e rappresentare l'organizzazione reticolare dei sistemi geografici (reti, nodi, flussi) per rendere evidenti i principi di funzionamento e organizzazione. • Rappresentare il cambiamento sociale con grafici, dati e materiali iconografici appropriati.

Fine 3° ciclo

Processi

	Attribuire	Contestualizzare	Codificare
Geografia urbana	<ul style="list-style-type: none"> Riconoscere situazioni esemplari di competizione per l'uso del territorio, scopi e modalità della pianificazione territoriale, per discutere e proporre soluzioni regionali e locali. Visualizzare, sulla base di dati e fonti locali/regionali, reti e strategie associative di città per esplicitare gli orientamenti delle strategie di sviluppo. 	<ul style="list-style-type: none"> Circoscrivere, partendo da dati e carte, i contesti urbani regionali entro i quali si colloca l'urbanizzazione locale per qualificare relazioni e condizionamenti sociali e territoriali. Confrontare reti urbane e fenomeni coesivi regionali di taglia analoga per evidenziare differenze e analogie di sviluppo. Indicare forme e simboli della globalizzazione nel tessuto urbano locale ed elementi simbolici locali su scala globale per rendere conto di fenomeni transcalari. 	<p>Leggere:</p> <ul style="list-style-type: none"> consultare e vagliare fonti e documenti qualitativi e quantitativi sulla base delle problematiche predefinite, per ricavarne informazioni utili all'interpretazione geografica. <p>Scrivere:</p> <ul style="list-style-type: none"> selezionare e combinare intenzionalmente informazioni per produrre una sintesi grafica (corema) o un testo argomentativo sintetico; usare appropriatamente termini e modelli geografici generali (p.es. agglomerato, asse, ecc.) per caratterizzare una situazione regionale; produrre, sulla base di impianti concordati, brevi testi descrittivi e espositivi, piccole ricerche scolastiche regionali e tematiche, corredate con schizzi, schemi, coremi, fotografie e fonti bibliografiche. <p>Esporre e discutere :</p> <ul style="list-style-type: none"> narrare fatti, episodi e sviluppi salienti di una regione studiata (Ticino e Svizzera, Svizzera e Europa, ecc.); applicare griglie di analisi geografica a testi, carte, immagini e notizie per far emergere tesi e intenzioni degli autori; discutere progetti e situazioni di sviluppo territoriale assumendo punti di vista e orizzonti valoriali diversi in vista di proporre soluzioni nuove e originali.
Geografia politica	<ul style="list-style-type: none"> Indicare i principi istituzionali costitutivi delle democrazie partecipative e dettagliare l'organizzazione della vita politica negli stati federali per riconoscere livelli e ambiti di sovranità. Qualificare le principali organizzazioni internazionali (p.es. ONU, FMI, BM) e gremi di governance (p.es. G 7,8,20) per delineare gli orientamenti politici globali. 	<ul style="list-style-type: none"> Delimitare aree politicamente omogenee su scala continentale e mondiale per definire contesti identitari e decisionali. Dettagliare ruoli e funzioni locali/ nazionali nei contesti decisionali sovraregionali per ipotizzare intese e autonomie. Indicare cambiamenti, persistenze, convergenze politiche e ideologiche sul piano globale per delineare scenari di soluzione di problemi contemporanei. 	
Geografia culturale	<ul style="list-style-type: none"> Definire politiche, tempi, modalità di integrazione sociale vagliando racconti di naturalizzazione, dati e documenti statistici. Caratterizzare tipi di famiglia (p. es. nucleare, stirpe, comunitaria), relativi principi d'autorità e di successione ereditaria per configurare sistemi e valori culturali su scala continentale. 	<ul style="list-style-type: none"> Ricostruire la diffusione nello spazio e nel tempo dell'alfabetizzazione e della rivoluzione demografica per definire i contesti sociali di innovazione culturale. Individuare trasformazioni culturali in ambito continentale e globale (p.es. secolarizzazione, nuovi fenomeni identitari religiosi) per formulare scenari di accomodamento e elaborazione su scala regionale. 	
Carografia e SIG	<ul style="list-style-type: none"> Interpretare immagini (p. es. vignette, annunci immobiliari, fotografie, ecc.) concernenti attori, azioni e politiche territoriali. Comunicare situazioni, esprimere progetti, azioni e intenzioni territoriali con slogan, caricature, schizzi e modelli grafici. 	<ul style="list-style-type: none"> Effettuare passaggi di scala, ritorni di scala geografica, bypass scalari, usando autonomamente applicativi geografici (carte, atlante mondiale interattivo, Google Earth). Raffigurare sistemi geografici regionali e mondiali con catene causa-effetto e diagrammi di flusso. Riconoscere ed usare modelli geografici (p.es. transizione demografica, rete urbana, ecc) per inquadrare casi di studio specifici. 	

6.3.1. Saperi irrinunciabili

Appare essenziale che, entro la fine della scuola media l'allievo sia in grado di:

- problematizzare situazioni territoriali studiate o inedite;
- suddividere i territori in base a indicatori appropriati per caratterizzare le società in esame;
- ricostruire i processi di coesione e organizzazione territoriale, e gli attori che li contraddistinguono;
- contestualizzare nello spazio e nel tempo;
- comunicare informazioni attraverso il registro grafico e il linguaggio settoriale della geografia.

6.4. Indicazioni metodologiche e didattiche

Per diventare competenti in geografia occorre acquisire conoscenze e elaborarle in modo attivo, producendo lavori scolastici strutturati e curati nei contenuti e nella forma. Tre contesti di studio e apprendimento appaiono essenziali per la costituzione di competenze: la lezione di geografia, l'atelier-laboratorio di ricerca, le attività di Formazione generale condivise con altre Discipline. Ogni contesto si presta a recepire, sviluppare e mettere alla prova le competenze geografiche secondo modalità e dinamiche proprie, ma i contesti vanno progettati e coordinati in modo rigoroso dall'insegnante.

La lezione di geografia

Per allievi e docenti questo è il contesto ricorrente della formazione scolastica. Si presenta come un percorso di insegnamento-apprendimento strutturato sul piano tematico e procedurale (successione coerente di ambiti e processi di competenza geografica) per dar senso a una regione particolare. In questa situazione di lavoro prevale la dimensione della produzione e riproduzione guidata di saperi, controllata attraverso verifiche regolari. La competenza vi si manifesta come sistema di apprendimenti e concettualizzazioni elementari (competenza lessicale, semiologica e corematica), come automatizzazione di procedure e conoscenze (memorizzazione; restituzioni di saperi; applicazioni di procedure per similitudine o per analogia), e come produzione organizzata (carte, schizzi e coremi, brevi testi), propedeutici a sintesi guidate e a discussioni di conoscenze. La progettazione annuale delle lezioni va concepita e guidata dal docente con una programmazione didattica generale e con progettazioni di dettaglio (per unità, per moduli). In questo contesto la problematizzazione disciplinare e quella didattica sono operazioni indispensabili di messa in chiaro, delimitazione e dichiarazione delle competenze che ci si propone di raggiungere, nonché delle condizioni di realizzazione in classe. Tanto più rigorose e accurate saranno le problematizzazioni dell'insegnante, tanto più il lavoro di apprendimento dell'allievo sarà sostenuto e facilitato. Nelle programmazioni didattiche del docente appariranno le considerazioni e i riferimenti scientifici sulla situazione geografica studiata, i traguardi conoscitivi, procedurali e strumentali perseguiti, i passi da compiere per articularli in competenze, le condizioni di verifica del lavoro di apprendimento.

Atelier-laboratorio di ricerca

È una situazione di studio e di apprendimento-insegnamento volta a far produrre agli allievi interpretazioni chiare e ordinate su regioni e argomenti di natura territoriale. L'allievo attiva procedure, strumenti, concetti disciplinari e generali per sviluppare un discorso geografico autonomo, personale, originale. All'occorrenza elabora e integra nuove risorse e competenze con l'aiuto dell'insegnante, di compagni, dei servizi bibliotecari, ecc. Le attività laboratoriali di ricerca vanno impostate, realizzate, valutate in base a criteri noti e concordati fra allievi e docente. Al docente spettano l'orientamento e la direzione della ricerca. Ogni attività laboratoriale va progettata stabilendo a priori il senso e le finalità del lavoro, le competenze di alfabetizzazione generale e geografica da curare e manifestare, il canovaccio e i passi principali della ricerca, le produzioni attese e le condizioni di valutazione. Si veglierà a che le competenze laboratoriali si ricolleghino, arricchendole e potenziandole, a quelle del corso annuale di geografia. I progetti di atelier-laboratorio vanno formalizzati e accompagnano le programmazioni delle lezioni.

Attività di Formazione generale

Si tratta di contesti didattici nei quali si mettono a fuoco, da punti di vista diversi e con strumenti e linguaggi diversificati, situazioni attinenti alla partecipazione giovanile alla vita sociale: cittadinanza, salute, consumi, media e comunicazione, ecc. A questo livello le competenze geografiche interagiscono con quelle di altre Discipline per realizzare progetti e compiere azioni mirate. La competenza non si legge più come specifico fatto disciplinare, quanto piuttosto come apporto alle capacità di problematizzare congiuntamente temi e argomenti di ricerca, come abilità nell'analizzare, comporre e criticare informazioni usando strumenti disciplinari contestualmente adeguati, o ancora come facoltà di esporre compiutamente opinioni, di argomentare, di condurre a buon fine azioni concrete e pubbliche (quali informare tramite la rivista di sede, discutere collegialmente in consessi giovanili formali, ecc). Affinché l'allievo possa elaborare e attivare competenze geografiche è necessario che il docente sappia compiere ribaltamenti e integrazioni di prospettiva, passando dall'impostazione dell'insegnamento all'accompagnamento dell'apprendimento. Condizione primaria perché ciò avvenga è che il docente si sforzi di porsi nella situazione dell'allievo che impara. Ciò significa in primo luogo esercitare l'occhio clinico sugli ostacoli d'apprendimento che si interpongono alla formazione della sensibilità, del ragionamento e della produzione geografica (stereotipi, atteggiamenti analitici superficiali tipici della preadolescenza, conoscenze pregresse poco assestate, ecc.). Spetta poi al docente sfruttare didatticamente queste occasioni per guidare gli allievi verso la scoperta di modalità geografiche per leggere e rappresentare la realtà. Appare allora fondamentale che il docente si sforzi di costruire, esplicitare ed applicare in modo rigoroso con le classi le griglie di osservazione geografiche, i protocolli di analisi e di assemblaggio dell'informazione territoriale, le procedure di produzione di schizzi, carte, grafici e testi. D'altra parte nella scuola media è decisivo che l'insegnante favorisca e sostenga la formazione di competenze d'interpretazione geografica mobilitando tutte le possibilità didattiche per facilitare la comprensione, la condivisione, l'attivazione di processi disciplinari: manipolazione di materiali (carta, sabbia, plastilina) per ricostruire scenari e situazioni geografiche; giochi di simulazione per stimolare la visione sistemica della realtà socioterritoriale e misurarsi con la gestione di situazioni e di problemi complessi; uscite di studio, analisi di paesaggio, inchieste sul terreno per realizzare integrazioni conoscitive fra situazioni analizzate in classe e sperimentate direttamente; letture di libri di narrativa, di diari di viaggio, di manuali geografici per attivare la fantasia e la creatività nella produzione geografica degli allievi di scuola media.

6.5. Relazioni con le Competenze trasversali

In ogni contesto di insegnamento-apprendimento della geografia l'allievo sollecita dei processi interpretativi che sostanziano le Competenze trasversali identificate nel piano di studio. Attraverso i processi di problematizzazione geografica l'allievo arricchisce lo **sviluppo personale** perché matura il gusto per l'interpretazione della realtà e impara a manifestare e a sostenere consapevolmente le proprie conoscenze e convinzioni. La problematizzazione geografica predispone gli allievi alla **collaborazione** attiva perché implica ascolti attenti di varie ipotesi esplicative, discussioni e confronti, mediazioni e elaborazione di impianti di studio e ricerca comuni e condivisi. I processi di suddivisione, organizzazione, attribuzione geografica concretizzano invece la **formazione del pensiero creativo** e di quello **riflessivo e critico** attraverso la messa a fuoco di ipotesi, l'analisi, la formulazione di giudizi ponderati; l'allievo si misura infatti con il compito di leggere paesaggi e regioni con lo sguardo del geografo per intuirne e coglierne gli elementi costitutivi, organizzarli e comporli dando corpo a una visione del funzionamento e della vita di un territorio evidenziando limiti e potenzialità. Anche la contestualizzazione geografica è una potente leva d'attivazione e costituzione delle Competenze trasversali di sviluppo personale, pensiero critico e creativo, e **delle strategie di apprendimento**. Il cambiamento di scala, operazione di ricerca e scelta argomentata di punti di vista diversi per inquadrare una regione o un fatto geografico, pone l'allievo di fronte alla necessità di relativizzare informazioni già acquisite, di considerarne e verificarne nuove, e gli impone di comporre una visione complessiva, sistemica e aperta, di realtà geografiche: modelli provvisori e parziali messi a punto attraverso una strategia di studio e di apprendimento disciplinare che prevede, di regola, un processo costante di revisione e relativizzazione di saperi e convincimenti. La codificazione dell'informazione geografica sostiene e assesta le strategie personali d'apprendimento e di **comunicazione**, perché sollecita l'atteggiamento comunicativo e il monitoraggio dell'apprendimento.

L'allievo di scuola media deve cimentarsi con lo scrivere, il leggere, disegnare, misurare, calcolare rispettando le norme del linguaggio geografico e quelle generali della comunicazione, e deve sempre adattare le sue produzioni a circostanze e scopi dell'informazione. Si tratta di un processo di composizione che richiede pazienza, costanza e attenzione, perché i testi, i commenti, le carte e i modelli geografici richiedono affinamenti e stesure plurime.

6.6. Relazioni con i contesti di Formazione generale

I concetti, le teorie, gli strumenti tipici degli ambiti tematici geografici possono essere reinvestiti nelle attività di Formazione generale per contribuire a imparare, a muoversi e ad agire nei grandi fenomeni di società e costume contemporanei.

Sul piano delle **tecnologie e media** gli apprendimenti di geografia forniscono riferimenti e competenze sul trattamento dell'informazione spaziale (consultazione di fonti e banche dati specifiche, ricorso a componenti quali *Word*, *Excel*, *PowerPoint*, *Paint*, uso di software specifici di ampia diffusione come google maps, *Google Earth*, Atlante mondiale svizzero interattivo).

Nell'ambito generale della **salute e benessere** l'apporto della geografia della popolazione può rivelarsi utile per ragazzi che si confrontano con i problemi della morte, della nascita e della famiglia perché fornisce gli inquadramenti demografici contestuali necessari per situare gli atteggiamenti individuali.

Anche relativamente alle attività di Formazione generale **scelte e progetti personali** gli apprendimenti di geografia economica possono giocare un ruolo di inquadramento e orientamento, in modo particolare laddove siano affrontati i problemi dell'impiego e delle attività del mondo del lavoro, campo in cui la geografia fornisce quadri di sintesi sulle tendenze e i cambiamenti macroeconomici e sociali.

Ma è soprattutto nelle attività legate alla **cittadinanza** e al contesto dei **consumi** che gli apprendimenti di geografia possono qualificarsi ed esplicarsi positivamente. La concezione e lo svolgimento di progetti regionali collegati a Educazione 21 necessitano degli apporti della geografia fisica e di quella economica. Questi contributi, insieme a quelli di geografia urbana, concorrono alla realizzazione di uscite di studio e di gite formative che integrano le dimensioni della cittadinanza e di gestione delle risorse materiali disponibili. Nella scuola media è tradizionalmente vivace l'interesse per attività scolastiche d'istituto su problemi di gestione del territorio locale: analisi, valutazioni, prese di posizione e proposte all'intenzione delle autorità riprendono e reimpastano in contesti di formazione generali i modelli, i concetti, gli strumenti di geografia politica, urbana, fisica e della popolazione. Allo stesso modo la preparazione e lo svolgimento di dibattiti politici in consessi giovanili finalizzati all'educazione alla cittadinanza (p. es. Sessione dei giovani, La gioventù dibatte) recuperano e mobilitano le competenze geografiche di confronto culturale e sociale che caratterizzano la disciplina.

7. Storia ed educazione civica (3° ciclo)

7.1. Significato e finalità formative della disciplina

La disciplina storia ed educazione civica ha un ruolo fondamentale nel favorire la crescita culturale, intellettuale e civile dell'individuo.

Il concetto di tempo è centrale. Il pensiero temporale, cioè la facoltà di stabilire nessi tra i fatti osservati e attribuire senso ai fenomeni stessi grazie alla loro collocazione nella rete di relazioni create, si forma negli allievi grazie dapprima alle esperienze di vita quotidiana e, in seguito, in virtù di operazioni cognitive e operative che permettono allo stesso di evolvere. Queste operazioni basilari sono quelle della successione, della contemporaneità, della periodizzazione (cicli, congiunture), della datazione e della durata (breve, media e lunga).

L'approccio che il piano di studio propone è quello di una storia aperta al mondo e alla sua complessità, un'educazione costante al pensiero critico. Una storia che ha finalità democratiche e di formazione alla cittadinanza deve inoltre affrontare questioni "socialmente vive" sia nella disciplina di riferimento, in ambiti in cui vi sono controversie tra i ricercatori, sia nella società, in particolare per quanto riguarda il rapporto storia-memoria. Lo studio deve tendere non a un'abbreviazione o a una semplificazione del sapere, ma alla scomposizione in elementi fondamentali.

7.2. Modello di competenza

La formazione delle scienze umane e sociali si costituisce articolando ambiti e processi di competenza. Per storia ed educazione civica gli ambiti si riferiscono a campi tematici disciplinari, i processi corrispondono a operazioni basilari di metodo disciplinare, necessarie per produrre, organizzare e comunicare conoscenze.

Figura 25
Modello di competenza per la storia

		3° ciclo					
		Processi					
		Problematizzare e formulare ipotesi	Analizzare fonti e carte storiche	Costruire un pensiero temporale	Contestualizzare i fenomeni storici	Individuare nessi tra fenomeni storici	Osservare e interpretare il cambiamento
Ambiti di competenza	Popoli e migrazioni	Manifestazioni di competenza					
	Popoli ed economia						
	Organizzazione sociale						
	Culture, religioni, mentalità						
	Organizzazione politica ed istituzioni						
	Educazione civica						

7.2.1. Ambiti di competenza

Nel passaggio dal 2° al 3° ciclo la maggior parte degli ambiti conosce una precisazione del campo di analisi, mentre gli apparati concettuali vengono ampliati e accordati con metodi della storiografia per dare la possibilità agli allievi di scuola media di produrre interpretazioni storiche ordinate e articolate. Gli ambiti richiamano specifici campi d'indagine disciplinari caratterizzati da concetti, conoscenze e metodi propri che, sul piano dell'impostazione del piano di studi di storia, sono assimilati ad assi tematico concettuali, insiemi di saperi selezionati per costruire visioni generali ed essenziali del divenire delle società.

7.2.2. Processi chiave

L'approccio della disciplina storia ed educazione civica è quello di cogliere, nello studio di varie civiltà e società del passato, gli aspetti comuni e le particolarità che le caratterizzano, nonché le relazioni tra di esse. L'allievo deve calarsi nello spirito e nella realtà delle epoche che sta studiando per capirle ed interpretarle correttamente, evitando i giudizi anacronistici. Lo studio deve permettere di ritrovare, nel mondo attuale, le tracce della storia. I processi percettivi, cognitivi e socio-affettivi del 1° e 2° ciclo evolvono gradualmente, nel 3° ciclo, in una prospettiva più marcatamente disciplinare e di astrazione cognitiva.

Problematizzare e formulare ipotesi

Porre domande pertinenti e cogliere gli elementi fondamentali per una lettura efficace delle società nel corso del tempo.

Analizzare fonti e carte storiche

Analizzare e sintetizzare ricorrendo all'uso di differenti strumenti di comunicazione e alla molteplicità dei linguaggi (tabelle, grafici, schemi, ecc.).

Costruire un pensiero temporale

Esercitare attività e operazioni cognitive basilari di organizzazione delle conoscenze e dei processi secondo le risorse date dagli operatori temporali.

Contestualizzare i fenomeni storici

Inserire in un contesto storico e geografico preciso e nello stesso tempo più ampio una realtà storica locale, nazionale, europea e mondiale.

Individuare nessi tra fenomeni storici

Individuare analogie e differenze, nessi spazio-tempo e causa-effetto tra i fenomeni storici studiati.

Osservare e interpretare il cambiamento

Analizzare le trasformazioni di una società e del suo territorio.

7.3. Progressione delle competenze

Le tabelle seguenti presentano i traguardi formativi verso i quali tendere alla fine della scuola dell'obbligo per quanto concerne storia ed educazione civica. Essi risultano dall'incrocio dei processi e degli ambiti di competenza: gli insegnanti e gli allievi sono chiamati, attraverso attività concrete opportunamente predisposte, a raggiungere i campi di manifestazione della competenza, costituite dalle singole caselle.

Tabella 44

		3° ciclo		
		Processi		
		Problematizzare e formulare ipotesi	Analizzare fonti e carte storiche	Costruire un pensiero temporale
Ambiti di competenza	Popoli e migrazioni	<ul style="list-style-type: none"> • Ragionare sui motivi all'origine delle migrazioni, in precisi contesti storici. • Analizzare, cogliendo le analogie, le migrazioni del passato e quelle attuali. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ricavare caratteristiche dei popoli e dei migranti attraverso fonti differenziate e che presentano punti di vista diversi, per acquisire conoscenze. • Saper situare un popolo in uno spazio storico e geografico e i movimenti dei migranti. 	<ul style="list-style-type: none"> • Usare una linea del tempo per rappresentare i periodi nei quali è possibile segmentare i flussi migratori secolari.
	Popoli ed economia	<ul style="list-style-type: none"> • Porre interrogativi sulle rivoluzioni economiche fondamentali che hanno cambiato il sistema di produzione, distribuzione e consumo di beni. • Ragionare sul rapporto esistente tra la distribuzione della ricchezza e l'organizzazione sociale. 	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretare fonti iconografiche, letterarie, qualitative (dati statistici, istogrammi, tabelle) per acquisire informazioni e per allenare il metodo storico. • Analizzare carte tematiche, mappe sull'organizzazione e lo sfruttamento di un territorio; produrre rappresentazioni schematiche di fenomeni storici. 	<ul style="list-style-type: none"> • Collocare su una linea del tempo i periodi nei quali si sono svolti i processi di grandi trasformazioni economiche. • Costruire un grafico spazio temporale per rappresentare le relazioni tra invenzioni, sfruttamento di risorse, investimenti finanziari, iniziative imprenditoriali e mutamenti strutturali. • Su una linea del tempo, indicare le lunghe durate ad esempio dei cambiamenti alimentari dalla loro "scoperta" alla diffusione in altre aree mondiali.
	Organizzazione sociale	<ul style="list-style-type: none"> • Partendo da situazioni- problema, ad esempio su aspetti della vita quotidiana, interrogarsi in modo pertinente, calandosi nello spirito delle varie epoche, per cogliere alcuni elementi fondamentali dei modi di vita delle società del passato. • Attraverso la quotidianità, analizzare le condizioni di vita e di lavoro degli attori sociali in diverse realtà storiche. 	<ul style="list-style-type: none"> • Usare fonti scritte e iconografiche per descrivere, in modo preciso, le varie figure sociali, la loro condizione economica, il loro modo di vita, ecc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ordinare i fenomeni sociali del passato nella prospettiva della media-lunga durata e confrontarli con quelli attuali molto più rapidi.

3° ciclo

Processi

	Contestualizzare i fenomeni storici	Individuare nessi tra fenomeni storici	Osservare e interpretare il cambiamento
Popoli e migrazioni	<ul style="list-style-type: none"> Situare popoli e società che hanno conosciuto i fenomeni del nomadismo e del sedentarismo, dell'emigrazione e dell'immigrazione, nello spazio e nel tempo. 	<ul style="list-style-type: none"> Evidenziare costanti e particolarità delle migrazioni nel corso dei secoli per capire, in modo guidato, quelle di oggi, in una prospettiva di profondità diacronica. 	<ul style="list-style-type: none"> Capire le cause all'origine delle migrazioni e le loro conseguenze nel corso dei secoli.
Popoli ed economia	<ul style="list-style-type: none"> Sotto la guida dell'insegnante, capire le ragioni che spiegano come mai le grandi rivoluzioni tecniche, scientifiche ed economiche sono avvenute in alcune specifiche realtà. 	<ul style="list-style-type: none"> Collegare, a partire da informazioni preparate, i cambiamenti in ambito economico allo sviluppo tecnico, politico, sociale, ecc. 	<ul style="list-style-type: none"> Riconoscere, attraverso le rivoluzioni economiche, i cambiamenti generati dai sistemi produttivi. Capire, con l'aiuto dell'insegnante, l'impatto che le varie attività economiche hanno avuto e continuano ad avere sul territorio e sulla società.
Organizzazione sociale	<ul style="list-style-type: none"> In autonomia, saper individuare le stratificazioni all'interno di società organizzate e capire l'importanza delle classi sociali a seconda del ruolo politico, economico, ecc. Comprendere che esistono relazioni di conflitto e di lotta tra i vari gruppi sociali. 	<ul style="list-style-type: none"> Comprendere che il tipo di società è in stretta relazione con l'organizzazione politico-economica di una regione o di uno stato (società schiavista, feudale, aristocratica, borghese, di massa). 	<ul style="list-style-type: none"> Individuare la sempre più complessa realtà delle diverse società nel corso dei secoli (ad es. con la piramide sociale). Riconoscere il giudizio di valore relativo di forme di organizzazione sociale come ad esempio lo schiavismo.

Tabella 45

3° ciclo		Processi		
		Problematizzare e formulare ipotesi	Analizzare fonti e carte storiche	Costruire un pensiero temporale
Ambiti di competenza	Culture, religioni, mentalità	<ul style="list-style-type: none"> Analizzare il ruolo della cultura e della religione nella costruzione di una mentalità collettiva e di un sistema di valori che muta in modo più o meno sensibile nel corso dei secoli e a seconda delle aree storico- geografiche. 	<ul style="list-style-type: none"> Utilizzare fonti relative alla storia del pensiero, tratti da testi sacri, scientifici, ecc. e, con l'aiuto dell'insegnante, produrre rielaborazioni più semplici ma con termini dell'ambito storico. Interpretare e/o costruire semplici carte tematiche che sintetizzino fenomeni storici specifici. 	<ul style="list-style-type: none"> Collocare su un grafico spazio-temporale le lunghe durate delle trasformazioni delle mentalità e delle innovazioni tecniche e scientifiche. Costruire delle cronologie che evidenzino la relatività delle categorie di classificazione delle epoche secondo parametri religiosi, politici, ecc.
	Organizzazione politica ed istituzioni	<ul style="list-style-type: none"> Con l'aiuto dell'insegnante, comprendere che il controllo e la gestione del potere politico, in luoghi e tempi diversi, sono problemi che hanno riguardato il ceto sociale, il censo, il genere, la provenienza e così via. 	<ul style="list-style-type: none"> Attraverso documenti come le dichiarazioni dei diritti e le costituzioni saper individuare, in autonomia, i diritti fondamentali dei cittadini e capire l'organizzazione politica di uno stato. 	<ul style="list-style-type: none"> Rappresentare, su una linea del tempo, l'ampliamento dei diritti nelle democrazie moderne (ad esempio in quella svizzera dal 1848 ad oggi).
	Educazione civica	<ul style="list-style-type: none"> Interrogarsi sui valori egemoni di un contesto sociale per leggere gli eventi del passato e del presente. Analizzare il sistema di diritti e di doveri alla base della convivenza democratica. 	<ul style="list-style-type: none"> Utilizzare fonti e materiali storici per esplorare il contesto socio-culturale e le forme della convivenza civile. 	<ul style="list-style-type: none"> Analizzare le caratteristiche delle forme di convivenza civile in prospettiva storica.

3° ciclo

Processi

	Contestualizzare i fenomeni storici	Individuare nessi tra fenomeni storici	Osservare e interpretare il cambiamento
Culture, religioni, mentalità	<ul style="list-style-type: none"> • Con l'aiuto dell'insegnante, identificare le forti implicazioni dell'insieme dei valori, delle credenze, delle idee, e delle tecniche che hanno forgiato società così diverse a livello mondiale e nelle varie epoche storiche. 	<ul style="list-style-type: none"> • Riconoscere nei valori di una società sia dei cambiamenti sia delle persistenze sul piano politico, sociale ed economico. 	<ul style="list-style-type: none"> • Analizzare, in situazioni note ed inedite, le tracce della cultura di un luogo attraverso i segni delle consuetudini e delle tradizioni, nonché delle credenze degli abitanti, che si perpetuano in parte anche nel presente.
Organizzazione politica ed istituzioni	<ul style="list-style-type: none"> • Saper distinguere, attraverso alcuni elementi basilari, le principali tipologie delle forme di governo e dei sistemi politici. • Riconoscere che il sistema politico svizzero ha delle sue specificità ma anche delle eredità storiche. La sua nascita si situa in un momento storico di grandi contrasti, in un mondo dove i modelli liberali e democratici erano pochi. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprendere che i concetti di stato e di forma di governo mutano a seconda delle epoche storiche e che esistono differenti organizzazioni territoriali e forme di partecipazione al potere. • Attraverso un'analisi comparativa, saper individuare analogie fra fenomeni storici ma anche differenze e specificità di ognuno, restituendole in forme di rappresentazione frutto di una scelta personale (tabella, mappa concettuale o mentale, sintesi scritta). 	<ul style="list-style-type: none"> • Saper individuare e confrontare i processi storici che, in modo non lineare, hanno condotto a forme di democrazia sempre più ampia.
Educazione civica	<ul style="list-style-type: none"> • Capire che ogni civiltà ha dei valori peculiari diversi da quelli di altre civiltà. Collocare il singolo individuo in un sistema di relazioni con il contesto sociale in cui è inserito. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprendere di vivere in una società multiculturale in cui sono necessari tolleranza, rispetto e, a livello politico, volontà di portare avanti un progetto di integrazione nel rispetto della realtà del territorio. 	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretare l'attuale organizzazione sociale e civile come esito di un processo storico di sviluppo.

7.3.1. Saperi irrinunciabili

Alla fine della scuola media l'allievo dovrebbe essere in grado di:

- conoscere, nelle sue linee essenziali, la storia dell'umanità dalle origini ai giorni nostri e stabilire alcuni nessi fondamentali tra le varie epoche e le diverse civiltà;
- riconoscere varie tipologie di fonti primarie e comprendere alcune caratteristiche di ognuna di queste;
- problematizzare, analizzare e produrre una sintesi su un determinato argomento partendo da una documentazione variata;
- comunicare, dibattere, confrontare opinioni e punti di vista nel rispetto delle procedure democratiche; capire il valore della democrazia nel suo divenire storico, nel rispetto delle minoranze e dei diritti umani.

7.4. Indicazioni metodologiche e didattiche

All'interno del sapere scientifico, sempre aggiornato, vi sono dei contenuti che, in un'ottica didattica, si prestano più di altri in quanto hanno un valore formativo per i giovani.

L'approccio del docente è dunque aperto alle novità e, partendo da rappresentazioni e preconoscenze degli alunni, adotta quegli strumenti didattici che di volta in volta sono più consoni alla comprensione dell'allievo, privilegiando tuttavia la scoperta e la costruzione in autonomia del sapere soprattutto durante il secondo biennio. Le strategie didattiche del docente devono tener presente sia le situazioni, sia l'età dell'allievo che è posto al centro del processo di insegnamento-apprendimento.

L'aspetto innovativo in ambito didattico deve pure essere tenuto in debita considerazione da parte del docente, che elabora e sperimenta percorsi e materiali didattici.

Ad una didattica centrata solo sui fatti, è opportuno che si privilegi un approccio più a carattere concettuale che punti a conoscenze fondamentali ed essenziali attraverso una storia investigatrice, senza tuttavia rinunciare al racconto, importante per gli studenti di oggi sempre meno abituati alla linearità.

La problematizzazione dei fenomeni storici e la conseguente riflessione dovrebbero vertere non solo su quanto realmente successo ma anche sugli scenari che, in un determinato momento, si aprivano alle scelte degli uomini e delle donne. L'attività di scoperta e l'approccio per ipotesi, da verificare e aggiustare in itinere, permettono di studiare la storia nella sua complessità.

Dal punto di vista metodologico è auspicabile che il docente cerchi di variare i metodi di lavoro in classe, utilizzando strategie funzionali agli scopi prefissi. Se la lezione dialogata si giustifica nel caso in cui si desidera condividere informazioni o confrontare l'esito di un'indagine svolta in comune dagli allievi, per l'acquisizione di concetti è più opportuno svolgere lavoro a coppie e di gruppo, attività di laboratorio ad esempio su fonti storiche, piccole ricerche su tematiche d'interesse degli allievi, approfondimenti individuali per gli allievi con una migliore riuscita scolastica. Attraverso quest'approccio è quindi possibile e auspicabile introdurre nell'insegnamento alcuni principi della differenziazione didattica.

Utilizzando le conoscenze storiche e i diversi canali di diffusione delle informazioni, l'allievo sarà portato a rendersi pienamente conto della forte interdipendenza dei fenomeni sociali su scala mondiale e a sviluppare un atteggiamento di giudizio e di lettura delle differenze, sempre più presenti nella realtà quotidiana, con spirito di apertura e di rispetto.

7.5. Relazioni con le Competenze trasversali

Esiste un contesto di trasversalità in ambito scolastico che è determinato dalle finalità formative delle Discipline e della loro natura epistemologica. Storia ed educazione civica, nel 3° ciclo, possono dare un contributo in tutte le Competenze trasversali del Piano di studio, ad alcune addirittura in modo rilevante.

Per quanto concerne lo **sviluppo personale**, attraverso la capacità di problematizzare e formulare ipotesi, l'allievo sa adottare approcci interpretativi in grado di capire la società in cui vive o con cui viene in contatto. Contribuisce in modo individuale e propositivo al lavoro collettivo e condivide interrogativi, decisioni e regole nella ricerca d'informazioni nell'ambito della **collaborazione**. L'allievo sa formulare e rispondere a domande, sa riutilizzare informazioni in contesti nuovi e sa analizzare le risorse collegando il nuovo al conosciuto per quanto attiene alla **comunicazione**. È soprattutto nell'ambito del **pensiero riflessivo e critico** che il discente può dare il contributo più rilevante: mettere i fatti in una prospettiva diacronica e sincronica; assumere una posizione, giustificarla e argomentarla; prendere distanza dai fatti e dalla propria esperienza di vita; mettere gli avvenimenti in prospettiva fondandosi sugli elementi conosciuti; rimettere in questione le informazioni attraverso l'applicazione del metodo storico. Nel **pensiero creativo**, l'allievo è in grado di rappresentarsi diversi scenari possibili, evitando il concetto d'ineluttabilità, di valorizzare il non razionale, nonché di gestire le emozioni e le percezioni anche contraddittorie. Anche per quanto riguarda le **strategie d'apprendimento** la storia ed educazione civica possono condurre l'allievo a risolvere problemi analizzando elementi di un contesto e i nessi esistenti fra di essi; ad analizzare il proprio modo di procedere e quello degli altri; a scegliere in modo pertinente la metodologia d'analisi. La finalità ultima è quella di attivare un processo volto a diventare cittadino consapevole e responsabile, che basi il suo agire su valori fondanti di una società democratica e pluralista: l'allievo dovrebbe essere in grado di manifestare indipendenza, autonomia di giudizio e capacità di tener conto dell'altro nella sua diversità; di comunicare le proprie convinzioni in modo efficace, in diverse forme di espressione, nel rispetto dell'altro; di costruire una propria opinione personale sulla base di diversi punti di vista; di sviluppare un pensiero divergente liberandosi di pregiudizi e stereotipi; di riconsiderare il proprio punto di vista sulla base di un approfondimento di un tema.

7.6. Relazioni con i contesti di Formazione generale

Nei cinque ambiti di Formazione generale, la storia e l'educazione civica possono dare, sia attraverso specifici progetti sia più in generale, contributi qualificanti. Nel contesto di **tecnologie e media**, l'allievo è sempre più chiamato a confrontare informazioni di diverso tipo e a valutare queste ultime in modo critico e consapevole; a saper leggere e produrre testi, messaggi, comunicazioni multimediali in forma rielaborata; a riflettere su potenzialità e rischi di questi nuovi mezzi. Nelle **scelte di progetti personali** possono rientrare la condivisione e la preparazione collettiva di uscite di studio sul territorio; l'acquisizione della capacità di costruire progetti personali, dall'ambito scolastico a quello sociale, e scelte professionali. Per quanto concerne la **salute e il benessere**, la disciplina può condurre l'allievo a conoscere e ad apprezzare particolarità e regimi alimentari diversi da quelli del territorio ticinese. Il contributo determinante è però nel **vivere assieme ed educazione alla cittadinanza**: attraverso progetti come ad esempio "La gioventù dibatte", "Scuole a Berna / Bellinzona" vengono create delle situazioni di scambio, di confronto e discussione; le visite sul territorio non permettono solo di conoscere una realtà ma spingono l'allievo, sotto la guida degli insegnanti, ad acquisire consapevolezza del patrimonio culturale, della sua tutela e della sua valorizzazione; le "giornate della memoria", l'"incontro con testimoni" e altri momenti di incontro tra generazioni diverse permettono agli studenti di porsi nell'ottica della convivenza civile, del rispetto reciproco, dei diritti umani e della democrazia. Infine nel quinto ambito della Formazione generale, **contesto economico e consumi**, l'allievo è condotto a riflettere in modo critico sui modelli di sviluppo "occidentali", il consumo di risorse e gli sprechi, e a conoscere - per salvaguardarlo - il valore storico del territorio.

8. Scienze naturali (3° ciclo)

8.1. Significato e finalità formative della disciplina

L'apprendimento delle scienze naturali dev'essere visto principalmente come opportunità di accrescimento della formazione culturale degli allievi. Con l'apporto di metodi di ragionamento e di indagine scientifici, un allievo alla fine della sua scolarità obbligatoria dovrà essere in grado di:

- apprezzare la bellezza e la raffinatezza della natura, della scienza e della tecnica;
- poter prender parte a discussioni pubbliche ed esercitare il proprio potere decisionale in modo responsabile e consapevole nell'ottica di uno sviluppo sostenibile;
- utilizzare in modo autonomo e critico informazioni tecniche e scientifiche.

Le competenze e le conoscenze acquisite nell'ambito dello studio delle scienze naturali dovranno inoltre permettere all'allievo di:

- avere un'idea di cosa sia la scienza e di come funzioni;
- disporre di conoscenze e di strumenti adeguati in ambito tecnico e scientifico per potersi confrontare con le future sfide personali e professionali;
- continuare ad approfondire e ampliare le proprie conoscenze.

L'allievo deve inoltre potersi render conto che la scienza, quale prodotto dinamico dell'intelletto umano in continua ricerca di modelli interpretativi della natura, evolve incessantemente in relazione allo sviluppo storico e alle vicende umane.

Infine, ma non per ultimo, l'insegnamento delle scienze naturali dovrà contribuire a rispondere alle domande dei giovani aprendosi alla tradizione culturale e alla realtà produttiva del territorio e promuovendo una visione integrata dei saperi.

8.2. Modello di competenza

L'insegnamento delle scienze naturali deve fornire agli allievi degli strumenti che consentano loro di sviluppare a poco a poco una propria autonomia cognitiva e conoscitiva. Comprendere significa acquisire la competenza di stabilire dei legami e delle relazioni tra le varie componenti della conoscenza, evitando di limitarsi al semplice accumulo delle informazioni: riuscire ad andare oltre alla pura ripetizione nozionistica deve quindi essere un obiettivo irrinunciabile. Si tratta di permettere all'allievo di acquisire precocemente una consapevolezza della struttura dei concetti relativi alla descrizione e alla comprensione dei processi naturali e tecnici.

L'intreccio tra ambiti di competenza e processi chiave comuni ai diversi cicli della scolarità obbligatoria, come illustrato graficamente dalla tabella sottostante, permette di promuovere e orientare una pratica didattica indirizzata verso lo sviluppo progressivo delle capacità da parte dell'allievo di mobilitare le proprie risorse personali nell'affrontare compiti di complessità crescente.

Figura 26
Modello di competenza per le scienze naturali

		3° ciclo				
		Processi chiave				
		Domandare e indagare	Utilizzare informazioni	Strutturare e modellizzare	Valutare e giudicare	Rielaborare e comunicare
Ambiti di competenza	Ecosistemi ed esseri viventi	Manifestazioni di competenza				
	Materia e sue trasformazioni					
	Tecnica e società					

8.2.1 Ambiti di competenza

Gli ambiti di competenza definiscono le aree tematiche di conoscenza e abilità entro le quali andranno costruiti, sviluppati e esercitati progressivamente i processi chiave del modello di competenza. Essi sono stati scelti in modo da permettere all'allievo di mettere a fuoco, lungo tutto il percorso della scuola dell'obbligo, quelle che sono le relazioni significative che intercorrono tra gli elementi che contribuiscono a definire il mondo di cui egli stesso è parte integrante.

La trattazione di questi temi dovrà essere affrontata tenendo conto della motivazione dell'allievo. Essi andranno dunque sempre contestualizzati rispetto a situazioni che siano rilevanti per la riflessione critica e lo sviluppo di un senso di responsabilità verso se stessi, gli altri e l'ambiente in cui tutti noi viviamo.

Gli ambiti di competenza sono:

Ecosistemi ed esseri viventi

Ha lo scopo di promuovere una visione del vivente (uomo compreso) di tipo integrato che faccia leva su definite caratteristiche distintive e ne studi gli adattamenti in relazione alle funzioni vitali fondamentali (nutrizione, riproduzione, gestione dell'informazione). Questa visione viene ampliata in modo da reinvestire i medesimi strumenti concettuali per costruire una visione sistemica della Natura. La trattazione, muovendo da strutture e funzioni fondamentali, analizza gli adattamenti osservati a tutti i livelli di complessità (dalla cellula, all'essere vivente, alla popolazione, all'ecosistema), attraverso un approccio sperimentale. Mediante indagini e misure si costruiscono così modelli con l'obiettivo di mettere in luce gli elementi più importanti e le relazioni che tra essi intercorrono.

Materia e sue trasformazioni

Prende in esame il mondo materiale; questo ambito vuole introdurre l'allievo ai principi e alle leggi che descrivono le sostanze in rapporto alle loro proprietà, alla loro struttura e alle loro trasformazioni, gettando così le basi disciplinari per la comprensione delle problematiche connesse con la produzione, l'utilizzo e lo smaltimento dei vari materiali, siano essi naturali o artificiali. Esso vuole inoltre offrire all'allievo la possibilità di confrontarsi con modalità di lavoro e di ragionamento tipici della Chimica e fornire le conoscenze disciplinari necessarie per la comprensione dei processi chimici nella Natura, nell'ambiente, nella tecnica e nella vita di tutti i giorni.

Tecnica e società

Esamina e descrive il ruolo dell'energia nella nostra società e vuole introdurre l'allievo ai principi e alle leggi che descrivono i fenomeni meccanici, elettrici, termici, alle proprietà delle rispettive grandezze estensive e intensive e alla loro relazione con l'energia. L'allievo sarà sensibilizzato ad una riflessione per un utilizzo sostenibile delle fonti di energia e ai problemi connessi. L'ambito vuole inoltre offrire all'allievo la possibilità di confrontarsi con modalità di lavoro e di ragionamento tipiche della Fisica e fornire le conoscenze disciplinari necessarie per la comprensione dei processi fisici nella Natura, nell'ambiente, nella tecnica e nella vita di tutti i giorni.

8.2.2 Processi chiave

I processi chiave definiscono le attitudini da sviluppare nell'ottica di un'indagine del reale ispirata ad un approccio scientifico supportato da adeguato rigore metodologico e pertinenti strumenti di indagine. In questo contesto la scienza non andrà vista come rappresentazione del mondo ma come rappresentazione della nostra immagine del mondo: la conoscenza scientifica va interpretata come frutto della mente umana, esito della formalizzazione di immagini mentali e delle astrazioni che vengono ricavate dall'esperienza. Da un punto di vista didattico, i concetti, i modelli, le teorie non sono offerti come oggetti preconfezionati, ma saranno fatti riconoscere, differenziare ed esplicitare dagli allievi a partire dal loro modo di ragionare quotidiano favorendo e promuovendo così un'educazione scientifica adeguata alla vita personale e alla cittadinanza responsabile.

I processi chiave sono:

Domandare e indagare

Si tratta di costruire adeguati strumenti sia concettuali che metodologici per promuovere interesse, curiosità e creatività, nonché per consolidare nell'allievo l'autostima necessaria per condurre con rigore piccole attività di ricerca.

Utilizzare informazioni

Si tratta di fare in modo che l'allievo disponga di strumenti che lo aiutino a gestire l'informazione in modo critico e responsabile.

Strutturare e modellizzare

Si tratta di fare in modo che l'allievo disponga di strumenti atti a promuovere una organizzazione del proprio sapere funzionale ad una modellizzazione dei fenomeni indagati coerente con le evidenze sperimentali a disposizione.

Valutare e giudicare

Si tratta di fare in modo che l'allievo esca da una dimensione autoreferenziale e sviluppi un atteggiamento critico e socialmente responsabile.

Rielaborare e comunicare

Si tratta di fare in modo che l'allievo sappia riflettere in modo critico, costruttivo e propositivo sul proprio operato e acquisisca strumenti per poter condividere con altri le proprie idee.

8.3. Progressione delle competenze

La progressione delle competenze lungo i vari cicli della scolarità andrà ricercata soprattutto nella caratterizzazione delle condizioni di esercizio in termini di autonomia di svolgimento, di complessità della richiesta e nella novità dei contesti d'azione.

L'allievo dovrà essere in grado di:

Domandare e Indagare

- Porre delle domande rispetto ad una situazione o a un fenomeno.
- Descrivere quanto osservato.
- Formulare un'ipotesi riguardo a una situazione o a un fenomeno che possa essere falsificata tramite un'indagine sperimentale.
- Stabilire le grandezze da misurare o i dati da raccogliere per condurre un'esperienza controllata, stimarne i valori e scegliere gli strumenti appropriati.
- Pianificare e realizzare un esperimento o una raccolta di dati ricorrendo a strumenti appropriati.

Utilizzare informazioni

- Utilizzare figure, grafici, schemi per riassumere e organizzare differenti informazioni.
- Ricercare e dedurre informazioni su fatti e fenomeni consultando differenti fonti per rispondere alle proprie domande.
- Rappresentare e analizzare i dati raccolti in relazione alle proprie ipotesi.

Strutturare e modellizzare

- Riconoscere le caratteristiche e le funzioni di materiali, oggetti, esseri viventi.
- Classificare e comparare secondo criteri propri delle scienze naturali.
- Mettere in relazione gli elementi necessari per descrivere lo stato di un sistema e la sua evoluzione nel tempo.
- Stabilire delle relazioni tra le situazioni sperimentali studiate in laboratorio e quelle riscontrate nella vita quotidiana e viceversa.
- Descrivere i comportamenti osservati e proporre delle interpretazioni ricorrendo ad analogie e a modelli esplicativi.

Valutare e giudicare

- Distinguere tra fatti e interpretazioni.
- Valutare l'attendibilità di risultati sperimentali, di informazioni, di previsioni di un modello alla luce delle conoscenze e dei dati a disposizione.
- Confermare, rivedere o modificare le proprie ipotesi in base ai risultati sperimentali.

Rielaborare e comunicare

- Allestire un rapporto su un'attività sperimentale per condividerne i risultati e permettere ad altri di riprodurla.
- Riflettere criticamente sulla pianificazione e lo svolgimento di una attività sperimentale e proporre, se del caso, dei miglioramenti.
- Presentare oralmente le proprie ipotesi rispettivamente i risultati delle proprie indagini argomentando e giustificando le scelte effettuate.

8.3.1. Saperi irrinunciabili

Il raggiungimento dei traguardi di competenza è connesso alla trattazione di alcuni saperi irrinunciabili in riferimento ai tre ambiti di competenza richiamati:

Ecosistemi ed esseri viventi

- Strutture e funzioni negli esseri viventi e loro classificazione (livelli di organizzazione).
- Caratteristiche utili a descrivere l'ambiente naturale (parametri climatici - biodiversità - livelli trofici).
- Cicli vitali.
- Evoluzione e selezione naturale (adattamenti).
- Geni e genomi (caratteristiche dell'informazione genetica, variabilità, ereditarietà).
- Popolazioni e sistemi (reti).
- Biotecnologie.

La materia e le sue trasformazioni

- Classificazione della materia in base alla sua composizione: miscuglio omogeneo (soluzioni), miscuglio eterogeneo, sostanze composte, sostanze semplici.
- Alcune proprietà chimiche e fisiche della materia: lo stato liquido, solido, aeriforme e le transizioni di fase; solubilità e miscibilità; densità; simboli di pericolo, tossicità, inquinamento.
- Reazioni chimiche: ossido-riduzioni (combustione e corrosione dei metalli), reazioni acido-base, indicatori, rapidità di reazione e catalisi, aspetti energetici e termici, cicli della materia.
- Chimica e tecnologia: tecniche di separazione dei miscugli, processi di produzione, impiego e smaltimento di alcuni materiali.
- Il sistema periodico: elementi, struttura dell'atomo, radioattività.
- Il modello particellare, la conservazione della massa e i rapporti di combinazione nelle reazioni chimiche.

Tecnica e società

- Grandezze fisiche e loro proprietà, unità di misura nel sistema internazionale, misura e strumenti di misura.
- Movimento: cinematica, dinamica, urti.
- Elettricità e magnetismo: elettrostatica, circuiti elettrici, calamite, elettrocalamita, dinamo.
- Termologia: resistenza termica, calore specifico e calore latente, irreversibilità, efficienza energetica.
- Luce: riflessione, rifrazione, assorbimento ed emissione, spettro elettromagnetico.
- Alcune fonti rinnovabili e non di energia.
- Macchine semplici, trasformatore elettrico, motore elettrico, motore termico, cella combustibile, batteria.

8.4. Indicazioni didattiche e metodologiche

L'insegnamento delle scienze naturali dovrebbe essere animato e caratterizzato da uno spirito di ricerca attuato attraverso un coinvolgimento diretto, attivo e responsabile degli allievi. Costoro, prendendo spunto dallo studio dei vari ambiti tematici secondo un approccio che favorisca e promuova lo sviluppo e il consolidamento dei processi chiave previsti, si abituano:

- a porre domande e a uscire da una dimensione autoreferenziale;
- a formulare ipotesi e a ricercare informazioni valutandone l'attendibilità;
- a costruire modelli sia esplicativi che predittivi, sorretti da adeguate giustificazioni;
- a ricercare i modi più appropriati per convalidare l'attendibilità dei modelli proposti attraverso verifiche sperimentali condotte in modo rigoroso (stabilire quali e quanti dati raccogliere, con quale precisione, con quali strumenti e con quale procedura);
- ad apprezzare il grado di affidabilità e l'incertezza associati sia ai modelli esplicativi proposti sia ai dati raccolti;
- a comunicare i risultati e a confrontarli con quelli di altri;
- a riflettere sulle strategie messe in atto per risolvere i problemi affrontati.

Queste attività di ricerca consolidano quanto già appreso e favoriscono l'acquisizione di nuove conoscenze.

Partendo dal presupposto che l'apprendimento dell'allievo è facilitato dal suo coinvolgimento diretto nelle attività didattiche, è opportuno scegliere delle metodologie che risvegliano interesse e curiosità ponendo particolare attenzione allo sviluppo di un pensiero critico nella costruzione del proprio sapere scientifico.

Durante questo percorso sarà opportuno accompagnare gradualmente l'allievo a sviluppare una propria sensibilità nel distinguere tra congetture e fatti sperimentali, tra modelli e realtà, tra gli oggetti e le proprietà che noi, esseri umani, gli attribuiamo. Sarà altresì importante introdurre progressivamente l'allievo all'esercizio della ricerca di regolarità e schemi ricorrenti nei diversi fenomeni oggetto di studio in modo tale da stimolare la curiosità sulla natura di queste ricorrenze e da poter procedere a delle classificazioni.

È auspicabile inoltre che la descrizione dei fenomeni indagati prenda avvio da una narrazione per giungere, solo successivamente e gradualmente, ad un livello descrittivo più formale con il supporto e l'introduzione progressiva del linguaggio simbolico-formale proprio della matematica. In un primo momento ci si potrà soffermare sulla rappresentazione grafica di determinate relazioni per poi pervenire, in alcuni casi esemplari, a delle relazioni quantitative di tipo algebrico. In ogni caso sarà importante riflettere sulla rilevanza del linguaggio e del rigore linguistico per l'elaborazione concettuale dei processi e delle situazioni oggetto di studio.

Infine, ma non per ultimo, nella progettazione e nello svolgimento delle attività didattiche sarà importante mantenere un costante riferimento alla realtà, sia come aspetto dell'esperienza quotidiana, sia come scelta di casi emblematici che si presentano a diverse scale spaziali, temporali e causali, cercando di sfruttare e integrare al meglio tutte le possibilità offerte dal territorio.

8.4.1 Organizzatori concettuali

Tenuto conto del fatto che il bagaglio delle conoscenze in campo scientifico è in continuo e accelerato aumento, una strategia che punti all'essenziale può risultare vincente. In quest'ottica si vuole promuovere un insegnamento e un apprendimento che forniscano di fatto all'allievo, accanto ad una solida metodologia di ricerca, pochi ma essenziali organizzatori concettuali per sostenerlo ed aiutarlo nella propria crescita. Tra i possibili organizzatori concettuali che possono essere posti in evidenza nell'ambito delle scienze naturali e che ben si prestano a fungere da veri e propri collanti concettuali che permettono un'effettiva ed efficace organizzazione e strutturazione delle conoscenze disciplinari e dei processi chiave si possono annoverare:

- l'idea di **invariante** - si tratta di essere in grado di individuare delle categorie grazie alle quali sia poi possibile sviluppare un discorso scientifico. In questo contesto gli invarianti sono intesi come ciò che non cambia nel tempo (da porre in contrapposizione a ciò che invece cambia) o che nel corso di vari processi mantiene caratteristiche ben determinate (ricerca di regolarità e schemi ricorrenti);
- l'idea di **sistema** e di **bilancio** - si tratta di essere in grado di individuare la porzione di spazio oggetto di studio, di delimitarla da un contorno che ne definisca un dentro e un fuori e di stabilire dei bilanci in rapporto a produzioni e/o distruzioni al suo interno così come agli scambi tra interno ed esterno, distinguendo chiaramente tra quantità immagazzinate e flussi;
- l'idea di **differenza di livello come spinta per un cambiamento** - si tratta di essere in grado di ricercare una prima idea di causalità in opportune differenze di livello e di saper distinguere tra qualità e quantità;
- l'idea di **retroazione e relazione** - si tratta di essere in grado di riconoscere come il risultato dell'azione di un sistema possa riflettersi sul sistema stesso per correggerne o modificarne il comportamento e di fornire una prima idea di regolazione e di interdipendenza nell'ottica di una descrizione dei sistemi complessi;
- l'idea di **relazione tra struttura e funzione** - si tratta di essere in grado di riconoscere le relazioni essenziali atte a spiegare il nesso reciproco tra la forma e la funzione degli elementi che costituiscono il sistema oggetto di studio e di coglierne l'organizzazione.

Si vuole così favorire e promuovere la costruzione di una struttura cognitiva di base attorno alla quale andranno a organizzarsi – passo dopo passo, lungo tutto il percorso formativo – le nuove informazioni in una rete di conoscenze sempre più complessa ed articolata. Gli organizzatori concettuali sopra elencati offrono la possibilità di introdurre da subito elementi concettuali che permettono una modellizzazione dinamica dei fenomeni naturali, ponendo in primo piano sia l'evoluzione temporale degli stessi sia i vari meccanismi di retroazione e di regolazione che li caratterizzano. Essi permettono inoltre di reinvestire per analogia quanto appreso in un ambito di competenza in altri ambiti favorendo e promuovendo così non solo la capacità di transfert ma anche la sostenibilità delle conoscenze e delle competenze acquisite.

8.4.2. Nota sugli aspetti quantitativi

È auspicabile che nell'affrontare gli ambiti di competenza vengano effettuate, sulla base di un opportuno quadro concettuale, misure sperimentali. Questo permetterà di individuare regolarità di comportamento e consolidare modelli interpretativi sia descrittivi che predittivi. In tale contesto l'utilizzo degli strumenti di misura e della misura acquistano particolare importanza e permettono numerose sinergie con l'ambito di competenza *Grandezze e misure* dell'area matematica.

8.4.3. Utilizzo e ruolo delle nuove tecnologie

Fra gli strumenti didattici a disposizione del docente e dell'allievo vanno considerati con particolare attenzione i dispositivi legati alle nuove tecnologie. Si tratta di promuoverne un utilizzo attivo e consapevole evidenziandone vantaggi e svantaggi. Non devono essere utilizzate fini a se stesse o sostitutive delle attività di laboratorio, ma viste, ad esempio, nell'accesso a misurazioni on-line, nelle simulazioni di esperimenti significativi difficilmente realizzabili nel contesto scolastico, nell'allestimento di banche dati, nella preparazione di testi e presentazioni, nell'elaborazione di dati sperimentali, nella ricerca e nella diffusione di informazioni, nella promozione del lavoro collaborativo.

8.5. Relazioni con le Competenze trasversali

Lo **sviluppo personale** dell'allievo è favorito nell'ambito delle scienze naturali dalla progressiva coscienza di sé e degli effetti del proprio vivere ed operare in relazione agli altri e all'ambiente. Gli allievi si confrontano così con il proprio corpo e la propria mente che cambiano nel corso della scuola dell'obbligo ed imparano a considerare in modo organizzato e sistematico gli effetti del loro agire. Così facendo essi acquisiscono responsabilità e rispetto verso se stessi, il prossimo e l'ambiente. Processi chiave come *domandare ed indagare*, *valutare e giudicare* nonché *strutturare e modellizzare* risultano così funzionali a questo processo di sviluppo che accompagna l'allievo lungo tutta la scolarità obbligatoria.

La **collaborazione** nell'ambito dell'organizzazione delle attività di laboratorio e più in generale della ricerca in ambito scientifico (dalla progettazione di un'indagine, alla sua realizzazione fino alla condivisione e discussione dei risultati ottenuti), costituisce un'attitudine che viene valorizzata dalla disciplina. Ciò permette di mettere a frutto i talenti personali in un'ottica di lavoro cooperativo. Possiamo riconoscere questo aspetto nel processo chiave *domandare e indagare*.

Se si pensa all'allievo come ad un piccolo scienziato, si capisce bene come il registro di **comunicazione** debba essere particolarmente curato. Egli si rende conto della necessità di doversi esprimere con il dovuto rigore, soppesando dove opportuno la terminologia utilizzata. In questo modo viene acquisito un bagaglio semantico che permette non solo di esprimersi correttamente utilizzando un vocabolario ricco, ma anche di avvicinarsi alla comprensione di come il nostro cervello opera per dar senso alla realtà fenomenica. Infine l'allievo diviene sempre più autonomo nella confezione di un messaggio che sia connotato scientificamente, contenga dunque delle affermazioni supportate da fatti opportunamente documentati (attraverso l'uso di formule, tabelle, grafici, schemi, modelli concettuali). Possiamo qui ritrovare i processi chiave *strutturare e modellizzare*, nonché *utilizzare informazioni e comunicare e scambiare*.

Il **pensiero riflessivo e critico** è un'attività chiave nell'ambito delle scienze naturali. L'approccio scientifico stesso prevede di indagare e analizzare gli elementi a disposizione su un dato problema. Inoltre l'approccio adottato vuole promuovere un'esplorazione dei fenomeni fondata sulla messa in evidenza di relazioni e collegamenti, tenendo in debita considerazione l'esistenza di retroazioni e immaginando possibili azioni volte a gestirne la complessità. Il pensiero critico è esercitato sia nell'ambito dell'analisi di dati ed informazioni disponibili in letteratura, sia per quanto riguarda i dati e le misure prodotte in modo autonomo dalle attività di indagine condotte dagli allievi. Nuovamente i processi chiave determinanti per promuovere la riflessione critica sono costituiti da *strutturare e modellizzare*, da *utilizzare informazioni e da valutare e giudicare*.

L'attività di indagine e ricerca si presta inoltre allo sviluppo del **pensiero creativo**: l'impronta che si vuol dare alle scienze naturali lungo la scuola dell'obbligo è rivolta a sviluppare la capacità di analizzare e strutturare la realtà in modo personale, facendo al contempo tesoro di fatti sperimentali. L'ideazione di esperienze e percorsi di indagine costituiscono il principale motore di ogni esplorazione scientifica la quale ha sempre origine da una domanda in riferimento ad un problema. Il come esplorare il problema è un'attività in cui l'allievo progredisce inizialmente accompagnato per divenire poi sempre più autonomo all'interno di un vero e proprio gruppo di ricerca. In queste attività d'indagine la curiosità e l'inventiva personale rappresentano quasi sempre il punto di partenza. I processi chiave *domandare e indagare, utilizzare informazioni e strutturare e modellizzare* possono contribuire a sviluppare nell'allievo la creatività.

Infine, in riferimento alle **strategie di apprendimento**, le scienze naturali danno il loro contributo sviluppando un metodo sistematico di analisi e modellizzazione della realtà, contribuendo a esercitare un'attitudine metacognitiva in cui il linguaggio rispecchia i processi mentali che ne portano alla concettualizzazione. Nell'ottica di un apprendimento a spirale si cerca di reinvestire, ove possibile, i medesimi concetti esponendo gli elementi di analogia che favoriscono l'eleganza del ragionamento e l'economia di pensiero. L'apprendimento dell'allievo dovrebbe risultare in questo modo più fluido e meno parcellizzato. Il processo chiave *strutturare e modellizzare* può offrire in questo contesto numerose possibilità di sviluppo.

8.6. Relazione con i contesti di Formazione generale

L'indagine scientifica odierna è un'impresa fondata sulla multidisciplinarietà dove biologia, chimica e fisica interagiscono attivamente con l'ingegneria e le scienze informatiche per creare nuovi saperi e nuove tecnologie. La disciplina scienze naturali nella scuola dell'obbligo cerca di rispondere alle esigenze di innovazione poste dalle problematiche tipiche della società moderna proponendo all'allievo l'esplorazione e l'utilizzo di una varietà di strumenti tecnologici. Con questi ultimi sarà possibile rappresentare la realtà tramite modelli predittivi ideati e costruiti dagli allievi. Infine non verrà tralasciato lo sviluppo della capacità di comunicare scientificamente (mediante l'uso di grafici e tabelle) condividendo le informazioni e i dati in rete. Possiamo ritrovare il contesto di Formazione generale relativo alla **tecnologia** nell'ambito di competenza *tecnica e società*.

L'allievo poi adolescente che frequenta la scuola dell'obbligo ha diritto ad uno sviluppo armonioso che ne favorisca il benessere fisico e psichico. Le scienze naturali rappresentano un ambito disciplinare ideale per sviluppare interesse, curiosità e responsabilità verso il proprio corpo, imparando sperimentalmente a conoscerne i limiti e le possibilità. Anche l'ambiente in cui si cresce contribuisce in modo essenziale al benessere della persona. Verranno dunque curati gli aspetti di responsabilità verso la natura imparando a conoscerne i limiti in relazione alle attività umane, nonché le conseguenze di queste attività sul benessere individuale e collettivo. Si cercherà di fare il possibile per sviluppare insieme agli allievi delle politiche consapevoli che permettano di raggiungere l'obiettivo di una vita pienamente soddisfacente e in armonia con la natura, nell'ottica di uno sviluppo sostenibile. Il contesto di Formazione generale relativo a **salute e benessere** è qui chiaramente riconoscibile nell'ambito di competenza *ecosistemi ed esseri viventi*.

Il bambino è portato a sviluppare progettualità e ingegnosità, specie se stimolato da un ambiente ricco di opportunità di apprendere e confrontarsi. Queste qualità verranno coltivate durante tutta la scolarità obbligatoria, poiché favoriscono la flessibilità mentale che è il fondamento per il progresso della scienza e in definitiva della società. Affrontando in modo sempre più approfondito ed autonomo tematiche relative al benessere e allo sviluppo sostenibile, l'allievo acquisisce responsabilità e capacità di affrontare scelte in modo informato. Egli è così portato ad esplorare nuove possibilità mettendo a frutto i propri talenti nell'ottica di dare in futuro il proprio contributo ad una società più equa, rispettosa dell'ambiente e capace di soddisfare positivamente il diritto al benessere di tutti. Il contesto di Formazione generale **scelte e progetti personali** è affrontato nell'ambito di competenza *materia e sue trasformazioni* nonché *tecnica e società*.

I fenomeni oggetto di studio delle scienze naturali sono spesso di natura complessa ed hanno il loro impatto sia su scala globale che su scala locale. L'allievo durante la scolarità obbligatoria mantiene uno sguardo aperto sul mondo ma esercita al contempo le proprie competenze soprattutto in relazione alla realtà del territorio. Sarà dunque essenziale lavorare a stretto contatto con gli enti locali, nazionali e internazionali i quali potranno essere una preziosa fonte di informazioni e di dati, la cui analisi e discussione critica potrà essere il motore ideale per esercitare in futuro i propri diritti di cittadino in modo costruttivo e propositivo. Verrà fatto il possibile per favorire la partecipazione e lo sviluppo di progetti che abbiano una ricaduta concreta sul territorio e sulla scuola stessa. Risulta qui riconoscibile il contesto di Formazione generale **vivere assieme ed educazione alla cittadinanza**, il quale può essere affrontato in tutti e tre gli ambiti di competenza: *ecosistemi ed esseri viventi, materia e sue trasformazioni* nonché *tecnica e società*.

La società odierna è caratterizzata da intensi flussi di materie prime e produzione di beni materiali. Questo bilancio contribuisce a mettere sotto pressione il capitale ambientale sia in termini di capacità produttiva che in riferimento alla disponibilità di ambienti adatti a supportare lo sviluppo della comunità umana. È per questo che la scuola dell'obbligo deve impegnarsi per formare dei futuri cittadini che non siano solo in grado di relazionarsi con i problemi attuali ma che siano anche in grado di immaginare soluzioni nuove per il futuro. Temi quali, ad esempio, la gestione del territorio, delle fonti energetiche e delle materie prime, l'approvvigionamento idrico, la produzione di cibo sono rilevanti poiché hanno un impatto dichiarato sugli stili di consumo e sulla natura delle scelte dei cittadini di domani. La disciplina scienze naturali mirerà a sviluppare gli strumenti concettuali adatti per confrontarsi con queste realtà complesse considerandole nella loro totalità e dinamicità e in tal modo potrà contribuire a forgiare un pensiero critico, propositivo e responsabile.

L'ambito di competenza *materia e sue trasformazioni* nonché *tecnica e società* può contribuire a sviluppare il contesto di Formazione generale denominato **contesto economico e consumi**.

9.1. Significato e finalità formative della disciplina

Il tema dell'alimentazione entra a far parte della realtà quotidiana istituzionale a partire dalla scuola dell'infanzia, durante la quale i bambini hanno la possibilità di pranzare nell'istituto scolastico. Grazie a questo prezioso momento il gesto del cibarsi assume un valore non solo di soddisfazione di un bisogno, ma anche di presa di coscienza e di valorizzazione del rituale del pasto nelle sue varie dimensioni: come preparare una tavola, come stare seduti, quali gesti evitare, come servire il cibo, come sceglierlo, conoscerlo, gustarlo e rispettarlo.

Attraverso la partecipazione alla mensa, il bambino inizia ad appropriarsi di alcune conoscenze minime che gli permettono di mettere in relazione il consumo del cibo con la propria persona sia da un punto di vista individuale che sociale.

Nel corso della scuola elementare, in particolare nell'ambito della Formazione generale concernente la salute, il benessere, l'economia e i consumi, gli allievi iniziano ad approfondire temi quali i comportamenti a rischio, l'impatto ambientale riguardo alle personali scelte quotidiane, l'influenza dei mass media rispetto ai propri consumi.

La presenza di un corso di educazione alimentare nel terzo ciclo (scuola media) è quindi un'opportunità e una necessità per meglio focalizzare e rendere concreto quanto appreso durante i primi due cicli. Esso risponde pure a un bisogno reale degli individui e della società. Il corso di educazione alimentare obbligatorio dura dodici settimane, è realizzato in terza media (10° anno) con un gruppo ridotto di allievi, e si svolge in alternanza con scienze-laboratorio. Per quattro ore lezione, di cui due fuori orario, si propongono attività per riflettere sul ruolo del consumatore consapevole, si prepara un pasto seguendo le indicazioni per una sana alimentazione, lo si consuma in comune, prestando attenzione all'igiene, alla sicurezza, all'autonomia e alla condivisione. I limiti di tempo impongono un lavoro particolarmente mirato ed efficace.

Il corso opzionale di quarta media (11° anno) si svolge durante due ore lezione settimanali con un gruppo ristretto di allievi che sviluppano e approfondiscono capacità e conoscenze acquisite in terza media.

Riguardo all'alimentazione, la nostra società sembra essere caratterizzata da fenomeni contrastanti che generano la necessità per i giovani, ma non solo, di acquisire risorse adeguate per capire le situazioni e gestire in modo consapevole la propria alimentazione.

In particolare:

- nei paesi occidentali, abbiamo un'offerta di beni alimentari sovrabbondante, ricca e variata che si contrappone allo stato d'indigenza e di povertà al quale sono confrontati la maggior parte dei paesi cosiddetti "in via di sviluppo";
- nel corso degli ultimi decenni si è potuta osservare una produzione alimentare orientata sempre più verso metodi industriali applicati su larga scala, che fanno abbondante uso di prodotti manipolati per migliorare la resa, così come di tecnologie avanzate, fra cui le modifiche genetiche per aumentare la resistenza delle piante. In corrispondenza di questa evoluzione si osserva un'attenzione sempre più marcata per i prodotti biologici, di prossimità, socialmente sostenibili;
- le abitudini alimentari della popolazione e in particolare dei giovani più che dall'abbondanza, dalla varietà dell'offerta alimentare e dalla cura dei bisogni psicofisici, sembrano essere influenzate dai ritmi frenetici della società dei consumi e dalle influenze pubblicitarie. Così il tempo dedicato a un'alimentazione sana, fonte di benessere e di piacere, è diminuito rispetto al passato;
- a dispetto della migliorata qualità degli alimenti, lo stato di salute della comunità occidentale è per molti versi tutt'altro che soddisfacente; emergono infatti evidenti disturbi di salute legati a una scelta alimentare scorretta e troppo abbondante.

Una realtà caratterizzata da questi elementi pone i giovani di fronte a problemi etici e morali e alla necessità di sviluppare un atteggiamento consapevole e responsabile nelle proprie abitudini alimentari.

Si tratta quindi di promuovere un'educazione all'alimentazione e al consumo in senso lato della quale è tuttavia parte integrante anche l'apprendimento delle tecniche di base per cucinare e per gestire l'economia domestica. Dal lavoro di preparazione dei cibi in cucina ci si aspetta un contributo allo sviluppo delle tecniche di base del far cucina. L'alimentazione e la condivisione di un pasto rappresentano però anche un importante momento di piacere e di convivialità, e come tali sono espressione di una cultura e di usi e costumi specifici. Proprio anche da questo punto di vista le occasioni create dal corso, pur nella sua limitatezza temporale, possono avere un'influenza positiva sulla crescita sociale e culturale dei giovani.

9.2. Modello di competenza

9.2.1. Ambiti di competenza

Sono distinti qui di seguito quattro principali ambiti di competenza:

1. alimentazione e ambiente
2. nutrizione e conoscenza del cibo
3. alimentazione e identità sociale
4. laboratorio tecnico

Alimentazione e ambiente

Le attività di educazione alimentare mirano a rendere l'allievo responsabile e protagonista attraverso la scelta dei prodotti alimentari utilizzati, la separazione dei rifiuti, il consumo energetico, l'utilizzo dell'acqua. Per promuovere l'abitudine a una costante riflessione sui vari aspetti che caratterizzano l'alimentazione (origine dei prodotti, scelta, acquisto, preparazione, rifiuti), vanno inoltre considerati:

- gli aspetti culturali dell'alimentazione (tradizioni, religioni, abitudini, scelte personali, gastronomia, malattie);
- la tolleranza e il rispetto per tradizioni e abitudini culinarie diverse; l'evoluzione intervenuta nell'alimentazione nel tempo.

Nutrizione e conoscenza del cibo

Importanti strumenti di riferimento per le lezioni di educazione alimentare sono la piramide degli alimenti o il piatto alimentare che forniscono i criteri basilari per valutare le scelte in campo alimentare in rapporto alla qualità, alla quantità e agli apporti nutrizionali. Alla piramide o al piatto si collegano diversi temi:

- la composizione degli alimenti e le sostanze nutritive;
- l'equilibrio alimentare: come stabilire la razione alimentare giornaliera consigliata;
- i pasti equilibrati: scelta e composizione dei pasti;
- la conoscenza degli alimenti;
- i comportamenti alimentari e gli errori più comuni.

Conoscendo i bisogni dell'organismo ed evidenziando il rapporto tra alimentazione e salute, ogni allievo ha la possibilità di migliorare la propria alimentazione. Un'alimentazione equilibrata abbinata all'attività fisica è un'importante condizione per sviluppare e mantenere un corpo sano.

Alimentazione e identità sociale

L'alimentazione ha anche una componente più personale legata a momenti di vita particolari, familiari e sociali come pure un'importante espressione della cultura e vettore per l'integrazione e l'identità sociale.

Laboratorio tecnico

La preparazione e il consumo di un pasto non significa semplicemente eseguire in modo corretto una ricetta e consumarla, ma richiede di considerare una molteplicità di fattori legati agli alimenti utilizzati, alle tecniche di cottura, alle norme di igiene, all'utilizzo degli utensili, all'uso dello spazio, agli aspetti estetici. Imparare ad organizzarsi e a lavorare in modo razionale, anticipando i tempi e i possibili problemi, curando tanto l'insieme quanto i dettagli, apprendere in gruppo relazionandosi con i compagni e condividere il pasto preparato in classe sono dimensioni importanti dell' educazione alimentare.

9.2.2. Processi chiave

I principali processi chiave sono i seguenti:

Focalizzare

La consapevolezza del traguardo, ovvero la messa a fuoco di ciò che si vuole imparare e/o realizzare e perché, rappresenta un passaggio preliminare per sviluppare un processo di apprendimento intenzionale e orientato.

Pianificare e organizzare

L'organizzazione del contesto segnala l'importanza della gestione dei tempi, degli spazi, degli strumenti, delle condizioni di contesto nello sviluppare un'azione funzionale.

Utilizzare strategie e procedure

L'attivazione di strategie richiama gli specifici stili e modalità di ciascun soggetto: la conoscenza di sé, delle proprie preferenze e attitudini e si connette alla capacità di attivare le strategie e procedure più efficaci per affrontare un determinato compito di apprendimento.

Riflettere

Il monitoraggio del proprio agire evidenzia la continua regolazione dello stesso in relazione ai suoi risultati, in stretta circolarità con i processi richiamati in precedenza.

9.3. Progressione delle competenze

Al termine della scuola dell'infanzia il bambino sa condividere un pasto con i propri compagni nel rispetto della convivenza. Conosce alcuni alimenti, la loro origine e trasformazione. Dopo le scuole elementari il ragazzo sa distinguere un modello di alimentazione corretta da una non corretta e inizia a sviluppare un senso critico rispetto agli acquisti.

Alla fine del corso obbligatorio di terza media (10° anno) il giovane è in grado di:

- preparare un pasto completo e equilibrato organizzandosi in modo razionale nello spazio e nel tempo a propria disposizione e nel rispetto delle norme igieniche ed estetiche;
- nutrirsi in modo corretto e sano tenendo conto delle proprie personali esigenze;
- valutare, attraverso una riflessione critica, i propri atteggiamenti come consumatore e le proprie responsabilità rispetto agli acquisti.

Alla fine del corso opzionale in quarta media (11° anno) le competenze richieste in uscita sviluppano e potenziano quelle richieste alla fine del 10° anno: esercitando e approfondendo il lavoro iniziato durante il corso obbligatorio, gli allievi a fine quarta saranno più capaci e più disinvolti nel risolvere situazioni, nel ragionare attorno a problematiche legate all'alimentazione e all'educazione al consumo e nel vivere quotidianamente il contesto alimentare.

9.4. Indicazioni metodologiche e didattiche

Durante la scuola dell'infanzia e la scuola elementare le attività connesse ai diversi ambiti di esperienza e discipline sono prevalentemente di ordine informativo e riflessivo, mentre nel corso delle scuole medie, in particolare in terza, il corso è incentrato sull'attività pratica. Di regola l'attività didattica comprende momenti introduttivi teorici e di riflessione che permettono di rispondere a interrogativi legati all'origine degli alimenti, il loro valore nutritivo, l'equilibrio alimentare, norme igieniche, la sicurezza, con chi e per chi cucinare, come e con chi consumare il pasto.

In questo modo si creano le premesse per un'integrazione tra teoria e riflessione da un lato e pratica dall'altro, poiché i concetti e le nozioni proposti avranno di regola un nesso diretto con le pietanze da preparare in cucina. Inoltre l'allievo ha la possibilità di applicare anche conoscenze acquisite attraverso la propria esperienza.

Gli allievi consumano il pasto che hanno preparato e ciò avviene in un ambiente conviviale che favorisce lo scambio e la comunicazione e permette di sviluppare le competenze sociali.

9.5. Relazioni con i contesti di Formazione generale

La relazione che la disciplina ha con **la salute e il benessere** è primordiale. Attraverso il lavoro pratico di laboratorio, i moduli teorici di approfondimento e riflessione e il consumo del pasto in comune, l'educazione alimentare permette all'allievo di acquisire conoscenze per preparare un pasto equilibrato e renderlo consapevole dell'importanza, per la propria salute, di una corretta e sana alimentazione.

Nel contesto di **tecnologie e media**, l'allievo può essere chiamato, in particolar modo nell'ambito dell'opzione orientativa, a cercare, adattare, classificare e creare un insieme di ricette. Altresì può essere interessante ricercare e produrre materiali inerenti la relazione tra salute e alimentazione, la conoscenza degli alimenti, le abitudini alimentari nelle varie culture e religioni, come pure reperire informazioni relative ai consumi e alle produzioni.

Il lavoro a gruppo, insito nella materia, favorisce in modo eloquente la capacità di **collaborare** con i compagni ottimizzando il risultato finale.

I temi che riguardano l'educazione al consumo, in particolare la scelta consapevole al momento dell'acquisto soprattutto di cibi e materiali di pulizia, così come la scelta ragionata degli imballaggi e la relativa corretta separazione sono inoltre temi che rientrano a pieno titolo **nell'educazione alla cittadinanza**.

Prodotti locali, stagionalità, spreco alimentare sono solo alcuni dei temi che si approfondiscono nell'ambito del corso di educazione alimentare. Particolare attenzione è posta nel considerare l'importanza del risparmio nel consumo dell'acqua e dell'energia.

Tra le priorità della materia, vi è l'educare e il sensibilizzare i ragazzi a essere **consumatori consapevoli** effettuando scelte ragionevoli, così come il promuovere il rispetto verso il cibo, i prodotti stagionali e del **territorio**.

Infine la materia si presta bene quale stimolo per una **futura scelta professionale**: nell'ambito soprattutto dell'attività pratica, l'allievo può sperimentare concretamente le proprie capacità e il proprio piacere riguardo al cucinare, ma anche a tutte quelle professioni che in qualche modo hanno un legame con l'alimentazione, la preparazione di pietanze e la ristorazione. La possibilità di poter approfondire nell'ambito dell'opzione orientativa l'attività pratica, permette poi ai ragazzi di valutare in maniera più approfondita il proprio percorso professionale

Area arti



10.1. Significato e finalità formative dell'area arti

L'area abbraccia l'ambito culturale di riferimento delle Discipline comunicative, espressive e creative dell'educazione visiva, dell'educazione alle arti plastiche e dell'educazione musicale.

L'espressione individuale rappresenta un bisogno irrinunciabile per la crescita emotiva, intellettuale e sociale di ogni essere umano. La scuola ha il compito di accompagnare l'allievo lungo il costante e incessante processo di soddisfazione di tale bisogno. Le Discipline comunicative, espressive e creative costituiscono il luogo privilegiato del processo di attivazione di questa necessità. Sin dalla scuola dell'infanzia, il bambino, al centro del progetto educativo, ha l'opportunità di scoprire e sperimentare il mondo attraverso stimoli sensoriali, esprimendosi attivamente nel contesto protetto e stimolante della scuola. L'esplorazione dei linguaggi sonori, plastici e visivi si sviluppa attraverso tutti i gradi scolastici, dando un contributo fondamentale sia per la crescita e lo sviluppo delle facoltà percettive, affettive, cognitive e creative, intese come capacità di trovare soluzioni nuove, alternative o inedite, sia per la configurazione di adeguati riferimenti culturali. Parallelamente questo percorso contribuisce all'esplicitazione del sentimento di ricerca del bello e della felicità e a stimolare il senso estetico, profilatesi come giudizio obiettivo, sintesi tra emozione e ragione, che rimanda, sulla scorta di una secolare tradizione speculativa, all'essenza dei concetti di bontà, verità, giustizia e libertà, valori fondamentali nel processo di costruzione di una persona orientata al futuro. La costante stimolazione visuo-spaziale e sonora rappresenta un elemento assai qualificante, non solo per il potenziamento delle attitudini che concernono le tre Discipline, ma come esperienza indispensabile allo sviluppo intellettuale globale e socio-emotivo dell'allievo. Le Discipline espressive e creative abbracciano un vasto e variegato panorama comunicativo, costituito da linguaggi universali che rappresentano strumenti essenziali per sviluppare e favorire processi di scambio e confronto tra persone diverse e culture eterogenee.

Educazione visiva

L'educazione percettiva all'immagine, ai suoi codici strutturali attraverso la conoscenza e l'applicazione dei concetti e delle tecniche operative (colore, segni, ecc.) del linguaggio visuale, adeguato naturalmente all'età e al grado scolastico dell'allievo, porta all'evoluzione della competenza visiva che coinvolge lo sviluppo dell'intera personalità sotto tutti i punti di vista - affettivo, intellettuale e sociale - profilando la propria identità all'interno della propria cultura. L'educazione visiva si occupa dunque - attraverso lo sviluppo delle facoltà intellettive, intuitive e creative, della sensibilità estetica e del gusto - di creare le condizioni affinché l'allievo possa acquisire le risorse e le competenze necessarie per far fronte attivamente e con senso critico al massiccio ed esteso impiego dei linguaggi iconici che caratterizzano la cultura contemporanea.

Educazione alle arti plastiche

Quest'ambito di attività, strettamente legato all'educazione visiva per modalità di esecuzione e finalità educative, integra aspetti rilevanti dell'educazione: l'espressione di sentimenti, lo sviluppo intellettuale e motorio, la capacità d'invenzione e la formazione estetica.

Sono definite plastiche quelle arti visive che implicano l'uso di materiali che possono essere plasmati, modellati, modulati o trasformati in forma tridimensionale come ad esempio il modellaggio, la scultura, l'arte cartacea, l'arte tessile e la lavorazione dei diversi materiali.

La disciplina pone l'accento sull'importanza della manualità come risorsa e possibilità di espressione dell'individuo con le sue attitudini e capacità personali e s'iscrive nelle esigenze di sviluppo di capacità tecnico-realizzative di primaria importanza.

La realizzazione manuale di un progetto porta inoltre a riflettere, a strutturare un'idea e a organizzarla in forma consequenziale e analitica.

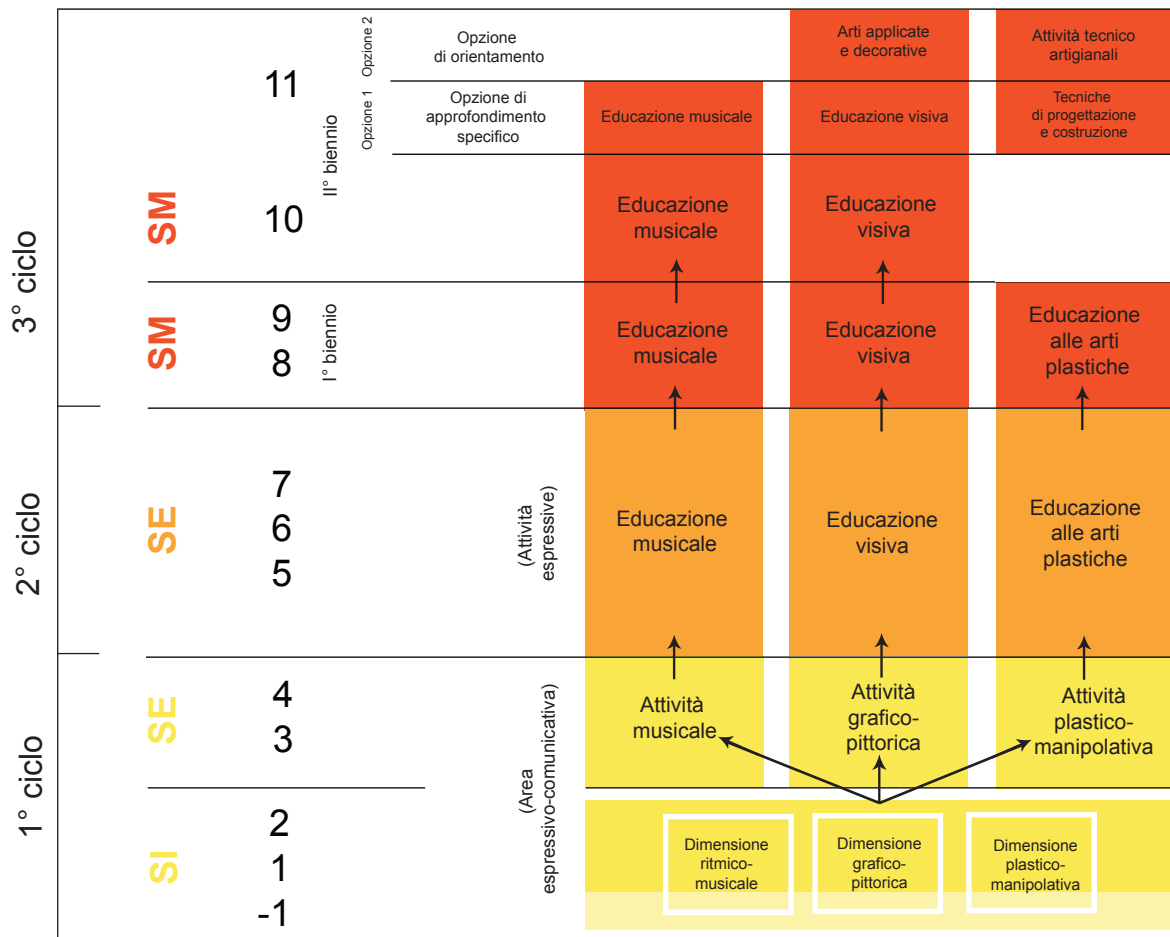
Educazione musicale

L'esperienza della musica vissuta e praticata in prima persona è un momento privilegiato che alimenta la curiosità e l'interesse dell'allievo, attraverso la promozione di un atteggiamento eminentemente attivo del «fare musica», tanto nell'educazione all'ascolto quanto nelle attività pratiche e creative, all'interno di un contesto pedagogico atto ad esaltare sia i processi estetici, culturali, espressivi e creativi, sia quelli affettivi e sociali.

Essa mira a una presa di coscienza e di progressiva conoscenza delle proprie emozioni e sensazioni e, nel contempo, di graduale acquisizione di mezzi procedurali che consentano agli allievi di agire sull'universo sonoro e di acquisire le tecniche e le competenze che permettano loro di assumere un ruolo cardine nel processo di produzione e di comprensione di un linguaggio musicale sempre definibile attraverso strutture intellettive, espressive e creative.

Figura 27

Presenza delle Discipline all'interno della griglia oraria della scuola dell'obbligo



10.2. Modello di competenza

10.2.1. Ambiti di competenza

L'intero impianto teorico dell'area disciplinare si struttura attraverso due speculari assetti cognitivi, il primo afferente alla sfera del sentire, del percepire, del comprendere e dell'interpretare, il secondo a quella dell'esprimere, dell'ideare, del rappresentare e del creare. Questo paradigma tende quindi a definirsi attraverso un ambito **estetico**, polarizzato sulla valenza percettiva e culturale delle arti musicali, visive e plastiche, alla quale corrisponderà sempre un ambito **poietico**, che abbraccia le tecniche e i linguaggi più efficaci a trasformare un'idea o un'emozione in un atto creativo, espressivo e comunicativo e, infine, in un prodotto compiuto.

Figura 28



Gli insegnamenti / apprendimenti dell'area delle Arti sono strutturati su quattro ambiti di competenza. Ciascuno di questi ambiti è declinato nelle tre Discipline:

Educazione visiva - Educazione alle arti plastiche - Educazione musicale

Figura 29

		1° ciclo	2° ciclo	3° ciclo	
Ambiti di competenza	Estetica	Percezione	Scoprire, sperimentare e attivare la sfera percettiva e sensoriale.	Sviluppare e arricchire le percezioni sensoriali.	Analizzare, veicolare e tradurre le percezioni sensoriali.
		Cultura	Venire a contatto con diversi ambiti culturali e artistici.	Conoscere diversi ambiti culturali e artistici.	Comparare e analizzare diversi ambiti culturali e artistici.
	Poietica	Espressione e rappresentazione	Esprimere e rappresentare un'idea, un'immagine, un'emozione secondo i differenti linguaggi delle arti.	Esprimere e rappresentare un'idea, un'immagine, un'emozione, ricorrendo alle peculiarità dei differenti linguaggi delle arti.	Esprimere e rappresentare un'idea, un'immagine, un'emozione, declinate nei differenti linguaggi delle arti.
		Tecniche	Esplorare diverse tecniche plastiche, artigianali, grafico-pittoriche e musicali.	Sperimentare diverse tecniche plastiche, artigianali, grafico-pittoriche e musicali.	Praticare e affinare diverse tecniche plastiche, artigianali, grafico-pittoriche e musicali.

L'area disciplinare poggia dunque sui due grandi ambiti di competenza sopra delineati, ossia l'estetica e la poetica.

Processo estetico

Si basa sulla conoscenza sensibile, quindi sulle potenzialità conoscitive del soggetto che scopre, osserva e interpreta la realtà che lo circonda. Tale realtà, costituendosi prevalentemente di oggetti fisici e fenomeni concreti, è esperibile eminentemente attraverso quel processo cognitivo determinato dall'organizzazione delle sensazioni - implicante il ruolo di elementi fisiologici e di condizioni soggettive - che prende il nome di *percezione*. A questa si affianca quello della *cultura*, che si compie nella scoperta, nell'accoglimento e nell'analisi critica del patrimonio prodotto dall'uomo nel corso della sua storia, nei vari campi delle arti visive, plastiche e musicali. I due ambiti, naturalmente, non sono slegati, ma presentano al contrario aspetti contigui, complementari e pure sovrapponibili, poiché, se la componente percettiva, evidentemente, non può prescindere dal retaggio culturale che ha prodotto il nostro presente e che orienta inevitabilmente lo sguardo interpretativo del soggetto, è altresì impensabile analizzare e comprendere la storicità della dimensione artistica senza gli adeguati e affinati strumenti della percezione. L'attività estetica, naturalmente, si esprime anche nel rapporto tra il sentimento disinteressato del bello e del piacevole, comune a tutti, e i processi cognitivi in grado di preconstituire e produrre il giudizio estetico, in un equilibrio tra la propria soggettività e l'oggetto stesso.

Percezione e *cultura* indirizzano il contesto di azione dei processi estetici e preconstituiscono anche gli strumenti indispensabili per agire attivamente sul mondo reale, consentendo quindi al soggetto di transitare da una fase esplorativa e analitica a una espressiva, propriamente creativa e realizzativa.

Processo poetico

Si manifesta attraverso un orientamento cognitivo e procedurale opposto rispetto a quello estetico, poiché, in questo caso, è il soggetto stesso ad agire sul reale, manipolandolo, modificandolo, ricreandolo. Anche per quest'ambito possiamo identificare due assi concettualmente distinti, vale a dire quello *dell'espressione e della rappresentazione*, che si declina attraverso l'esplicitazione di un'emozione, di una sensazione, di un sentimento o di un'idea nelle forme proprie delle arti musicali, plastiche e visive, e l'asse delle *tecniche* che mira ad approfondire le possibilità, le norme, i metodi e le strategie che regolano le diverse forme variamente configurabili di espressione e di rappresentazione. Appare evidente come anche questi due assi presentino numerosi elementi contigui o sovrapponibili, poiché se da una parte appare necessario apprendere e conoscere le tecniche proprie dei linguaggi specifici per appropriarsi di una capacità comunicativa efficace, dall'altra suonerebbe sterile e fine a se stessa una dimensione delle tecniche del tutto scissa dalle sue finalità espressive e rappresentative. Inoltre, si evidenzia che la pratica e l'affinamento delle tecniche non rappresentano esclusivamente l'aspetto propedeutico all'espressività e alla creatività, ma anche la condizione privilegiata per la conoscenza e la comprensione dei singoli linguaggi, delle molteplici realtà comunicative e degli oggetti verso cui si orientano le diverse Discipline.

10.2.2. Processi chiave

Sebbene ogni linguaggio afferisca a peculiari norme di simbolizzazione e di organizzazione linguistica, attraverso sistemi, strutture e regole specifiche, è osservabile come i relativi aspetti di competenza presentino profonde analogie, soprattutto in rapporto ai processi cognitivi in grado sia di garantire l'intero apparato delle possibilità percettive ed esecutive sia di preconstituire, in misura sostanziale, l'architettura semiologica del prodotto che viene creato, recepito e compreso. Pertanto, l'impianto generale prima esposto porta ad alcune conseguenze pedagogiche e metodologiche, che tendono a configurarsi all'interno di similari ambienti operativi di sviluppo delle competenze. Il corollario di questa concezione si concretizza nella convergenza epistemologica delle diverse Discipline nell'insieme dei processi afferenti alla focalizzazione del compito, che precede la fase propriamente *strategico-realizzativa*, seguita sempre da uno stadio di *auto-regolazione*.

Focalizzare

Per la focalizzazione del compito sono utilizzate le risorse più opportune alla realizzazione dell'operazione che l'allievo si prefigge di attuare. In questo contesto l'allievo è chiamato a cogliere elementi chiave che stanno alla base dell'attività da svolgere, *individuare* ed *identificare* collegamenti e relazioni salienti tra i vari aspetti e situazioni che emergono dall'analisi, quindi *scegliere* le risorse più opportune per la realizzazione del compito.

Attivare strategie

Nella fase strategico-realizzativa l'allievo, assumendo un approccio operativo, comincia a *ideare* specifici piani di azione, per poi *progettare* percorsi realizzativi, *pianificando* sequenze programmate di azioni che si espliciteranno poi in un'attività concreta, sia essa plastica, visiva o musicale, eseguendo contestualmente compiti di codifica, decodifica e transcodifica (anche tra linguaggi diversi).

Autoregolare

Durante la fase di autoregolazione l'allievo deve essere in grado di *argomentare* scelte e opinioni, *confrontando* e *valutando* diverse alternative al compito svolto, che lo porteranno ad accettare, correggere o anche a ricostruire da capo il proprio percorso realizzativo. Questo modello di competenza esprime un'idea di circolarità delle fasi e dei processi impiegati, in cui è sempre possibile, attraverso le modalità metacognitive dell'autoregolazione, ritornare al momento iniziale del percorso, rivedendo e ricostruendo da capo l'intera sequenza procedurale qualora risultasse necessario. In sostanza, conoscere i segni, i suoni che compongono i rispettivi codici, assieme all'analisi degli aspetti percettivi, iconografici, stilistici e simbolici che permettono di trasmettere informazioni nei diversi ambiti delle arti, consente anche di affinare la percezione e di arricchire il linguaggio, rinforzando complessivamente un insieme di processi di carattere *comunicativo*, volti alla traduzione verbale o non verbale dell'evento espressivo e/o creativo e alla transcodifica (vista come circolarità dei linguaggi) tra codici di carattere diverso.

Per la costruzione e la mobilitazione delle diverse competenze risultano altrettanto essenziali i processi extra-cognitivi – nelle sotto-componenti motivazionali, affettive e sociali - che sono diffusamente attivati nei contesti delle didattiche delle Discipline espressivo-creative. Nell'ambito delle componenti motivazionali l'allievo *attiva* la curiosità necessaria ad avvicinarsi all'attività didattica, si concentra, *formula domande* pertinenti al compito o all'argomento. Nella sfera emozionale si descrive quell'attitudine dell'allievo a imparare, a *riconoscere* alcuni stati interni, a *individuare* le emozioni più produttive alla riuscita del compito e a *contrastare* quelle infruttifere. La dimensione pedagogica dell'agire in un gruppo, invece, consente all'allievo di *accettare* il confronto con i compagni, di condividere le regole, il proprio turno o spazio e gli permette di rapportarsi in modo *positivo* e *costruttivo* alle eventuali difficoltà che potrebbero sorgere, grazie anche al mutuo sostegno che gli organismi sociali organizzati, come i gruppi-classe, possono assicurare. Sottolineiamo inoltre che le componenti motivazionali, affettive e sociali rappresentano un nutrimento prezioso e indispensabile per l'attivazione dell'auspicabile e corretta disposizione ad apprendere da parte degli allievi e sono in grado di suggerire una rinnovata e autentica espressione di senso all'intero percorso scolastico e, in fin dei conti, al desiderio di miglioramento personale.

Figura 30
Esemplificazione dei processi chiave negli ambiti di competenza

1°- 2°- 3° ciclo				
Processi				
	Focalizzazione del compito	Attivazione di strategie	Autoregolazione	
Ambiti di competenza	Percezione	<i>Individuare</i> le risorse più opportune per risolvere compiti di analisi percettiva: riconoscere strumenti musicali; qualità del colore, del segno e della materia; distinguere parametri sonori, visivi e tattili.	<i>Scegliere</i> le parole più idonee a descrivere le caratteristiche dei parametri sonori, dei principi visivi e spaziali.	<i>Adattare</i> flessibilmente la propria azione in funzione dello scopo.
	Culture	<i>Selezionare</i> i collegamenti più opportuni tra elementi stilistici diversi.	<i>Confrontare</i> generi grafico-pittorici, plastici e musicali diversi.	<i>Chiarificare</i> le proprie posizioni in riferimento alle risposte date.
	Espressione e rappresentazione	<i>Riconoscere</i> le proprie emozioni e/o sensazioni interne.	<i>Rappresentare</i> l'emozione attraverso un elemento, un gesto grafico-pittorico, plastico o sonoro adeguato.	<i>Argomentare</i> le proprie scelte confrontandole con quelle degli altri compagni.
	Tecniche	<i>Rievocare</i> le modalità tecniche più adeguate per realizzare: un elaborato tridimensionale; un'immagine; cantare o eseguire un passaggio musicale.	<i>Pianificare</i> una modalità di lavoro efficace per concretizzare un progetto: comporre una breve melodia; realizzare un'immagine o un oggetto tridimensionale.	<i>Verificare e correggere</i> in itinere le proprie modalità esecutive e organizzative.

10.3. Progressione delle competenze nei tre cicli

Tabella 46

		1° ciclo					2° ciclo					3° ciclo					
		SE					SE					SM					
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11					
Educazione visiva	L'allievo è in grado di rappresentare ed esprimere un'emozione, un bisogno, un'idea esplorando diversi ambiti naturali, culturali e artistici e sperimentando diverse tecniche grafico pittoriche.												Opzione di approfondimento specifico (ODAS)				
	L'allievo è in grado di osservare, scoprire, analizzare e utilizzare le caratteristiche strutturali di soggetti naturali e artificiali come metodo di indagine, anche attraverso i sistemi proiettivi per scoprire una nuova realtà e / o per progettare, strutturare e realizzare in modo personale una nuova immagine autonoma rispetto al soggetto iniziale.												L'allievo è in grado di distinguere i diversi tipi di immagine (ornamentali, decorative, comunicative, di rappresentazione e di espressione) come risorsa per poter realizzare autonomamente un'immagine personale in modo coerente (e adatta) alla sua funzione utilizzando le tecniche adeguate.				
Educazione alle arti plastiche	L'allievo è in grado di rappresentare ed esprimere un'emozione, un bisogno, un'idea esplorando diversi ambiti naturali, culturali e artistici e sperimentando diverse tecniche plastiche.												L'allievo è in grado di ideare, progettare e realizzare con adeguate consegne un progetto e un prodotto personale, tecnicamente corretto e coerente in rapporto alle proprietà dei materiali e della sua funzione.				
	L'allievo è in grado di dare forma a un'idea, a un oggetto acquisendo e praticando diverse tecniche plastiche con l'utilizzo corretto di alcuni strumenti.												L'allievo è in grado di realizzare e presentare un progetto individuale semplice attraverso la traduzione e la corretta applicazione del disegno tecnico, sia con i mezzi tradizionali del disegno sia con l'utilizzo di adeguati programmi informatici.				
Educazione musicale	L'allievo è in grado di manipolare e sperimentare in forma ludica le componenti del fenomeno sonoro e della musica, scoprendo ed elaborando i primi mezzi procedurali per padroneggiarli producendo musica ed esprimendosi.											L'allievo è in grado di interpretare la realtà musicale e di intervenire su di essa, analizzando, riconoscendo, contestualizzando e praticando attivamente le varie dimensioni – cognitive, affettive, teoriche e pratiche - del fenomeno sonoro.					
	L'allievo è in grado di porsi di fronte alla realtà musicale, esplorando, riconoscendo e manipolando le componenti del fenomeno sonoro, per acquisire la capacità di interpretare e produrre musica.											L'allievo è in grado di inserirsi attivamente in un progetto vocale e/o strumentale e/o coreutico di ampio respiro, consolidando, approfondendo e maturando le competenze e gli atteggiamenti messi in campo negli anni precedenti, nella prospettiva del naturale processo di individuazione personale.					

10.3.1. Progressione dei profili di competenza

Tabella 47
Educazione visiva

	Fine 1° ciclo	Fine 2° ciclo	Fine 3° ciclo
Percezione/ Interpretazione	<ul style="list-style-type: none"> • Identificare le nozioni spaziali elementari per analizzare e descrivere le componenti di un'immagine o di un'opera plastica. • Identificare le qualità sensoriali visive e tattili di alcuni materiali per manifestare le proprie preferenze. • Riconoscere segni, forme, colori, suoni, ritmi e materiali per evocare le proprie percezioni ed emozioni con parole semplici. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificare le nozioni spaziali più complesse per analizzare e descrivere le componenti di un'immagine o di un'opera plastica. • Riconoscere le qualità sensoriali visive e tattili dei materiali per manifestare le proprie preferenze. • Scegliere i colori e le forme in modo personale per esprimere le proprie emozioni. • Confrontare delle opere di natura diversa (scultura, pittura, stampa, ecc.) per descriverne le sensazioni suscitate. 	<ul style="list-style-type: none"> • Riconoscere i principali codici del linguaggio visivo e plastico per poterli descrivere e analizzare in un dato contesto e ipotizzare soluzioni diverse. • Individuare gli elementi caratterizzanti della struttura di oggetti naturali e artificiali per poterli valutare, confrontare e tradurre in un dato contesto. • Esprimere con una terminologia corretta le sensazioni e le emozioni percepite osservando un elemento della natura, un'opera, un luogo.
Culture	<ul style="list-style-type: none"> • Cogliere alcune espressioni del linguaggio visivo/plastico per avvicinarsi al patrimonio culturale locale e di altre culture osservando delle opere e visitando spazi espositivi (artistici e artigianali). • Descrivere alcuni componenti di un'opera con un linguaggio semplice. • Contribuire attivamente alla realizzazione di progetti collettivi (esposizioni, spettacoli). 	<ul style="list-style-type: none"> • Individuare alcune espressioni del linguaggio visivo/plastico per riconoscere alcuni aspetti del patrimonio culturale locale e di altre culture osservando delle opere di periodi e provenienze diverse e visitando mostre, musei e realtà locali. • Esprimersi su di un'opera sollecitando l'immaginazione e utilizzando un linguaggio appropriato. • Riconoscere il valore della natura e della cultura per poterle rispettare. • Contribuire attivamente alla realizzazione di progetti collettivi (esposizioni, spettacoli). 	<ul style="list-style-type: none"> • Riconoscere, analizzare e descrivere alcune opere del patrimonio artistico, urbanistico e ambientale per relazionarle e confrontarle sia all'interno della propria cultura, sia con culture diverse. • Esprimersi su un'opera sollecitando l'immaginazione e utilizzando un linguaggio specifico per sviluppare il proprio senso critico ed estetico. • Cogliere il valore di un'opera d'arte per attribuire significato alla propria cultura e a culture diverse. • Contribuire, attivamente all'organizzazione e alla realizzazione di progetti collettivi (esposizioni, spettacoli).
Espressione e rappresentazione	<ul style="list-style-type: none"> • Rappresentare ed esprimere un'idea, un immaginario, un'emozione attraverso la pratica di diverse tecniche. • Inventare e produrre delle immagini, liberamente o in risposta a una consegna. • Scoprire e scegliere i materiali, i colori, le linee e superfici per realizzare un'immagine. • Riconoscere le caratteristiche date dai diversi strumenti utilizzati per riprodurre nella realizzazione di un lavoro personale. 	<ul style="list-style-type: none"> • Rappresentare ed esprimere un'idea, un immaginario, un'emozione attraverso l'approfondimento delle diverse tecniche. • Riconoscere alcune funzioni dell'immagine per attribuire senso alle diverse produzioni grafico-pittoriche. • Produrre e riprodurre diversi elementi del linguaggio visivo per applicarli nella realizzazione di un progetto. • Riconoscere gli elementi che differenziano una rappresentazione bidimensionale da una tridimensionale per dare profondità spaziale e volume a un'immagine. • Applicare alcune strategie per soddisfare l'esigenza di realizzare disegni di tipo realistico. 	<ul style="list-style-type: none"> • Riconoscere le principali funzioni delle immagini per selezionare gli elementi figurativi, astratti, grafici e cromatici pertinenti alla realizzazione di un progetto. • Evidenziare alcuni aspetti formali che caratterizzano forme naturali o artificiali per elaborarle e inserirle in un nuovo contesto. • Selezionare le regole della rappresentazione tridimensionale per analizzare la struttura spaziale di un oggetto o per progettare un manufatto. • Scegliere il disegno come mezzo grafico essenziale sia per ideare e progettare un elaborato, sia come strumento privilegiato per analizzare, individuare, tradurre, interpretare, ecc. aspetti della realtà naturale e artificiale.
Tecniche	<ul style="list-style-type: none"> • Riconoscere alcune tecniche utilizzate per la realizzazione di un'immagine. • Controllare il movimento, il gesto, il tratto per gestire lo spazio nel quale agire. • Utilizzare le tecniche di base per la realizzazione di un elaborato. 	<ul style="list-style-type: none"> • Padroneggiare il movimento, il gesto, il tratto, per gestire lo spazio nel quale agire. • Identificare le tecniche utilizzate per la realizzazione di un'immagine. • Applicare le tecniche grafiche necessarie per caratterizzare efficacemente l'oggetto da realizzare. 	<ul style="list-style-type: none"> • Padroneggiare le tecniche con perizia per ottenere un risultato ottimale e coerente al progetto pianificato. • Utilizzare alcune tecniche informatiche per progettare o produrre delle immagini nei relativi contesti. • Formulare un giudizio critico e autocritico per definire le qualità tecniche della realizzazione di un elaborato.

Tabella 48
Educazione alle arti plastiche

	Fine 1° ciclo	Fine 2° ciclo	Fine 3° ciclo
Percezione/ Interpretazione	<ul style="list-style-type: none"> • Identificare le nozioni spaziali elementari per descrivere le componenti di un'immagine o di un'opera plastica. • Identificare le qualità sensoriali visive e tattili di alcuni materiali per manifestare le proprie preferenze. • Riconoscere segni, forme, colori, suoni, ritmi e materiali per evocare le proprie percezioni ed emozioni con parole semplici. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificare le nozioni spaziali elementari per analizzare e descrivere le componenti di un'immagine o di un'opera plastica. • Riconoscere le qualità sensoriali visive e tattili dei materiali per manifestare le proprie preferenze. • Scegliere i colori e le forme in modo personale per esprimere le proprie emozioni. • Confrontare delle opere di natura diversa (scultura, pittura, stampa, ecc.) per descriverne le sensazioni suscitate. 	<ul style="list-style-type: none"> • Riconoscere i principali codici del linguaggio visivo e plastico per poterli descrivere e analizzare in un dato contesto e ipotizzare soluzioni diverse. • Individuare gli elementi caratterizzanti della struttura di oggetti naturali e artificiali per poterli valutare, confrontare e tradurre in un dato contesto. • Esprimere con una terminologia corretta le sensazioni e le emozioni percepite osservando un elemento della natura, un'opera, un luogo.
Culture	<ul style="list-style-type: none"> • Cogliere alcune espressioni del linguaggio visivo/plastico per avvicinarsi al patrimonio culturale locale e di altre culture osservando opere e visitando spazi espositivi (artistici e artigianali). • Descrivere alcune componenti di un'opera con un linguaggio semplice. • Contribuire attivamente alla realizzazione di progetti collettivi (esposizioni, spettacoli, ecc.). 	<ul style="list-style-type: none"> • Individuare alcune espressioni del linguaggio visivo/plastico per riconoscere alcuni aspetti del patrimonio culturale locale e di altre culture osservando opere di periodi e provenienze diverse e visitando mostre, musei e realtà locali. • Esprimersi su di un'opera sollecitando l'immaginazione e utilizzando un linguaggio appropriato. • Riconoscere il valore della natura e della cultura per poterle rispettare. • Contribuire attivamente alla realizzazione di progetti collettivi (esposizioni, spettacoli, ecc.). 	<ul style="list-style-type: none"> • Riconoscere e analizzare alcune opere del patrimonio artistico, urbanistico e ambientale per relazionarle e confrontarle sia all'interno della propria cultura, sia con culture diverse, visitando mostre, musei, monumenti, ecc. • Esprimersi su di un'opera sollecitando l'immaginazione e utilizzando un linguaggio specifico per sviluppare il proprio senso critico ed estetico. • Cogliere il valore di un'opera d'arte per attribuire significato alla propria cultura e a culture diverse. • Contribuire attivamente all'organizzazione e alla realizzazione di progetti collettivi (esposizioni, spettacoli, ecc.).
Espressione e rappresentazione	<ul style="list-style-type: none"> • Realizzare delle produzioni in funzione di un bisogno o in risposta a una precisa consegna dando spazio alla propria espressione. • Utilizzare i materiali in funzione delle loro qualità per esprimere i propri sentimenti in una realizzazione personale. • Descrivere la propria produzione con parole semplici per esprimere un pensiero. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conoscere il potenziale delle principali tecniche e dei materiali utilizzati per tradurre un'idea in una produzione. • Selezionare i materiali in funzione delle loro qualità per esprimere i propri sentimenti in una realizzazione personale. • Riconoscere formati e volumi differenti per ampliare la propria rappresentazione dello spazio. • Descrivere quanto prodotto con una terminologia appropriata per esprimere un pensiero. 	<ul style="list-style-type: none"> • Esprimere con una terminologia specifica un giudizio critico e autocritico sia sull'efficacia funzionale, sia sul valore estetico di un'opera o di un prodotto. • Scegliere materiali, supporti, formati e tecniche per esprimere con personalità il proprio progetto. • Analizzare i materiali in funzione delle loro qualità per esprimere i propri sentimenti in una realizzazione personale. • Argomentare/difendere quanto prodotto con una terminologia appropriata per giustificare le proprie scelte.
Tecniche	<ul style="list-style-type: none"> • Riconoscere alcune tecniche per la realizzazione di un manufatto. • Utilizzare alcuni materiali, supporti, formati e tecniche per la realizzazione di manufatti esercitando le abilità di motricità fine, (precisione delicatezza, coordinazione, rapidità di gesti, ecc.). • Realizzare manufatti manipolando materiali diversi e semplici attrezzi per acquisire delle semplici operazioni. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificare alcune tecniche per la realizzazione di un manufatto. • Scegliere alcuni materiali, supporti, formati e tecniche per creare opere e produzioni plastiche affinando le abilità di motricità fine. • Realizzare manufatti scegliendo i materiali in funzione delle loro caratteristiche e possibilità d'impiego per esercitare le tecniche di base. 	<ul style="list-style-type: none"> • Padroneggiare con perizia le tecniche per realizzare manufatti coerenti al progetto pianificato. • Tradurre un piano, un progetto attraverso il disegno geometrico per costruire un volume. • Formulare un giudizio critico e autocritico per definire le qualità tecniche di un elaborato.

Ambiti di competenza

Tabella 49
Educazione musicale

	Fine 1° ciclo	Fine 2° ciclo	Fine 3° ciclo
Percezione/ Interpretazione	<ul style="list-style-type: none"> • Identificare gli stimoli acustici dell'ambiente (sentire), per avviare progressivamente l'atteggiamento attivo (ascoltare), analizzando, imitando e riproducendo i suoni ascoltati e per reagire appropriatamente a livello motorio, grafico-pittorico e verbale agli stimoli musicali proposti. • Indagare sulle caratteristiche di uno o più suoni, per discriminarli in base a uno o più parametri (timbro, altezza, intensità, durata). • Verbalizzare e nominare ciò che ha percepito e ascoltato per riprodurlo con la voce, con il corpo, con oggetti di fortuna o con gli strumenti dell'orchestra infantile. • Riconoscere i timbri di alcuni strumenti musicali, nominandoli, differenziandoli e categorizzandoli in base alle diverse famiglie e caratteristiche. 	<ul style="list-style-type: none"> • Orientarsi nell'universo dei diversi linguaggi sonori, indagando, ascoltando, riconoscendo e riproducendo gli stimoli sonori (ambientali e non). • Utilizzare gli strumenti musicali e/o altri oggetti sonori per accostarsi alla sperimentazione e all'indagine sulle qualità di uno o più suoni (timbro, altezza, intensità, durata). • Identificare le caratteristiche di un paesaggio sonoro approfondendo la conoscenza di un ambiente. • Riconoscere visivamente e uditivamente i principali strumenti musicali nominandoli. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicare le proprie percezioni sonore con lo scopo di declinare modalità linguistiche appropriate alla descrizione del rispettivo fenomeno fisico e musicale. • Individuare all'ascolto i principali strumenti dell'orchestra classica e della musica jazz, pop ed etnica, con lo scopo di differenziare le formazioni vocali e strumentali, anche sotto un profilo storico-geografico. • Discriminare le differenti voci musicali, soliste o corali, al fine di descrivere verbalmente i molteplici parametri presi in esame, nei diversi registri e nei vari contesti prosodici e musicali. • Interpretare la situazione sonora, esprimendo il proprio giudizio estetico attraverso forme linguistiche coerenti e appropriate, al fine di classificare il contesto ambientale di riferimento e descrivere le caratteristiche timbriche del percepito sonoro. • Distinguere i parametri sonori (altezza, intensità, durata e timbro), per esplicitarne le caratteristiche in una dimensione discorsiva e il rapporto causale che regola tali fenomeni fisici e sonori.
Culture	<ul style="list-style-type: none"> • Ascoltare brani di diverse epoche, stili, generi e provenienza per entrare in contatto con culture musicali eterogenee. • Descrivere un brano musicale con un linguaggio semplice per esprimere le emozioni suscitate. • Contribuire attivamente alla realizzazione di progetti collettivi (concerti). 	<ul style="list-style-type: none"> • Ascoltare musiche di diverse epoche, stili, generi e provenienze, cogliendone e nominandone alcune caratteristiche (stilistiche e formali), formulando un primo giudizio critico su quanto ascoltato, giustificando le proprie scelte, utilizzando un linguaggio adatto alla sua età. • Selezionare coerentemente i supporti sonori in base alle loro caratteristiche ritmiche, melodiche, timbriche e agogiche, per rapportarle e relazionarle alla sfera emotiva. • Cogliere semplici forme di organizzazione dei suoni identificandole e contestualizzandole all'interno del discorso musicale (suoni che salgono, scendono, restano alla stessa altezza, ecc.). • Conoscere un repertorio di canti (a una o più voci), di canoni e di brani strumentali, per ampliare le sue conoscenze culturali ed espressive e per entrare in contatto con culture differenziate. • Partecipare attivamente a proposte culturali diverse. 	<ul style="list-style-type: none"> • Riconoscere stili, epoche e culture musicali eterogenee, indicandone di volta in volta la funzione (espressiva, sociale, religiosa, ecc.), per delinearne gli aspetti stilisticamente salienti, esprimendo opinioni e confrontandosi con pareri e visioni differenti dalla propria. • Distinguere le componenti del linguaggio musicale (ritmo, melodia, timbro, agogica, dinamica e armonia), per analizzare oralmente o per iscritto le caratteristiche più evidenti dei brani analizzati. • Identificare le principali modalità organizzative della forma musicale, al fine di descriverne compiutamente la struttura. • Individuare ed esplicitare i rapporti tra la musica e gli altri linguaggi espressivi, con lo scopo di riconoscere ed esplicitare metafore, analogie, simbolismi, ecc. • Conoscere l'anatomia, la fisiologia dell'orecchio e della voce umani, al fine di orientarsi in un uso adeguato e responsabile, preservandone la salute ed evitando danni possibili.

◀ Ambiti di competenza

▶ L'altezza è in grado di

<p>Espressione e rappresentazione</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Realizzare delle produzioni in funzione di un bisogno o in risposta a una precisa consegna per dare spazio al proprio bisogno di creare (danze spontanee, sonorizzazioni, invenzione di storie). • Utilizzare in chiave creativa la sfera percettivo-uditiva per esprimere a livello motorio, grafico-pittorico e verbale alcuni contrasti musicali (suono/silenzio, grave/acuto, lento/veloce, forte/piano). • Selezionare un gesto sonoro o un brano musicale appropriato per associarlo a un'idea, un pensiero o un'emozione. 	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizzare in chiave creativa gli stimoli sonori (organizzati e non), rappresentandoli attraverso un'idea, un'immagine, un'emozione, interpretandoli attraverso altri linguaggi espressivi (<i>motorio e grafico-pittorico</i>), sonorizzando situazioni narrative (<i>identità sostanziale, formale e rappresentativa</i>). • Realizzare semplici produzioni sonore, per sviluppare la capacità di invenzione e improvvisazione con strumenti a suono determinato e indeterminato. • Descrivere quanto prodotto, con una terminologia appropriata, per esprimere un pensiero, un primo giudizio critico. • Partecipare attivamente alla realizzazione di progetti collettivi (concerti). 	<ul style="list-style-type: none"> • Associare a un suono, a una frase musicale o a un brano, un pensiero o un'emozione e viceversa, per attivare la codifica, la decodifica e la trascodifica tra linguaggi e canali espressivi differenti. • Esprimere un pensiero sulle proprie e altrui idee, espressioni artistiche o performance, per valutare sia gli aspetti positivi, sia quelli da riconsiderare. • Improvvisare gestualità musicali variegata, di carattere strumentale, vocale o ritmico-coreutiche, al fine di convertire in un linguaggio sonoro coerente uno spunto emozionale, visivo o linguistico. • Rappresentare i propri bisogni, sentimenti ed emozioni attraverso differenti mezzi espressivi, verbali e non verbali, convenzionali o non, al fine di individuare le forme espressive più appropriate al proprio stato d'animo. • Contribuire in prima persona alla realizzazione di progetti artistici collettivi.
<p>Tecniche</p>	<p>Partecipare attivamente a una produzione vocale, strumentale e motoria collettiva:</p> <ul style="list-style-type: none"> • cantando, per favorire il passaggio progressivo dalla voce parlata alla voce cantata e per curare postura, respirazione, articolazione, emissione e intonazione; • ascoltando, per imitare e riprodurre vocalmente e ritmicamente, piccole cellule melodiche e ritmiche; • sperimentando, scoprendo e identificando le potenzialità espressive e comunicative della voce, degli strumenti dell'orchestra infantile e dell'espressione corporea, applicandole nella produzione di semplici strutture ritmiche, nella realizzazione di improvvisazioni, invenzioni musicali e coreutiche, nello sviluppo di prime forme ludiche di percussione "misurata", nell'esercitazione della motricità fine (uso del battente). 	<ul style="list-style-type: none"> • Eseguire coraimente brani a una o più voci e canoni, curando postura, respirazione, articolazione, emissione, intonazione ed espressività. • Suonare semplici brani strumentali, individualmente o in gruppo, utilizzando strumenti a suono determinato o indeterminato, melodici o percussivi, esercitando progressivamente la capacità di decodificare e leggere uno spartito musicale o accompagnando produzioni vocali o strumentali. • Riconoscere, nominare e riprodurre (sia per imitazione, sia leggendo) alcuni elementi sintattici del linguaggio musicale (semplici sequenze ritmiche e melodiche, incisi, semi-frasi, frasi), cantando, suonando e/o utilizzando l'espressione corporea. • Progettare e realizzare semplici danze (spontanee e/o strutturate) su musiche di stile e provenienza diversi, sviluppando e arricchendo il concetto di spazio e tempo per realizzarlo attraverso il movimento. 	<ul style="list-style-type: none"> • Eseguire brani vocali, sia da solo sia in coro (a una o più voci), attraverso una corretta tecnica vocale, curando respirazione, emissione, articolazione, intonazione, indipendenza, con lo scopo di arricchire tutte le sue declinazioni. • Suonare brani strumentali, con strumenti a suono determinato o indeterminato, melodici o percussivi, individualmente o in gruppo, leggendo uno spartito o improvvisando intuitivamente parti melodiche "ad orecchio". • Ideare e scrivere una semplice linea melodica e/o ritmica o una breve canzone, con o senza il supporto del docente, utilizzando grafie musicali convenzionali o non. • Eseguire, progettare e realizzare semplici sequenze ritmico-motore e brevi coreografie o gesti coreutici su musiche di diverso genere, con lo scopo di indagare e interiorizzare i legami tra espressività, corporeità e movimento. • Utilizzare strumenti multimediali, software specifici e apparecchi per la registrazione, l'elaborazione e la trasformazione sonora, per creare effetti, sonorizzazioni, brevi colonne sonore o composizioni originali.

10.3.2. Opzione di approfondimento specifico - ODAS (11° anno)

All'interno dell'area Arti, nell'undicesimo anno l'allievo è chiamato a scegliere un ambito particolare di approfondimento secondo i propri interessi.

Con quest'opzione gli allievi sviluppano ulteriormente le loro capacità espressive e rappresentative in continuità con i tre anni precedenti. Una particolare attenzione è rivolta all'autonomia di lavoro, allo sviluppo delle tendenze, attitudini personali e all'acquisizione di nuove conoscenze. La programmazione didattica che si focalizza per temi di studio promuove l'applicazione globale delle conoscenze acquisite, l'apprendimento di nuovi concetti e nuove tecniche all'interno di un percorso coerente e articolato. I temi affrontati sono l'occasione per far emergere esigenze di rappresentazione, di comunicazione e di produzione creativa con particolare attenzione all'aspetto estetico in modo da affinare ulteriormente le capacità di riflessione e di giudizio. L'opzione permette inoltre all'allievo di identificare e acquisire le capacità necessarie per la scelta dei propri indirizzi futuri.

Educazione visiva

La scelta di un percorso formativo in educazione visiva permette all'allievo di arricchire le conoscenze acquisite in precedenza e di approfondire dei progetti tematici complessi affinando la conoscenza tecnica, estetica e culturale. Essa consente di integrare le risorse necessarie e di sviluppare le competenze per far fronte in modo consapevole, critico e creativo al linguaggio visivo e alla rilevante importanza di questo mezzo di comunicazione nella cultura contemporanea.

In particolare saranno approfonditi:

- la comunicazione visiva nei due momenti della realizzazione e della lettura di immagini (simbolo, marchio, logo, pubblicità, immagini di tipo comunicativo, ecc.);
- l'opera d'arte e la cultura figurativa in relazione all'ambito trattato;
- le funzioni dell'immagine: rappresentativa, comunicativa, decorativa e ornamentale;
- il concetto della rappresentazione del volume e del significato della tridimensionalità: visione proiettiva e assonometrica dello spazio;
- l'approfondimento e l'applicazione del disegno d'osservazione;
- il colore (contrasti, tonalità, profondità, il rapporto inversamente proporzionale di quantità e qualità, ecc.).

Educazione alle arti plastiche/ Tecniche di progettazione e costruzione

La scelta di un percorso formativo in tecniche di progettazione e costruzione permette all'allievo un approfondimento del linguaggio progettuale nella costruzione edile, industriale, artigianale o meccanica, attraverso l'utilizzo del disegno geometrico e di appropriati programmi informatici. La realizzazione concreta di oggetti tridimensionali permette la reale coerenza tra l'oggetto ideato e quello costruito.

In particolare saranno approfonditi:

- il disegno tecnico con l'utilizzo degli strumenti tradizionali del disegno geometrico;
- la progettazione informatizzata attraverso l'utilizzo di appropriati programmi;
- la progettazione e la costruzione di progetti tridimensionali come applicazione del disegno tecnico per rendere operativa la realizzazione fisica degli stessi.

Educazione musicale

L'opzione di approfondimento specifico educazione musicale si propone di completare e di affinare le competenze costruite nell'ambito dei primi tre anni di scuola media, soprattutto attraverso progetti tesi a esplorare vari contesti espressivi e creativi, come rappresentazioni musicali, concerti-tema, organizzazione di gruppi strumentali e vocali, incisioni di CD, ecc.

Il blocco orario previsto dovrà essere sfruttato per la realizzazione di un progetto musicale di ampio respiro, come, ad esempio:

- musical (con possibilità di integrare aspetti vocali, strumentali, coreutici, teatrali, scenografici fino alla realizzazione dei costumi di scena);
- formazione di un gruppo strumentale e/o vocale per la realizzazione di uno o più concerti;
- registrazione di un CD vocale e/o strumentale, anche con brani scritti dagli allievi o realizzati attraverso tecnologie, software e supporti specifici.

Tali percorsi si proporranno di attivare implicitamente fondamentali qualità personali, emozionali e relazionali, tanto nella sfera intrapersonale quanto in quella interpersonale, nel privilegiato contesto del «fare musica» assieme.

10.4. Indicazioni metodologiche e didattiche

Educazione visiva

1° ciclo

L'educazione all'espressività, e in particolare quella grafico-pittorica, occupa indiscutibilmente un posto di grande rilievo. La possibilità di provare modalità esecutive alternative e materiali variegati in grado di stimolare la fantasia combinatoria del bambino è vista come un momento di arricchimento delle proprie risorse. Se in questo tipo di attività prevale in primo luogo la dimensione ludica, legata al piacere della scoperta, non bisogna sottovalutare il senso di un'operazione finalizzata pur sempre all'applicazione differita delle stesse conquiste tecniche all'interno di un'intenzionalità espressivo-comunicativa. Pur ribadendo la specificità del *medium* iconico, questo va considerato nel rispetto di una marcata unità psicofisica del bambino, in relazione dinamica con gli altri linguaggi, verbali e non, in particolare con l'educazione alle arti plastiche e l'educazione musicale. Alla dimensione produttiva si accompagna quella fruitiva o percettiva, volta a favorire una prima relazione estetica con il mondo naturale e con l'immagine in generale.

2° ciclo

L'aspetto didattico fondamentale consiste nell'assecondare e favorire la progressiva esigenza del bambino di passare da una rappresentazione schematica e simbolica a una più naturalistica che implica l'acquisizione di schemi più complessi e che richiede una maggiore abilità di raffigurazione. Lo sviluppo percettivo porta il bambino a una maggiore discriminazione e a una maggiore capacità di analisi e acquisizione dell'orientamento nello spazio, con la presa di conoscenza delle relazioni costitutive delle tre dimensioni. Questo comporta una particolare attenzione nell'azione didattica e in particolare riferita al disegno, poiché l'allievo, se stimolato e guidato, potrà iniziare la fase del realismo visivo attraverso la ricerca delle profondità spaziali, delle proporzioni, delle distanze e delle misure, e superare gradualmente la visione topologica. Questa crescita può avvenire principalmente con l'acquisizione percettiva e grafico-rappresentativa degli indici di profondità: sovrapposizione, deformazione, grandezza relativa, grado di trama o tessitura, gradienti di luce, ombra e colore, altezza sulla superficie.

3° ciclo

La conoscenza e la competenza delle strutture e dei concetti del linguaggio visivo sono acquisite essenzialmente attraverso il fare, inteso come sviluppo, successione e concretizzazione delle fasi dell'ideare, del progettare e del realizzare.

L'insegnamento dell'educazione visiva contempla gli aspetti attinenti al dialogo culturale, alla dimensione visiva, artistica, estetica e alle pratiche tecnico-manuali.

Il linguaggio visivo è acquisito attraverso la progressiva assimilazione dei principi e delle regole sulle quali si regge.

Per favorire l'acquisizione di queste conoscenze, l'impostazione didattica si fonda sui principi della gradualità e della continuità: la nozione di gradualità si riferisce alle difficoltà concettuali e di realizzazione tecnica; per continuità si intende una concatenazione coerente e logica delle singole esercitazioni esperite sull'arco dell'intero ciclo. Attraverso il riscontro critico e autocritico della qualità del lavoro, si stimolerà nell'allievo una sempre maggiore consapevolezza nell'uso dei principi e dei metodi del linguaggio visivo, favorendo lo sviluppo dell'autonomia e creando le premesse all'accrescimento sia del gusto, della sensibilità estetica e dell'immaginazione, sia della comprensione del mondo, della natura e della creatività dell'uomo.

Educazione alle arti plastiche

1° ciclo

L'estro creativo degli allievi, la dimensione ludica legata al piacere della scoperta e la spontaneità di esecuzione sono elementi predominanti rispetto all'acquisizione delle varie tecniche. Tuttavia, il senso di un'operazione finalizzata all'applicazione differita delle conquiste tecniche all'interno di un'intenzionalità espressivo-comunicativa non deve essere sottovalutata. In quest'ottica l'insegnante è tenuto a interagire con l'allievo sul piano di un fare propositivo atto a stimolare la scoperta e la ricerca di una forma in grado di visualizzare gli intenti espressivi del bambino. In questo processo di sviluppo la sperimentazione merita un'attenzione particolare.

La possibilità di provare modalità esecutive alternative e materiali variegati in grado di stimolare la fantasia combinatoria del bambino è vista come un momento di arricchimento delle proprie risorse.

Il bisogno di toccare, di impastare, di graffiare, di combinare, di costruire è quindi all'origine di una pratica espressivo - conoscitiva attraverso la quale il bambino, esprimendosi, impara a conoscere il mondo a lui circostante in modo graduale attraverso attività sempre più strutturate. A questa dimensione produttiva si accompagna quella fruitiva o percettiva volta a favorire una prima relazione estetica con il mondo naturale e con l'immagine in generale.

2° ciclo

La disciplina promuove il valore del fare manuale attraverso l'esplorazione, l'affinamento e la pratica delle abilità manuali e operative come pure lo sviluppo dell'espressività e del senso estetico. Le attività diventano più specifiche, si lavorano i materiali mediante tecniche che richiedono conoscenze appropriate e capacità d'uso degli strumenti.

La strategia didattica principale per muoversi in questa direzione è strettamente legata al concetto di progetto e alla sua realizzazione concreta, attraverso l'apprendimento e l'applicazione di corrette metodologie di lavoro. La necessità di contestualizzare l'attività in un ambito culturale o interdisciplinare permette di arricchire e dar significato al percorso proposto. Il supporto visivo di immagini è quindi un sussidio didattico fondamentale che permette di potenziare la produzione di pensieri e comportamenti creativi superando gli stereotipi e sviluppando il senso estetico.

3° ciclo

La disciplina offre l'occasione di scoprire, indagare, conoscere, sperimentare forma e spazio attraverso l'uso di un'ampia gamma di tecniche e di materiali.

La conoscenza delle caratteristiche e dell'utilizzo dei materiali è fondamentale per permettere agli allievi di costruire concretamente degli oggetti di studio che sono veicoli di cultura e di apprendimento, applicando le tre fasi essenziali dell'ideazione, della progettazione e della realizzazione. Momenti di ricerca di idee, di informazioni, di osservazione, di schizzi si alternano a momenti di lavoro concreto sulla base di una sequenza progettata ma adattabile a seconda delle esigenze. Sarà quindi opportuno impostare l'attività in modo coerente per permettere agli allievi di sperimentare e realizzare autonomamente i lavori. Un'attività pratica intesa quindi come campo di esercitazioni per la comprensione di problemi semplici o complessi e le loro relazioni con l'uomo, la comunità e l'ambiente, che richiedono creatività, ingegnosità e abilità manuali per essere risolti.

Educazione musicale

1° ciclo

Nell'ambito della SI, la pratica musicale non deve essere vincolata in modo stretto alla dimensione disciplinare; al contrario, essa dovrebbe privilegiare un approccio globale e trasversale. Al centro dell'azione educativa devono quindi esserci il bambino, la sua crescita e il suo sviluppo cognitivo, affettivo e sociale. In questo senso è quindi importante fare musica in modo concreto e attivo: esplorare e scoprire le componenti del fenomeno sonoro (capacità percettive), utilizzare la musica come canale espressivo (cantando, manipolando e suonando strumenti musicali, danzando e muovendosi con il corpo o con altri mezzi e linguaggi). Con l'inizio della scuola elementare il processo di scoperta dell'universo sonoro, tipico della scuola dell'infanzia, converge in modo sempre più focalizzato verso lo sviluppo della capacità di interpretare e produrre musica in modo sempre più autonomo.

2° ciclo

Le attività legate allo sviluppo canoro, uditivo e alle capacità ritmiche e strumentali, pur restando (per quanto possibile) legate alla modalità del gioco, vanno progressivamente convogliate nella direzione di una focalizzazione disciplinare, nell'ambito di un approccio che sposti l'attenzione, in modo sempre più esplicito, anche sulla dimensione culturale della musica (ascolto cosciente di brani musicali di epoche, generi e stili diversi). Tali attività di produzione e fruizione della musica, diventeranno sempre più legate alla specificità disciplinare. Sotto questa luce l'allievo comincia a confrontarsi in modo consapevole con la lettura del pentagramma nelle attività canore e strumentali, sebbene la pratica del flauto dolce rimanga facoltativa e intesa come un mezzo di lavoro e crescita (attento quindi ai processi) piuttosto che un fine legato essenzialmente a performance esecutive. La pratica vocale può essere arricchita attraverso l'esecuzione di canoni e brani a più voci, mentre il repertorio di ascolto è ampliato al fine di aprire gli orizzonti degli allievi, aiutandoli nel progressivo processo di costruzione di strumenti di analisi e comprensione del linguaggio della musica (forma e sintassi musicale) e di uno spirito critico che li porti a essere sempre più autonomi nelle loro scelte.

3° ciclo

Il percorso di approfondimento della sfera musicale diventa sempre più articolato e semanticamente approfondito. Le attività proposte dovrebbero costituire un variegato ventaglio delle possibilità assimilative, percettive, espressive e creative dell'arte musicale. Produzione strumentale, vocale, corale, educazione all'ascolto, educazione ritmica, rappresentazione espressiva e produzione creativa rappresentano alcune concrete possibilità in attesa di essere sviluppate dalla fantasia e dalla sensibilità del docente di musica.

Dal punto di vista metodologico, il docente dovrà rappresentare non solo il mediatore tra il mondo musicale storico e codificato e il macrocosmo sonoro degli allievi, ma anche favorire tutte quelle esperienze cognitive, emozionali ed esistenziali, assai cruciali nella preadolescenza e nell'adolescenza, che si innescano attraverso stimoli e contenuti sonori. Pertanto un approccio «dinamico» della disciplina – teso, cioè, a orientarsi a partire dai bisogni affettivi e cognitivi degli allievi per costruire un percorso di apprendimento e di sviluppo dei saperi e delle competenze – si dovrà privilegiare rispetto a uno «statico», volto semplicemente a un'impersonale osservazione di una programmazione didattica invariabile ed irrefutabile. Sono quindi da preferire approcci che tengano in considerazione l'assetto emozionale dell'allievo, tanto dei contenuti proposti quanto degli aspetti fonosimbolici e fonoesistenziali, senza trascurare la crucialità della dimensione relazionale del far musica insieme e le potenzialità psicosociali della pratica musicale, inteso come elemento di autoconoscenza, di autogratificazione e di autostima. Va da sé, quindi, che solo un approccio eminentemente pratico e attivo può essere in grado di coinvolgere l'allievo in modo significativo, in considerazione al suo bisogno innato di agire sull'ambiente, aiutandolo nella sua ricerca di senso e di significato, nel rispetto assoluto della sua unicità.

10.5. Relazioni con le Competenze trasversali

Per la natura stessa degli ambiti di attivazione delle Discipline espressive e creative è fondamentale pensare a una progettazione che contempra collegamenti con le Competenze trasversali. Sia nel capitolo sul significato e gli obiettivi delle Discipline, sia in quello dedicato alle indicazioni didattiche e metodologiche sono esplicitati i nessi fondamentali tra le competenze trasversali e le finalità disciplinari. Il rapporto fra le Discipline dell'area arti e le Competenze trasversali è, come per le altre Discipline, di duplice valenza: da un lato le Discipline dell'area Arti contribuiscono al loro sviluppo; dall'altro le Discipline comunicative, espressive e creative esigono l'attivazione delle Competenze trasversali per ottemperare ad un apprendimento efficace. Partendo dall'incrocio tra Competenze trasversali e saperi disciplinari attraverso i processi chiave, nelle fasi di focalizzazione, realizzazione e auto-regolazione, si evidenziano le relazioni sotto descritte.

- Per quanto concerne lo **sviluppo personale** nelle diverse situazioni di apprendimento e nelle attività dell'area, l'allievo è chiamato a mobilitare le conoscenze personali, a utilizzare i saperi pregressi, ad acquisirne di nuovi e a correggere o modificare il proprio operato, sviluppando progressivamente un'autonomia di pensiero e di azione responsabile.
- La **collaborazione** si sviluppa attraverso uno spirito cooperativo e grazie a strategie necessarie per lavorare in gruppo, confrontando ipotesi, condividendo progetti e realizzazioni. Questa dimensione si esprime in particolare nel prendere parte attiva nell'organizzazione, nella creazione o nell'interpretazione di un progetto collettivo (rappresentazione musicale - teatrale, esposizioni, video, ecc.) sviluppando il senso di autoefficacia, autostima, critica costruttiva e di accettazione della diversità.
- L'aspetto della **comunicazione** assume un ruolo centrale poiché chi veicola un messaggio iconico, plastico o sonoro vuole *significare* qualche cosa per mezzo dell'immagine/suono e non soltanto *far vedere/sentire*; per questo motivo si servirà di tutti quegli elementi visivi/tattili/uditivi atti ad indicare al destinatario l'interpretazione voluta. La progressiva acquisizione delle tecniche e dei codici del linguaggio visivo-plastico/musicale è lo strumento per esprimere la dimensione emotiva, estetica, culturale parimenti all'inscindibile interazione comunicativa che si attua in tutti i linguaggi, verbali e non verbali. In questo processo la continua rimodulazione delle scelte è fondamentale per sviluppare le capacità di riflessione, di verifica e di correzione.
- Il **pensiero riflessivo e critico** presuppone la capacità di costruirsi un'opinione personale e di saper analizzare le situazioni prendendo distanza dalle proprie azioni. Questo tipo di pensiero costituisce una risorsa importante per costruire una propria opinione, anche nell'ambito nell'organizzazione del proprio lavoro (procedure e tempi) e nel rivedere il metodo adottato, impegnando l'allievo a esercitare uno spirito critico relativo tanto alla sua produzione quanto a opere artistiche diverse o a variegati fenomeni culturali.
- Il **pensiero creativo**, inteso sia come sviluppo dell'inventiva e della fantasia sia come apertura all'immaginazione e alla flessibilità nell'affrontare ogni situazione, è sollecitato attraverso lo sviluppo di ipotesi che prendono forma nelle varie fasi ideative e operative, dalla progettazione alla realizzazione. La flessibilità è una costante del percorso didattico, peculiare delle attività espressivo-creative, da intendersi come risorsa permanente in grado di illuminare piste alternative alla strutturazione delle strategie realizzative dei processi che concorrono alla finalizzazione del prodotto concreto. Tale legame si configura nel confronto continuo tra la componente ideativa e il piano concreto del «fare», grazie anche a un atteggiamento positivo messo in atto da parte dell'allievo, che si pone in modo aperto e consapevole verso la situazione problematica, mobilitando opportunamente le diverse risorse a disposizione. Questo atteggiamento è importante anche quando il risultato non è positivo, stimolando l'allievo a riformulare e a rivedere la propria azione.

- Le **strategie di apprendimento** sono sollecitate con l'obiettivo di sviluppare le capacità dell'allievo di analizzare, gestire e migliorare il proprio modo di imparare. Nelle attività dell'area arti questo passaggio si concretizza attraverso l'esame del proprio e dell'altrui procedimento in modo critico, nel porsi delle domande, nel recuperare le proprie conoscenze/esperienze pregresse e nel valutare l'efficacia del proprio percorso, rimodulandolo all'occorrenza.
Impegnando l'allievo in compiti completi, dei quali egli possa assumersi la piena responsabilità, si mobilitano inoltre tutte le strategie di apprendimento, dalla pianificazione fino alla realizzazione del progetto. Centrali rimangono tutti gli aspetti motivazionali dell'allievo, sia nell'intraprendere in modo autonomo e interessato un percorso di apprendimento, sia nel piacere autentico del percepire, del cercare, del «fare» e del «provare».

10.6. Relazioni con i contesti di Formazione generale

L'area disciplinare delle Arti, tramite i saperi, le conoscenze, i contenuti, così come per le modalità di insegnamento, partecipa attivamente alle intenzioni formative nei temi della Formazione generale. In rapporto al grado di scolarità, il raggiungimento delle competenze indicate avviene attraverso la realizzazione di progetti personali, interdisciplinari o in attività d'istituto, ogni qual volta l'area delle Arti è chiamata a dare un suo specifico contributo. In particolare, la relazione tra gli ambiti di competenza (percezione, culture, espressioni/rap-presentazione, tecniche) e i contesti di formazione generale è presentata attraverso alcune delle seguenti situazioni paradigmatiche.

- Le tre Discipline, nel contesto **tecnologie e media**, contribuiscono al progressivo apprendimento nell'utilizzo delle diverse risorse (fotocamera, videocamera, computer, microfono, mixer ecc.) al fine di ricercare informazioni, di fruire di materiali multimediali e di produrre progetti personali.
- Nel contesto **salute e benessere** gli ambiti sono costantemente intrecciati. Le tematiche comprendono, gradualmente - per i tre cicli scolastici - la prevenzione a comportamenti nocivi, la promozione della salute e della sicurezza, la cura e il rispetto del corpo e della mente. Nel percorso disciplinare l'allievo affronta gli argomenti tramite la fruizione e la produzione grafico-pittorica, fotografica, sonora, scenografica, cinematografica. Attraverso queste attività l'allievo si responsabilizza, sviluppando motivazione, consapevolezza del valore di sé e degli altri e atteggiamenti adeguati di sicurezza attiva e passiva.
- Nel contesto delle **scelte e progetti personali** si approfondisce l'acquisizione dell'autonomia nelle scelte, la capacità di esprimere le proprie emozioni e di realizzare la propria idea attraverso produzioni personali o di gruppo. In questo percorso, basato sulla progettualità, sull'autonomia e sulla responsabilità, si sviluppano gli interessi personali, premessa basilare per avvicinarsi al mondo del lavoro. Attraverso la progettazione e la definizione operativa delle tappe di realizzazione, l'allievo è portato a sviluppare la capacità di autocritica e di autovalutazione.
- Nel contesto **vivere assieme ed educazione alla cittadinanza**, ci si propone di sviluppare la capacità di far parte di un gruppo, di rispettarsi nelle relazioni, di esprimere la propria idea sugli avvenimenti vissuti e di condividere le sensazioni percepite. L'area arti promuove la conoscenza e il rispetto del patrimonio culturale locale e globale. Essa promuove la partecipazione ad attività collettive (una mostra, un concerto, un evento scolastico), stimolando la collaborazione nella realizzazione fattuale e la cura dei materiali e delle attrezzature, contribuendo a sviluppare il senso di appartenenza ad una comunità sociale e multiculturale.

- Il **contesto economico e consumi** vede la valorizzazione dell'ambiente economico e sociale del territorio locale con attività di ricerca e di collaborazione volti alla sensibilizzazione e alla conoscenza del territorio locale e delle sue risorse. Le tre Discipline, attraverso l'uso di materiali, strumenti e attrezzi, sviluppano progressivamente un approccio di consapevolezza verso il consumo e il rispetto dell'ambiente, evitando sprechi, attraverso lo sfruttamento corretto del materiale e del suo riciclo. Inoltre, analizzando il significato dei messaggi provenienti dai mass-media si intende sensibilizzare l'allievo ad uno sguardo critico sugli effetti e le possibili conseguenze che talvolta tali messaggi veicolano, prevenendo implicitamente atteggiamenti e comportamenti potenzialmente disfunzionali.

Area motricità



11.1. Significato e finalità formative della disciplina

Il Cantone ha adottato per l'educazione fisica la definizione di pedagogia delle condotte motorie. Si parla di condotta motoria quando si tenta di cogliere, accanto alle manifestazioni oggettive e osservabili del movimento (spostamenti, arresti, finte, ecc.), anche il significato soggettivo che gli è associato, quindi ad esempio le intenzioni, le percezioni, le emozioni, ecc. L'apporto culturale ed educativo che la disciplina è in grado di fornire influisce sulle diverse dimensioni della personalità dell'individuo favorendone lo sviluppo globale: contribuisce quindi alla formazione del futuro cittadino.

Durante gli anni di scolarizzazione obbligatoria gli allievi devono poter disporre di un'attività fisica variata e poter affrontare situazioni motorie sufficientemente complesse affinché si confrontino con se stessi (competenze psicomotorie), con gli altri (competenze sociomotorie) e con l'ambiente fisico (competenze motorie legate all'ambiente). Per situazioni motorie s'intendono le azioni motorie di una o più persone che realizzano un compito motorio. Le situazioni motorie si possono raggruppare in quattro sottoinsiemi, ai quali l'educazione fisica può attingere in modo mirato per effettuare i suoi interventi educativi: i giochi motori istituzionalizzati (gli sport), i giochi motori tradizionali (situazioni motorie competitive e non istituzionalizzate), gli esercizi didattici (situazioni motorie definite da consegne) e le attività libere o informali.

La specificità dell'educazione fisica consiste nel richiedere agli allievi di attivare, mettere in atto e realizzare gestualmente delle procedure d'azione.

Nuotare, sciare, giocare a palla bruciata, esprimersi danzando e mimando significa mobilitare dei saperi d'azione o dei saperi in azione: si tratta di saper fare e di saper agire.

I concetti chiave elaborati dalla prasseologia motoria (o scienza dell'azione motoria,) offrono gran parte degli strumenti che permettono di analizzare la pratica e di riflettere intorno al concetto di educazione fisica. Le ricerche effettuate portano di conseguenza a modificare in modo sensibile il lavoro sul terreno, sapendo che è possibile influenzare - mediante un intervento mirato sulle condotte motorie - i comportamenti e le rappresentazioni di un allievo, le sue motivazioni e le sue emozioni, i suoi atteggiamenti, i suoi ragionamenti e la sua creatività.

L'educazione fisica dunque, proponendo attività corporee, fisiche e sportive, non si occupa del movimento inteso come una pura e semplice sequenza di manifestazioni osservabili, bensì dell'individuo che si muove. Non si occupa solo delle tecniche (benché siano parte della sua ricerca), ma della personalità globale del soggetto che agisce e delle sue motivazioni, della presa di decisioni, delle strategie motorie ecc. Ai dati misurabili oggettivi (punteggi, tempi, distanze, frequenza del battito cardiaco, ecc.) si associano i dati soggettivi (anticipazioni cognitive, comunicazione attraverso il corpo, desiderio di comunicare o meno con i compagni, desiderio di vincere, gioia, paura, aggressività, frustrazione, ecc.) forse più difficili da interpretare, ma sicuramente di importanza decisiva per lo sviluppo dell'essere umano. Utilizzare il termine movimento in questa concezione dell'azione motoria appare riduttivo e, per focalizzare l'attenzione sulla globalità del soggetto che si muove, viene utilizzato il concetto di **condotta motoria**. Intervenendo quindi sulle condotte motorie dell'allievo, si prefigge quale finalità ultima lo sviluppo **globale dell'essere**.

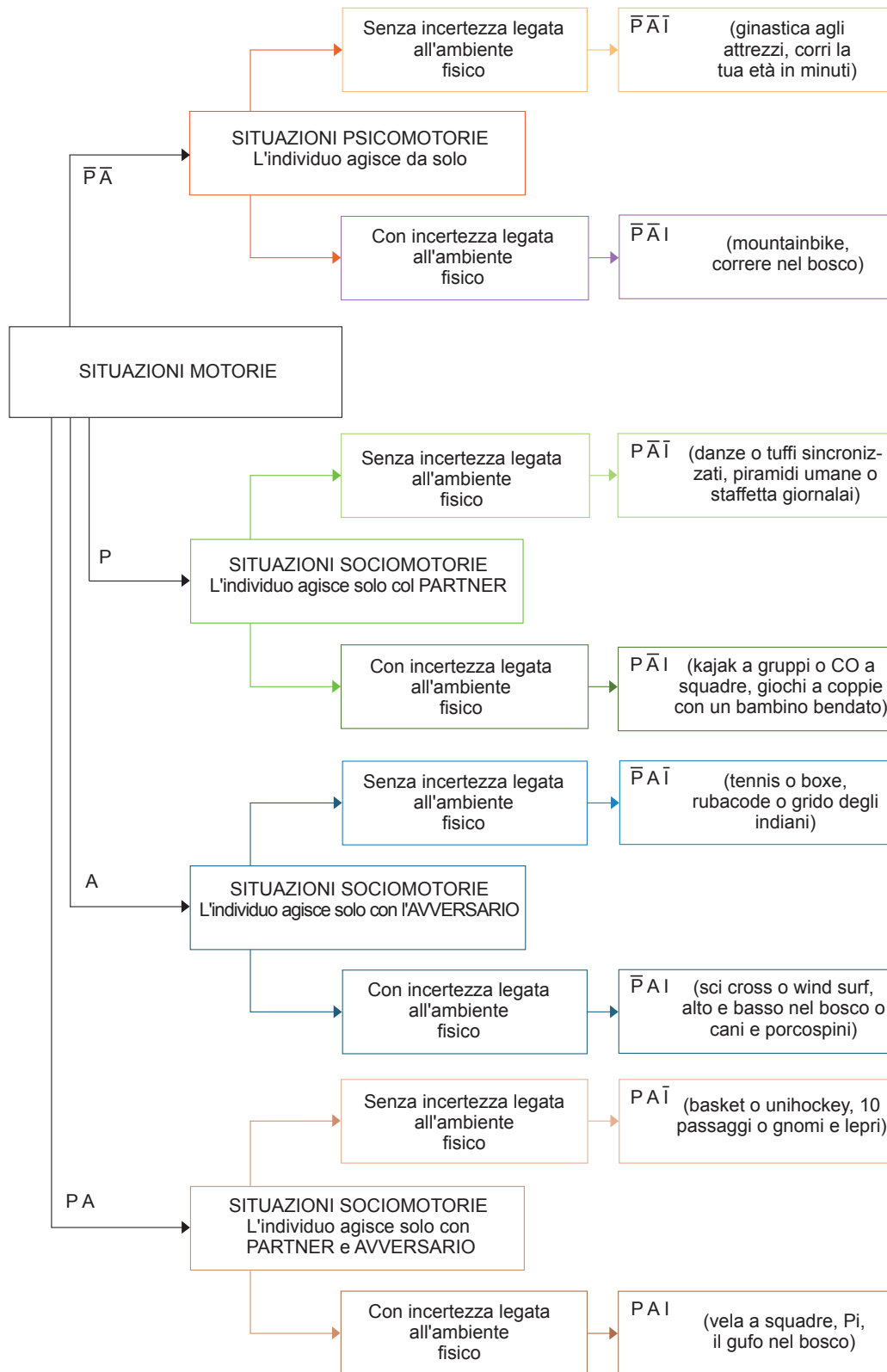
Possiamo affermare che l'educazione fisica si interessa della condotta motoria e il suo campo di indagine è il **soggetto in movimento**, con tutte le dimensioni legate alla sua personalità: affettiva, cognitiva, relazionale, biologica ed espressiva.

A lungo termine l'apprendimento è finalizzato non tanto a una prestazione motoria o sportiva specialistica e limitata nel tempo, ma piuttosto allo sviluppo di uno stile di vita attivo, in cui l'attività fisica, codificata o meno, rivesta un ruolo significativo, anche in un'ottica salutistica, compreso il portamento.

11.2. Modello di competenza

Le competenze in educazione fisica sono definite come *“l’insieme delle condotte motorie che consentono di rispondere con esito positivo alle esigenze poste da una situazione motoria”*. Esse sono state specificate partendo dalla classificazione delle attività fisiche e sportive proposte dalla prasseologia motoria. Prendendo in esame la presenza e/o l’assenza d’interazione motoria essenziale con partner, avversari e ambiente fisico ricco d’incertezza motoria, le attività fisiche e sportive vengono suddivise in otto ambiti di azione motoria. Si tratta di tre categorie sociomotorie e di una categoria psicomotoria, che raddoppiano se messe in relazione con l’incertezza legata all’ambiente fisico. Partendo da questo modello sono state mantenute le tre categorie sociomotorie e quella psicomotoria, mentre sono state raggruppate in un unico blocco tutte le situazioni che si svolgono in un ambiente ricco d’incertezza motoria legata all’ambiente fisico e che valorizzano le attività nella natura.

Figura 31
Schema situazioni motorie



P presenza del Partner;
 \bar{P} assenza di Partner;
A presenza di Avversario;
 \bar{A} assenza di Avversario;
I presenza d'incertezza legata all'ambiente fisico;
 \bar{I} assenza d'incertezza legata all'ambiente fisico

Questo modello costituisce un'importante evoluzione in quanto comporta un nuovo approccio per l'insegnamento/apprendimento in educazione fisica, in particolare per i docenti di SE e SI: essi dovranno mettere in atto pratiche pedagogiche orientate alle competenze e alla capacità di valutare la progressione degli allievi nei diversi ambiti di competenza.

Per determinare le grandi famiglie nelle quali raggruppare le diverse attività fisiche, si è passati da una suddivisione in settori (piccoli attrezzi, grandi attrezzi, atletica leggera, giochi con palla, giochi senza palla, ...) ad una classificazione in ambiti di azione motoria che riflette la nuova concezione della disciplina. Allo scopo di caratterizzare adeguatamente le condotte motorie, la nuova classificazione utilizza quale fattore chiave la nozione d'incertezza, sia essa associata al comportamento delle altre persone coinvolte sia a interazioni con l'ambiente fisico. I processi di trattamento dell'informazione e di presa di decisione da parte dell'allievo in azione diventano così fondamentali (intelligenza motoria). La suddivisione di tutte le attività motorie nei diversi ambiti permette al docente di orientare la programmazione in funzione delle finalità perseguite, del proprio progetto pedagogico e della relativa applicazione didattica. La nuova classificazione non riduce l'educazione fisica a una somma di apprendimenti di attività motorie variate e giustapposte e neppure limita l'apprendimento a semplici trasposizioni biomeccaniche. L'interesse formativo dell'educazione fisica consiste nel fatto che è possibile portare l'allievo a riutilizzare quanto precedentemente appreso (transfert di competenze), in quanto all'interno dello stesso ambito motorio le situazioni presentano delle analogie strettamente legate alla motricità.

11.2.1. Ambiti di competenza

Competenza psicomotoria

Essere in grado di agire in un contesto che consente di sviluppare efficacemente l'automatismo motorio.

Competenze sociomotorie

Essere in grado di stabilire delle interazioni motorie efficaci di solidarietà con il/i partner.
Essere in grado di effettuare delle opposizioni motorie efficaci nei confronti dell'avversario.
Essere in grado di stabilire delle interazioni cooperative adeguate e delle opposizioni efficaci all'interno della stessa situazione motoria.

Competenza motoria legata all'ambiente fisico

Essere in grado di agire in un contesto ricco di incertezza legata all'ambiente fisico effettuando in modo opportuno le anticipazioni.

11.2.2. Dimensioni della personalità

Prendere delle decisioni, assumere delle responsabilità, valutare dei rischi, giocarsi delle possibilità, sono aspetti che un allievo ritrova nelle situazioni motorie, come nella vita, mettendosi così alla prova secondo le proprie potenzialità. La decisione motoria è un impegno che mette in gioco tutta la personalità, che mobilita risorse cognitive e relazionali interpersonali, suscitando slanci affettivi. L'educazione fisica si orienta verso la ricerca dell'adattabilità, del controllo di nuove situazioni o contesti e dell'automatismo motorio. La ricchezza delle attività fisiche potrà essere messa al servizio dell'allievo tramite un docente attento e competente. Solo delle situazioni pedagogiche pertinenti potranno valorizzare le diverse dimensioni delle condotte motorie.

La dimensione affettiva

Il coinvolgimento emotivo tocca profondamente le situazioni motorie. Gioia e frustrazione, coraggio e paura, desiderio d'affermazione, autostima, espressione di aggressività, gusto del rischio e dell'avventura sono alcune delle emozioni che possono essere influenzate dalla motricità.

La dimensione biologica

L'attività fisica influenza positivamente il sistema cardiovascolare, muscolare e osseo. Si tratta della dimensione biologica della personalità, il cui influsso benefico è da tempo riconosciuto.

La dimensione cognitiva

L'influenza della motricità sullo sviluppo dell'intelligenza del bambino piccolo è ampiamente riconosciuta. Ma ad ogni età la concettualizzazione può intervenire nelle situazioni motorie, sollecitando i processi cognitivi e percettivi in modo intenso. L'individuo che agisce deve decodificare le informazioni provenienti dagli altri partecipanti (per esempio anticipando le azioni o le reazioni di compagni e avversari), oppure quelle provenienti dall'ambiente fisico (per esempio l'inclinazione del terreno o la presenza di ostacoli), per poi prendere delle decisioni. La caratteristica principale di questo tipo di scelte è di non restare sul piano della pura speculazione astratta, ma di determinare un contatto specifico e diretto con la realtà. Tra gli aspetti cognitivi rientrano anche le capacità coordinative e le abilità tecniche.

La dimensione espressiva

In alcune situazioni motorie l'individuo che agisce diventa un attore impegnato in una comunicazione corporea portatrice di senso. Il soggetto che si disegna con il suo corpo nello spazio nel pattinaggio artistico, nelle attività circensi, nell'espressione corporea o nella danza, attiva una comunicazione motoria il cui fine è estetico e poetico. Viene qui sollecitata la componente espressiva ed estetica.

La dimensione relazionale

La dimensione sociale o relazionale è una comunicazione motoria che si manifesta nel rapporto di cooperazione e/o di opposizione nelle situazioni sociomotorie. Le attività fisiche e sportive mettono in gioco delle reti d'interazione originali nelle quali la comunicazione motoria è al centro di una dinamica di gruppo di tipo corporeo. Il comportamento di un individuo acquista un particolare significato educativo se viene posto in relazione al comportamento degli altri giocatori. L'interazione motoria essenziale può prendere forma di comunicazione oppure di contro-comunicazione.

11.2.3. Apprendimenti specifici

Un allievo che si trova confrontato con una situazione motoria attiva tutte le risorse necessarie per potervi rispondere in modo efficace. Nel caso dell'educazione fisica queste risorse sono rappresentate dalle dimensioni della personalità. Affinché un docente possa favorire degli apprendimenti nei suoi allievi, risulta essenziale che egli sappia isolare degli apprendimenti specifici, **che derivano dall'incrocio di una competenza generale e una dimensione**. In questo modo egli potrà mettere in evidenza nelle sue scelte programmatiche e progettuali, così come nei suoi interventi didattici, degli aspetti attraverso i quali l'allievo potrà apprendere in modo più consapevole e mirato.

Gli itinerari didattici, che compongono la programmazione di ogni classe, saranno di conseguenza progettati e sviluppati a partire dagli apprendimenti specifici che il docente sceglie, in funzione delle caratteristiche e dei bisogni della classe e in funzione di uno sviluppo globale del discente.

Nella seguente tabella sono elencati i possibili apprendimenti specifici validi per i tre cicli scolastici.

			Dimensioni della personalità	
			Dimensione affettiva	Dimensione cognitiva
Ambiti di competenza	Psicomotorio	<p>Senza interazione motoria essenziale con partner, avversario e senza incertezza legata all'ambiente fisico.</p> <p>Essere in grado di agire in un contesto che consente di sviluppare efficacemente l'autonomia motoria</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Costruire una sana autostima, rendendosi conto del valore del proprio corpo, delle proprie potenzialità e dei propri limiti. • Assumere rischi "soggettivi" controllati. • Osare nel prendere decisioni. • Gestire adeguatamente le proprie emozioni. • Mettersi alla prova in situazioni di sfida. • Rispettare le regole. 	<ul style="list-style-type: none"> • Regolare l'azione o rinforzare l'esecuzione corretta, analizzando la modalità di approccio ed esecuzione del compito motorio. • Eseguire e gestire i movimenti di base. • Richiamare tecniche, capacità e abilità precedentemente acquisite e le relative percezioni sensomotorie per facilitare l'apprendimento di attività che impongono richieste simili. • Eseguire dei gesti tecnici efficaci. • Trovare e mettere in atto strategie motorie personali. • Prendere decisioni su "che cosa" fare, su "quando" e "dove" svolgere un'azione motoria. • Controllare e gestire le capacità coordinative.
	Sociomotorio (con solo Partner, con solo Avversari, sia con Partner sia con Avversari)	<p>Interazione motoria essenziale con partner, con avversario, con partner e avversario.</p> <p>Essere in grado di stabilire delle interazioni motorie efficaci di solidarietà con il partner. Essere in grado di effettuare delle opposizioni motorie efficaci nei confronti dell'avversario. Essere in grado di stabilire delle interazioni cooperative adeguate e delle opposizioni efficaci all'interno della stessa situazione motoria.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Gestire adeguatamente le proprie emozioni. • Mettersi alla prova in situazioni di sfida. • Osare nel prendere rischi soggettivi controllati. • Osare nel prendere decisioni. • Accettare di svolgere attività con gli altri. • Rispettare le regole. • Accettare di assumere tutti i ruoli e i rispettivi sottoruoli sociomotori. • Accettare i cambiamenti di ruolo sociomotorio all'interno della stessa situazione motoria. 	<ul style="list-style-type: none"> • Prendere decisioni su "che cosa" effettuare, su "quando" e "dove" svolgere un'azione di gioco. • Controllare e gestire le capacità coordinative. • Eseguire e gestire i movimenti di base. • Trovare e mettere in atto strategie motorie personali/originali/creative. • Utilizzare e adattare le regole in uno spirito di cooperazione verso obiettivi comuni.
	Con incertezza legata all'ambiente fisico	<p>Interazione motoria essenziale legata a un ambiente fisico portatore di incertezza.</p> <p>Essere in grado di agire in un contesto ricco di incertezza associata all'ambiente fisico effettuando in modo opportuno le anticipazioni.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Accettare di assumere comportamenti adeguati alla situazione, tenendo conto della sicurezza propria, degli altri e dell'ambiente. • Osare nel prendere rischi soggettivi controllati. • Gestire adeguatamente le proprie emozioni in ambienti diversi. • Osare nel prendere decisioni. 	<ul style="list-style-type: none"> • Prendere decisioni su "che cosa" effettuare, su "quando" e "dove" svolgere un'azione di gioco. • Adattare la propria motricità al mutare delle caratteristiche dell'ambiente. • Eseguire e gestire i movimenti di base.

	Dimensione biologica	Dimensione relazionale	Dimensione espressiva
Psicomotorio	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizzare la propria forza in modo adeguato rispetto alla situazione motoria richiesta. • Dosare il proprio sforzo fisico in modo adeguato e secondo i propri limiti. • Variare la propria velocità in funzione dell'attività motoria richiesta. • Utilizzare la propria mobilità per rendere la propria motricità più fluida ed efficace. • Assumere posture corrette nelle varie situazioni motorie. 		<ul style="list-style-type: none"> • Interpretare ed esprimere emozioni e sentimenti attraverso il codice corporeo. • Identificarsi, nei giochi simbolici, in diversi ruoli, adottando sembianze, caratteristiche e atteggiamenti dei vari personaggi. • Avvalersi dei linguaggi non verbali (postura, mimica facciale, gestualità, prossemica, aptica e modulazione della voce) per comunicare. • Interpretare una traccia sonora.
Sociomotorio (con solo Partner, con solo Avversari, sia con Partner sia con Avversari)	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizzare la propria forza in modo adeguato rispetto alla situazione motoria richiesta. • Dosare il proprio sforzo fisico in modo adeguato e secondo i propri limiti. • Variare la propria velocità in funzione dell'attività motoria richiesta. • Utilizzare la propria mobilità per rendere la propria motricità più fluida ed efficace. • Assumere posture corrette in ogni situazione motoria in interazione con gli altri. 	<ul style="list-style-type: none"> • In situazioni motorie con partner o partner e avversario: stabilire relazioni di accordo e di sostegno reciproco, adattando il proprio comportamento motorio alle esigenze del compagno o del gruppo. • In situazioni motorie con avversario o partner e avversario: saper affrontare avversari diversi, sviluppando relazioni di opposizione e di rottura. • Rendere trasparenti i messaggi sociomotori per i compagni riducendone l'incertezza d'informazione; allo stesso tempo saper esprimere efficaci comportamenti di mascheramento (finte) nei confronti degli avversari. • In giochi con ruoli interscambiabili: assumere i ruoli e sfruttare i rispettivi sottoruoli sociomotori, indipendentemente da partner e/o avversario. 	<ul style="list-style-type: none"> • Esibirsi in una coreografia o in una produzione di gruppo di fronte a un pubblico. • Interpretare una traccia sonora in un'attività di gruppo. • Atteggiarsi secondo le caratteristiche dei personaggi in un'attività di gruppo. • Avvalersi dei linguaggi non verbali (postura, mimica facciale, gestualità, prossemica, aptica e modulazione della voce) per comunicare.
Con incertezza legata all'ambiente fisico	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizzare la propria forza in modo adeguato rispetto alla situazione motoria richiesta. • Dosare il proprio sforzo fisico in modo adeguato e secondo i propri limiti. • Variare la propria velocità in funzione dell'attività motoria richiesta. • Utilizzare la propria mobilità per rendere la propria motricità più fluida ed efficace. • Assumere posture corrette in ogni situazione motoria in interazione con l'ambiente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Destreggiarsi nella doppia incertezza, quella associata agli altri e all'ambiente fisico (sono da intendersi quindi tutti gli apprendimenti elencati nell'ambito sociomotorio). • Comportarsi adeguatamente per la sicurezza propria, degli altri e la tutela dell'ambiente. 	

11.2.4. Processi chiave

I processi chiave indispensabili per gli apprendimenti dell'allievo in educazione fisica sono raffigurati nella tabella seguente:

Figura 32
Modello di competenza per la motricità

		1°- 2°- 3° ciclo				
		Processi chiave				
		Comprendere le consegne e/o la situazione problema	Definire le operazioni motorie per risolvere il compito motorio	Attuare le operazioni motorie per risolvere il compito motorio	Svolgere un'autovalutazione sull'efficacia del proprio operato	Regolare le proprie operazioni motorie per trovare soluzioni più efficaci
Ambiti di competenza	Psicomotorio	Manifestazioni di competenza				
	Sociomotorio con Partner					
	Sociomotorio con Avversari					
	Sociomotorio con Partner e Avversari					
	Con incertezza legata all'ambiente fisico					

Come si evince da questa tabella, l'allievo si confronta inizialmente con la necessità di **comprendere la consegna o il compito**. Se all'alunno non è chiaro cosa gli è richiesto, non è pensabile che riesca a mettere in atto delle risposte motorie pertinenti. Quando invece l'allievo ha capito la consegna, ecco che deve iniziare a **sviluppare mentalmente un piano d'azione** che gli consente di trovare una risposta alla situazione motoria presentata. Questo processo può richiedere più o meno tempo. A volte gli allievi gesticolano o muovono parti del corpo, come se stessero visualizzando come mettere in atto un piano d'azione; altri allievi esplicitano verbalmente le loro intenzioni; altri ancora agiscono immediatamente con dei progetti che si creano in azione; alcuni allievi non riescono invece a pianificare il loro compito. Il docente in questa fase assume il ruolo di colui che cerca di dare stimoli di riflessione mirati, affinché l'alunno arrivi a capire quali prerequisiti servono e/o ad anticipare la conseguenza di più azioni motorie, permettendogli quindi di capire quali risposte motorie hanno maggiori probabilità di riuscita. In questo senso il docente può anche decidere di lasciar sperimentare all'allievo dei progetti che egli ritiene incompleti o inefficaci per la soluzione del compito motorio, ma che permettono all'alunno di confrontarsi con la necessità di rielaborare il suo piano d'azione. Dalla tabella si vede che dopo **l'attuazione del proprio progetto**, in cui l'allievo mette in atto tutte le condotte motorie necessarie (attivando quindi le dimensioni della personalità) al fine di rispondere con successo al compito dato, egli deve in seguito **svolgere un'autovalutazione** per capire cosa sia andato bene e cosa invece esige una regolazione. Questo processo può essere consolidato dalla metodologia per prova-errore, ma anche attraverso momenti di metariflessione individuale o di gruppo, in cui le esperienze dei discenti, guidate dagli stimoli del docente, possono diventare ulteriori risorse per tutti gli alunni. In questa fase il compito dell'insegnante consiste nel far riflettere gli allievi sul binomio causa-effetto del loro operato motorio, rendendoli quindi consapevoli delle strategie messe in atto per risolvere il compito motorio; in seguito il docente cercherà di far anticipare agli alunni nuovi progetti o nuove strategie per migliorare l'esito delle loro azioni. Questo processo cognitivo assume una valenza formativa ben più significativa se svolto dall'allievo, rispetto alla situazione in cui il docente propone la soluzione. Consente inoltre maggiori connessioni tra le esperienze pregresse dei discenti, andando così nel tempo a sviluppare delle competenze. Da ultimo gli allievi saranno chiamati a **rielaborare il progetto iniziale**, tenendo conto dell'esito delle esperienze precedenti, degli aspetti emersi in fase di autovalutazione e dei nuovi progetti ideati.

11.3. Progressione delle competenze nei tre cicli

Si ritiene importante avere dei "livelli di apprendimento" che orientino lo sviluppo delle competenze, definendo per ogni ciclo di scuola dell'obbligo i traguardi per ogni ambito di competenza. Questo dovrebbe permettere al docente, che si occupa della crescita della motricità degli allievi, di programmare i suoi interventi e osservare, nonché favorire gli apprendimenti tenendo conto delle specificità del gruppo e delle sue potenzialità, garantendo uno sviluppo graduale delle competenze motorie sull'arco dell'intera scolarizzazione. Dal momento in cui i traguardi non rappresentano dei punti d'arrivo obbligatori per ogni allievo, il docente potrà adattare la sua programmazione in funzione delle esigenze della classe e dei singoli. Ciò significa che sarà possibile sviluppare maggiormente alcune competenze previste anticipando quelle del ciclo successivo, oppure dare ulteriore spazio allo sviluppo delle competenze di traguardi precedenti, prolungando il tempo di lavoro nei cicli successivi o riprendendole in modo puntuale negli anni a venire.

Per definire i traguardi si è scelto di fare riferimento alla logica interna e ai movimenti di base. Le proprietà della logica interna sono direttamente legate al sistema di regole imposte dalla situazione motoria. La logica interna attribuisce una serie di obblighi che influenzano e orientano intensamente le condotte motorie dei partecipanti. Essa mette in evidenza il rapporto tra i partecipanti e il contesto all'interno del quale agiscono: lo spazio, il tempo, gli altri partecipanti (partner e/o avversari) ed eventuali oggetti. Per movimenti di base si intende quelle forme motorie fondamentali che permettono di costruire tutti gli apprendimenti motori futuri. Tra questi intendiamo: camminare, correre, saltare, stare in equilibrio, ruotare, rotolare, arrampicarsi e stare sospesi, oscillare, dondolare, strisciare e scivolare, lanciare e ricevere e muoversi a ritmo.

La combinazione dei due elementi costituenti i traguardi consente di riflettere in termini di sviluppo di competenze staccandosi dalle attività motorie specifiche. I traguardi fanno quindi riferimento a uno sviluppo per competenze generali, in cui il docente può scegliere, in base alle risorse che possiede, quali attività o situazioni motorie proporre agli allievi. In questo modo si garantisce la necessaria libertà didattica del docente e si rispettano i bisogni delle classi, evitando di dare indicazioni che possono altrimenti risultare prescrittive o essere interpretate come tali.

Il docente avrà così modo di riflettere su quale contributo in termini di apprendimento e di sviluppo di competenze diano le attività che intende proporre, così facendo saprà orientare le sue proposte al livello della classe e dei traguardi sopracitati.

Come si evince dalla tabella non si fa riferimento alle dimensioni della personalità in termini di traguardi. Proponendo degli itinerari didattici su uno o più apprendimenti specifici, il docente mette l'accento su quelli che vuole favorire nei discenti. Questi apprendimenti consentono dunque agli alunni di aumentare il loro bagaglio di risorse, che determina il livello di competenza raggiunto nei vari ambiti motori. Un allievo, ad esempio, per sviluppare la competenza dell'automatismo motorio (quindi in ambito psicomotorio), deve essere in grado di attivare pertinentemente tutte e cinque le dimensioni della personalità, con una qualità tale da consentirgli di risolvere le situazioni motorie che il docente propone. Lo stesso discorso vale chiaramente anche per tutti gli altri ambiti di competenza. Alla luce di questo esempio possiamo affermare che sebbene le dimensioni non siano esplicitate nei traguardi, esse ne determinano il livello di sviluppo.

Nella tabella seguente si trova la progressione dei traguardi in ogni competenza generale per ogni ciclo. Per ogni ambito di competenza (prima colonna a sinistra), sono presenti alcune competenze motorie di riferimento agli specifici cicli scolastici. A ogni competenza è associata una lettera maiuscola (A., B., C., ...), che consente di leggere da sinistra a destra lo sviluppo della competenza sull'arco dei cicli di studio. Se nella stessa riga del medesimo ambito di competenza compare più volte la stessa lettera maiuscola di riferimento, significa che la competenza espressa per il ciclo precedente può essere ulteriormente sviluppata. Se invece in una riga una lettera maiuscola compare una sola volta, significa che la competenza che s'intende favorire è specifica unicamente di un determinato ciclo di studio. Per capire cosa cambi nello sviluppo di competenze sui cicli, si è pensato di evidenziare in grassetto le parole che determinano la progressione della competenza.

	Fine 1° ciclo	Fine 2° ciclo	Fine 3° ciclo
<p>Ambito Psicomotorio Essere in grado di agire in un contesto che consente di sviluppare efficacemente l'automatismo motorio.</p>	<p>A. Essere in grado di eseguire i movimenti di base in presenza o in assenza di piccoli o grandi attrezzi.</p>	<p>A. Essere in grado di combinare più movimenti di base in presenza o in assenza di piccoli e/o grandi attrezzi. B. Essere in grado di eseguire gesti fluidi ed esteticamente corretti.</p>	<p>A. Essere in grado di combinare più movimenti di base in situazioni sempre più complesse. B. Essere in grado di mantenere la fluidità dei gesti tecnici acquisiti nonostante il personale sviluppo fisico. C. Essere in grado di scegliere e proporre combinazioni di movimenti in modo autonomo.</p>
<p>Ambito Socio-motorio con solo Partner Essere in grado di stabilire delle interazioni motorie efficaci di solidarietà con il/i partner.</p>	<p>A. Senza pressione temporale essere in grado di cooperare con singoli compagni attraverso piccolo materiale o in assenza di materiale, con o senza contatto fisico. C. Essere in grado di cooperare con i compagni attraverso il trasporto e l'utilizzo di singoli grandi attrezzi o combinazioni semplici di grandi attrezzi.</p>	<p>A. Con pressione temporale essere in grado di cooperare con singoli compagni attraverso piccolo materiale o in assenza di materiale, con o senza contatto fisico. B. Senza pressione temporale essere in grado di cooperare in gruppi (più di due) attraverso piccolo materiale o in assenza di materiale, con o senza contatto fisico. C. Essere in grado di cooperare con i compagni attraverso il trasporto e l'utilizzo di grandi attrezzi e combinazioni complesse di grandi attrezzi.</p>	<p>A.,B. Con pressione temporale essere in grado di cooperare con singoli compagni o gruppi attraverso piccolo materiale o in assenza di materiale, il tutto con o senza contatto fisico. C. Essere in grado di cooperare con i compagni attraverso il trasporto autonomo e l'utilizzo di grandi attrezzi e combinazioni complesse di grandi attrezzi. D. Essere in grado di cooperare mettendo a disposizione le proprie risorse per la soluzione di un obiettivo di gruppo.</p>
<p>Ambito Socio-motorio con solo Avversario Essere in grado di effettuare delle opposizioni motorie efficaci nei confronti dell'avversario.</p>	<p>A. In situazioni di uno contro tutti o tutti contro tutti, essere in grado di opporsi all'avversario utilizzando le forme di base necessarie, con o senza utilizzo di piccolo materiale. C. In situazioni di duelli simmetrici o dissimmetrici tra individui con contatto fisico, sapersi opporre in modo rispettoso quando il docente non dà importanza alla memoria di vittoria e sconfitta. D. Quando il docente non dà importanza alla memoria di vittoria e sconfitta essere in grado di sfruttare le proprie risorse per opporsi ad alcuni compagni in modo efficace, nel rispetto delle regole e degli avversari.</p>	<p>A. In situazioni di uno contro tutti o tutti contro tutti, essere in grado di opporsi all'avversario utilizzando tutte le forme di base, con o senza utilizzo di piccolo materiale e di grandi attrezzi. B. In situazioni di uno contro tutti o tutti contro tutti essere in grado di effettuare delle anticipazioni di primo livello (ossia anticipare le intenzioni dell'avversario e agire per sfuggire alle sue strategie). C. In situazioni di duelli simmetrici o dissimmetrici tra individui o squadre con contatto fisico, sapersi opporre in modo rispettoso anche quando il docente dà importanza alla memoria di vittoria e sconfitta. D. Quando il docente non dà importanza alla memoria di vittoria e sconfitta essere in grado di sfruttare le proprie risorse per opporsi a tutti i compagni in modo efficace, nel rispetto delle regole e degli avversari. E. In situazioni motorie non istituzionalizzate sfruttare a proprio vantaggio le variabili spazio-temporali per avere la meglio sugli avversari.</p>	<p>B. In situazioni di uno contro tutti o tutti contro tutti essere in grado di effettuare delle anticipazioni di secondo livello (sfruttare a proprio vantaggio le strategie e le intenzioni dell'altro). C. In situazioni di duelli simmetrici o dissimmetrici tra individui con contatto fisico, sapersi opporre in modo rispettoso quando il docente dà importanza alla memoria di vittoria e sconfitta, adeguando intensità e tipo di contatto fisico all'avversario. D. Quando il docente dà importanza alla memoria di vittoria e sconfitta essere in grado di sfruttare le proprie risorse per opporsi a tutti i compagni in modo efficace, nel rispetto delle regole e degli avversari. E. In situazioni motorie sportive utilizzare a proprio vantaggio le variabili spazio-temporali per avere la meglio sugli avversari, nel rispetto delle regole.</p>

<p>Ambito Socio-motorio con Partner e Avversario</p> <p>Essere in grado di stabilire delle interazioni cooperative adeguate e delle opposizioni efficaci all'interno della stessa situazione motoria.</p>	<p>A. Nei giochi d'inseguimento, con strutture relazionali di duelli simmetrici e dissimmetrici (con relazioni stabili e/o instabili), essere in grado di cooperare con i compagni per catturare gli avversari, con o senza utilizzo di piccolo materiale.</p> <p>D. Quando il docente non dà importanza alla memoria di vittoria e sconfitta essere in grado di cooperare con i propri compagni per opporsi ad alcuni avversari in modo efficace, nel rispetto delle regole e degli avversari.</p>	<p>B. In situazioni di duello simmetrico e di duello dissimmetrico tra squadre acquisire le basi dei giochi sportivi.</p> <p>C. In situazioni motorie non istituzionalizzate (con o senza grandi attrezzi) sfruttare a vantaggio della propria squadra le variabili spazio-temporali per avere la meglio degli avversari.</p> <p>D. Quando il docente non dà importanza alla memoria di vittoria e sconfitta essere in grado di mettere a disposizione del gruppo le proprie risorse per avere la meglio sugli avversari, nel rispetto delle regole e degli altri.</p>	<p>B.,C. In situazioni motorie sportive sfruttare a vantaggio della propria squadra le variabili spazio-temporali e le capacità acquisite per avere la meglio sugli avversari, nel rispetto delle regole.</p> <p>D. Quando il docente dà importanza alla memoria di vittoria e sconfitta in situazioni motorie non istituzionalizzate (con o senza grandi attrezzi), essere in grado di mettere a disposizione del gruppo le proprie risorse per avere la meglio sugli avversari.</p> <p>E. Essere in grado di giocare e arbitrare in modo autonomo nei vari giochi istituzionalizzati e non istituzionalizzati.</p>
<p>Ambito con incertezza legata all'ambiente fisico</p> <p>Essere in grado di agire in un contesto ricco di incertezza legata all'ambiente fisico effettuando in modo opportuno le anticipazioni.</p>	<p>A. In un ambiente con media-bassa incertezza fisica, essere in grado di utilizzare i movimenti di base, a seconda del contesto in assenza di partner e avversari, con o senza l'ausilio di piccolo materiale, senza cadere.</p> <p>B. In un ambiente con media-bassa incertezza fisica, essere in grado di utilizzare i movimenti di base presenza di partner e avversari, con o senza ausilio di piccolo materiale, senza cadere.</p>	<p>A. In un ambiente con media-bassa incertezza fisica, essere in grado di utilizzare i movimenti di base, a seconda del contesto in presenza di partner e/o di avversari, con o senza l'ausilio di piccolo materiale, senza cadere.</p> <p>B. In un ambiente con media-alta incertezza fisica, essere in grado di utilizzare tutti i movimenti di base necessari in assenza di partner e avversari, con o senza ausilio di piccolo materiale, senza cadere.</p>	<p>A. In un ambiente con media-alta incertezza fisica essere in grado di utilizzare tutti i movimenti necessari di base in presenza di partner e/o di avversari, con o senza l'ausilio di piccolo materiale, senza cadere.</p> <p>B. In un ambiente con media-alta incertezza fisica essere in grado di utilizzare tutti i movimenti di base necessari in assenza di partner e avversari, con o senza ausilio di piccolo materiale, senza inciampare.</p>

Si è scelto in questo documento di non fare riferimento ad attività motorie precise, affinché il docente orienti le sue scelte didattiche in funzione dello sviluppo globale dell'allievo. Tuttavia è comprensibile che un insegnante si chieda quale livello di padronanza un allievo deve dimostrare di possedere in una qualsiasi situazione motoria, affinché possa determinare il livello di competenza dell'allievo. Per favorire questa "traduzione di competenza" s'invita il docente a prendere in esame la situazione motoria (istituzionalizzata o no), definendo come primo aspetto a quale ambito di competenza faccia riferimento. In seguito egli potrà definire per i tre cicli i possibili traguardi di competenza nella specifica attività seguendo il modello della tabella precedente.

Durante il percorso scolastico la collaborazione e la comunicazione tra i docenti coinvolti nel processo di sviluppo degli allievi dovrebbe permettere continuità nell'apprendimento e quindi nel progresso degli apprendimenti specifici e delle competenze generali delle condotte motorie.

11.4. Indicazioni metodologiche e didattiche

Il docente nel proprio ruolo deve essere in grado di scegliere e argomentare le proprie intenzioni pedagogiche. Deve saper organizzare, prevedere e concepire il proprio insegnamento. Il docente deve opportunamente gestire, realizzare e regolare una situazione d'apprendimento in funzione di un pubblico determinato, considerando le sue caratteristiche e le competenze da sviluppare. È tenuto infine ad assicurare agli allievi una continuità nel loro sviluppo personale. In effetti, è possibile affermare che l'allievo impara a condizione di trovare un senso nella situazione motoria proposta, a condizione di acquisire una competenza potendo attuare delle strategie personali e a patto di saper analizzare la propria strategia e di saperla collegare ad altre situazioni motorie.

Questo può essere tradotto a livello di trasposizione didattica attraverso un primo momento, in cui il docente cerca di cogliere i bisogni e le priorità formative di ogni sua classe/sezione. Per ottenere tali informazioni egli proporrà agli allievi sull'arco delle prime 3-4 settimane scolastiche attività motorie sufficientemente complesse e variate, in modo da osservarli in azione in tutti gli ambiti motori e le dimensioni della personalità (**analisi della classe**). Questo verrà svolto grazie a un'osservazione in cui lo scopo è di raccogliere il maggior numero d'informazioni rispetto al gruppo. L'idea non è quindi di utilizzare strumenti d'osservazione strutturati e focalizzati su temi specifici, bensì è auspicabile un'osservazione più aperta o diaristica annotando man mano i temi (da poi collegare agli apprendimenti specifici) che emergono dal gruppo in termini di bisogni di apprendimento. Tramite questo approccio il docente prende consapevolezza del punto di partenza e struttura la programmazione semestrale o annuale definendo i primi itinerari didattici grazie alle priorità emerse dall'analisi della classe, completando poi la programmazione tenendo conto dell'importanza dello sviluppo globale dell'individuo, toccando così anche gli altri ambiti motori e le dimensioni della personalità.

Definito l'apprendimento specifico dell'itinerario didattico, il docente propone agli alunni una situazione motoria per poter valutare il loro livello iniziale di competenza (**valutazione diagnostica**). Questo gli consentirà di regolare il percorso d'insegnamento-apprendimento, scegliendo le situazioni motorie più adeguate e aggiustando il livello di partenza e di arrivo auspicato.

All'inizio il docente proporrà attività motorie valide per tutto il gruppo. Quanto prima inizierà a svolgere delle **valutazioni formative** in itinere, che consentano al docente di proporre delle attività differenziate per permettere agli allievi di beneficiare di un percorso d'apprendimento adatto alle loro capacità. Questo tipo di valutazioni può essere svolto dal docente, che nel suo ruolo di guida, spiega cosa e come i discenti possano migliorare; oppure può avvenire tra pari, dove gli allievi s'interrogano e si aiutano nel cercare di migliorarsi l'uno l'altro; come terza possibilità di valutazione formativa si cerca di favorire l'autonomia di giudizio e di analisi dell'alunno in azione, attraverso un'**autovalutazione**. Il docente, indipendentemente dalle forme di valutazione formativa utilizzate, avrà più possibilità di **differenziare** durante le lezioni facendo riferimento a: tempi e spazi, ruoli, forme organizzative, obiettivi, materiali, tipologie di restituzione (feedback diretti, metacognizione, ...), tipologie e numero di consegne e/o compiti, autovalutazione e metodologie di lavoro.

Al più tardi entro la fine dell'itinerario didattico, avrà luogo una **valutazione sommativa** (che per alcuni allievi può quindi essere svolta anche prima della fine dell'itinerario, se si dimostrano competenti), che terrà conto sia degli aspetti criteriali (il prodotto) sia del percorso d'apprendimento (processo e miglioramento rispetto al punto di partenza).

Il docente nella sua programmazione annuale terrà conto dell'importanza per l'alunno di relazionarsi con se stesso, con gli altri e con l'ambiente fisico, al fine di raggiungere i traguardi auspicati. A livello di **progettazione** d'itinerari didattici, sempre con un occhio di riguardo allo sviluppo globale dell'individuo, il docente dovrà innanzitutto interrogarsi sulle intenzioni che guidano le sue scelte. In seguito definirà gli apprendimenti specifici derivati dalle competenze generali e individuerà tutte le situazioni motorie di sua pertinenza, che possono favorire gli apprendimenti auspicati, mettendo in atto le strategie didattiche più funzionali.

Per poter scegliere le attività da portare concretamente alla classe/sezione, il docente considererà il contesto, le risorse a disposizione e la **logica interna** delle varie proposte.

Il processo di pianificazione che precede il lavoro con la classe e quindi anche la valutazione va attentamente ponderato e riveste un ruolo di fondamentale importanza. In ogni caso il docente dovrà essere in grado di monitorare gli apprendimenti relativi alle dimensioni su cui si è scelto di lavorare. Per fare questo egli sarà chiamato a definire degli **indicatori** di comportamenti osservabili, relativi all'attività e pertinenti all'apprendimento specifico.

Il docente, quando si confronterà con la programmazione e la progettazione dei suoi itinerari didattici, dovrà continuamente considerare le due griglie. Dovrà, in primo luogo, capire dove la classe si situa rispetto al traguardo di riferimento, osservare in seguito in che misura le dimensioni determinano gli apprendimenti necessari per raggiungere il traguardo minimo e infine trovare le attività più indicate da proporre agli alunni. La continua relazione tra apprendimenti specifici e traguardi consente dunque al docente di osservare in modo più consapevole lo sviluppo delle competenze motorie dei suoi allievi e condiziona in modo proattivo e regolativo l'atto d'insegnamento e apprendimento.

È necessario che tra programmazione, osservazione e valutazione s'instauri un dialogo continuo. Considerando le intenzioni d'insegnamento, il docente adotta le **metodologie e le forme organizzative** opportune.

In educazione fisica queste forme hanno delle valenze specifiche per i vari ordini scolastici e sono fortemente correlate allo sviluppo di Competenze trasversali. Si può pensare ad esempio a un "insegnamento guidato", in cui il docente prende le decisioni che determinano i criteri di riuscita (metodo deduttivo); si può pensare a uno stile "d'insegnamento reciproco", in cui l'allievo è partecipe di una riflessione e una condivisione dei suoi processi d'apprendimento, favorendo contributi tra pari all'interno della classe (metodo induttivo). In questo caso il docente assume il ruolo di consigliere e di colui che dà stimoli di riflessione e problematizza. Come forma conclusiva d'insegnamento può essere ritenuta "l'autodeterminazione del proprio percorso formativo", in cui l'allievo sceglie il contenuto, le modalità e le risorse a cui può far capo per raggiungere gli effetti attesi, anche attraverso una modalità di prova-errore e dove il docente ricopre il ruolo di persona di riferimento, favorendo il processo di autovalutazione degli allievi sia in termini formativi sia certificativi.

Di sicura rilevanza, in particolar modo per i primi due cicli, è la didattica per progetti, dove a partire da un bisogno reale o un interesse di singoli allievi o del gruppo classe, i bambini (sotto la supervisione dell'insegnante) creano il loro percorso d'apprendimento, cercando di trovare delle soluzioni alle questioni da loro sollevate. Per fare questo richiamano i loro saperi acquisiti nelle varie materie scolastiche o fanno capo a ulteriori risorse.

A livello organizzativo il docente, a seconda del suo stile d'insegnamento e della capacità del gruppo di lavorare in autonomia, potrà proporre lezioni al gruppo classe, lezioni a piccoli o grandi gruppi, lavori a postazioni, lavori autogestiti, lavori differenziati per capacità, situazioni di osservazione tra gruppi, con lo scopo di evidenziare potenzialità e limiti dell'operato altrui o far emergere le possibili strategie. Si potrebbero inoltre impiegare bambini esperti in un approccio tipo *peer tutoring*.

11.5. Relazioni con le Competenze trasversali

Per quanto riguarda lo **sviluppo personale** degli allievi, riteniamo che l'educazione fisica consenta agli alunni di cimentarsi con varie situazioni motorie, attraverso le quali ognuno può riconoscere e sperimentare i propri limiti, le proprie capacità, le proprie emozioni e cercare nuove risorse per risolvere in modo efficace il compito motorio. In questo senso l'alunno sviluppa viepiù la consapevolezza di sé. In questo senso le situazioni motorie permettono agli allievi di confrontarsi in modi diversi con se stessi, con l'ambiente e con gli altri, sottostando alle regole determinate dal contesto educativo.

L'educazione fisica permette agli allievi di **collaborare** con l'intenzione di raggiungere scopi condivisi, organizzando il lavoro in modo cooperativo, dove i componenti del gruppo forniscono un contributo personale e/o coelaborato nel rispetto dei ruoli e delle regole della situazione motoria. Questi aspetti collaborativi sono molto presenti sia a livello di definizione e attuazione di operazioni sia a livello di autovalutazione e regolazione, svolta all'interno dei singoli gruppi o dell'intera classe. In un contesto cooperativo è importante che l'alunno possa rendersi conto delle proprie convinzioni e si senta a suo agio nel comunicarle senza timori o pregiudizi al resto della classe. Il fatto che in educazione fisica ci si debba confrontare con situazioni sociomotorie, consente all'allievo di avere più occasioni per sviluppare queste Competenze trasversali. Essa può essere ulteriormente arricchita dal confronto con la diversità altrui, intesa sia in termini di capacità sia in termini di opinioni.

Attraverso situazioni motorie in cui sono richieste **collaborazione e comunicazione**, il discente è frequentemente confrontato con compagni che possono avere capacità e opinioni diverse dalle sue. Egli sarà quindi indotto a tener conto della diversità altrui e ad accettarla, adattando i propri comportamenti in modo pertinente. Si evidenzia inoltre come in educazione fisica gli alunni debbano spesso interagire con compagni diversi dove l'interazione può essere mediata attraverso un oggetto, oppure avvenire con modalità differenti di contatto fisico. Questo favorisce nei discenti la capacità di collaborare con più interlocutori e di saper gestire il proprio spazio personale e quello altrui.

In educazione fisica gli allievi hanno spesso l'occasione di **comunicare** attraverso il corpo, quindi tramite il linguaggio non verbale. Questo si manifesta sia a livello espressivo, in cui l'obiettivo può essere quello di trasmettere un messaggio o di dare un senso e un'espressione emotiva al messaggio verbale, sia a livello cognitivo, in cui si è in presenza di una forma di controcomunicazione, attraverso la quale si cerca d'ingannare l'avversario (ad esempio attraverso delle finte). Questa forma di controcomunicazione ha una valenza trasversale, dal momento in cui l'allievo diventa consapevole del suo significato e della sua portata comunicativa verso gli altri e la mette in gioco a livello gestuale in termini collaborativi ed evita di utilizzare posture e movimenti destabilizzanti, che possono trasmettere un senso contrario alla comunicazione verbale.

Un ulteriore aspetto che viene sviluppato attraverso l'educazione fisica è la comunicazione a scopo collaborativo, in cui, attraverso gesti e movimenti, un individuo ricerca o offre una possibile soluzione a una situazione motoria. L'atteggiamento comunicativo assume in educazione fisica un ruolo importante, in quanto per la soluzione del compito sociomotorio, l'allievo deve cercare di comunicare nel modo più efficace possibile con i suoi partner.

Si ritiene che tutti i processi chiave concorrono allo sviluppo del **pensiero riflessivo e critico**. In educazione fisica l'allievo si trova infatti spesso confrontato con situazioni che richiedono un approccio differenziato, vuoi per la metodologia, i ruoli, gli strumenti utilizzati, gli spazi a disposizione, le interazioni con gli altri e i vincoli dettati dalle varie situazioni motorie. Ciò fa sì che egli debba costantemente adattare il suo atteggiamento motorio, assumendo una sempre maggiore autonomia di pensiero critico, che gli consente di trovare soluzioni adeguate alle proprie risorse e rispettose dei vincoli dettati dalla situazione motoria. All'interno di situazioni in cui è richiesto un lavoro di gruppo, agli alunni è richiesto di condividere e riconoscere i vari punti di vista, comprendendo anche i bisogni altrui, riflettendo insieme per trovare soluzioni adeguate.

Fin dall'infanzia lo sviluppo della persona è fortemente condizionato dall'esperienza motoria che il bambino compie. È infatti attraverso l'utilizzo del proprio corpo che il bambino impara a interagire e a scoprire il mondo e di riflesso a scoprire se stesso. Questo processo di scoperta di sé e di ciò che ci circonda attraverso l'utilizzo del corpo si sviluppa anche durante la scolarizzazione, in quanto l'allievo per trovare soluzioni e strategie d'azione adeguate alle nuove richieste deve innanzitutto richiamare le sue capacità motorie pregresse. In seguito deve valutare in che misura queste gli consentono di essere efficace, per poi regolarle, ampliarle e completarle in modo originale, al fine di definire nuove ipotesi di lavoro. Questo iter permette all'allievo di formarsi attraverso lo sviluppo del **pensiero creativo**. La maggior parte delle attività motorie in educazione fisica ha una struttura tale da permettere agli alunni di confrontarsi più volte in modo ludico con situazioni simili. Questo consente loro quindi di sperimentare nuove soluzioni creative, che possono portare magari a degli insuccessi, ma danno nell'immediato continue opportunità di trovare soluzioni adeguate al contesto. Ciò favorisce nell'allievo un atteggiamento positivo verso il pensiero creativo.

Durante le ore di educazione fisica gli allievi hanno la possibilità di confrontarsi con situazioni motorie diversificate, le quali permettono però di favorire gli stessi apprendimenti. Questo permette di conseguenza al discente di trovare le attività a lui più consone o per lui più curiose da scoprire, aumentando quindi la sua motivazione intrinseca e la sua disponibilità ad apprendere all'interno di una cornice temporale a lui più congeniale.

Soprattutto nel 2° e nel 3° ciclo, all'allievo può essere data la possibilità in educazione fisica di autodeterminare il proprio percorso formativo, decidendo ad esempio tempi, spazi e modalità di lavoro, in cui quindi egli possa partecipare attivamente al proprio apprendimento, rispettivamente gestirlo in modo propositivo. Queste **strategie di apprendimento** sono favorite in modo particolare (ma non esclusivo) dai processi di attuazione e autovalutazione delle proprie operazioni motorie.

11.6. Relazioni con i contesti della Formazione generale

La scuola ha accentuato l'attenzione sui problemi quotidiani e della vita di chi sta crescendo. La base per questa operazione è la creazione di una scuola amica del movimento e promotrice della salute.

Per gli insegnanti significa una maggiore responsabilità pedagogica nei confronti degli allievi, i quali vanno responsabilizzati verso una presa a carico e un comportamento consapevole a favore della propria **salute** e del proprio **benessere**. Questo sarà possibile sia grazie a una partecipazione attiva durante le ore di educazione fisica, sia grazie a un adeguato comportamento nel contesto scolastico e privato.

Sempre più allievi hanno un rapporto con il proprio corpo poco consapevole; questo spesso si traduce, a lungo andare, in un senso d'inadeguatezza o addirittura in mancanza di autostima. Invitando i ragazzi a riflettere sulle possibili conseguenze fisiologiche, anatomiche e biomeccaniche indotte da comportamenti e atteggiamenti inadeguati, il docente ha la possibilità di sensibilizzare gli allievi e intervenire direttamente con lo scopo di modificare suddetti comportamenti, proponendo attività pratiche relative alla dimensione biologica (forza, resistenza e mobilità) e quella cognitiva (coscienza e percezione del proprio corpo). Questo accrescerà negli allievi l'importanza del mantenimento della propria salute, nonché la ricerca e lo sviluppo del proprio benessere e del piacere per l'attività fisica. Si consideri inoltre che durante le lezioni di educazione fisica vengono trattati anche i temi di educazione al portamento, elaborati per rendere gli allievi maggiormente consapevoli del proprio corpo e delle posture corrette al fine di evitare danni all'apparato locomotore. Questi aspetti necessitano di una distribuzione e di una ripetizione costante durante l'arco di tutto l'anno scolastico, rispettivamente sull'arco di tutta la scolarizzazione. L'obiettivo generale, alla fine della scolarità, è quindi di riuscire a gestire in autonomia la propria vita fisica nel quotidiano, nel lavoro e nel tempo libero. La ricerca dell'autonomia nel contesto motorio e la conoscenza del suo funzionamento e delle sue implicazioni sono lo strumento pratico per arrivarci.

Attraverso la sensibilità pedagogica del docente e le sue proposte, l'allievo, grazie a esperienze di successo, viene messo in condizione di sentirsi valorizzato nella propria identità rafforzandone l'autonomia e la responsabilità nelle dinamiche del gruppo classe.

Il 1° ciclo offre una formazione equilibrata che consente di creare legami stabili fra le persone e l'ambiente circostante e considera lo sviluppo del bambino nella sua globalità. Per il bambino in età prescolare, la motricità ha una doppia funzione di mediazione, in quanto consente di scoprire e percepire il mondo. I movimenti di base, la locomozione e le capacità coordinative servono ai bambini come strumenti per percepire il mondo materiale, personale e sociale.

Gli allievi durante le ore di educazione fisica si confrontano tra di loro e/o con se stessi e si cimentano con dei rischi reali o simbolici, che devono imparare ad affrontare e che li portano ad acquisire una responsabilità di fronte ai comportamenti a rischio. Ciò consente all'allievo di praticare le attività tenendo in seria considerazione i propri limiti e di saper applicare tutte quelle misure di sicurezza dettate dall'attività. Allo stesso modo, la possibilità di confrontarsi con gli altri, permette agli allievi di acquisire una sensibilità verso le conseguenze dei propri atti per la salute altrui. A livello fisico in un 1° ciclo, per esempio, gli allievi cominceranno a controllare la propria irruenza quando dovranno prendere i propri compagni, per poi, col passare degli anni, sviluppare il rispetto verso gli altri, tramite attività in cui il contatto fisico sarà maggiormente presente in diverse forme (giochi sportivi, giochi di lotta, ...). A livello emotivo la possibilità di confrontarsi con attività con memoria di vittoria e sconfitta o con giochi paradossali, permetterà ai docenti, tramite momenti di discussione, di far riflettere gli allievi sui comportamenti verso chi è stato sconfitto o di chi ha subito un torto.

In educazione fisica gli allievi sono chiamati spesso a fare delle scelte: ogni situazione di gioco o di attività presuppone delle prese di decisione, che condizionano immediatamente il gioco stesso. L'alunno è chiamato a valutare le possibilità di riuscita, scegliendo la soluzione che gli offre la maggior probabilità di successo: uscire o meno dalla casa, liberare un compagno piuttosto che un altro, partire tenendo in considerazione il cacciatore, tirare in porta o passare a un compagno, eseguire una finta, ... sono delle decisioni che conferiscono al gioco un rilevante valore educativo e confrontano il bambino con delle responsabilità.

Grazie all'esperienza gli alunni potranno fare scelte sempre più consapevoli. Questa autonomia di scelta dovrà man mano diventare sempre più condivisa con gli altri per permettere la costruzione di un'identità sociale, dapprima attraverso a delle collaborazioni in giochi sociomotori, per poi sfociare in progetti comuni come la creazione di un gioco di classe o di una coreografia, o di piramidi umane.

Questi aspetti favoriscono anche un altro tema importante della Formazione generale, che è l'**educazione alla cittadinanza**, alla quale l'educazione fisica contribuisce anche tramite le attività sociomotorie in cui gli alunni possono assumere e cambiare vari ruoli sociomotori, ognuno con dei diritti e dei doveri determinati dalla logica interna del gioco. Questo consente loro di capire e accettare il senso di diritti e doveri delle varie figure, ludiche prima, istituzionali poi. Nello specifico si può pensare anche ai diritti e ai doveri definiti dal gruppo, dai principi del Fair-play, dai docenti, dalle esperienze di vita in comune, dall'aiuto reciproco e dalla coeducazione. Le regole sono delle norme fissate da una collettività per lo svolgimento di un gioco; esse possono essere scritte o definite oralmente; nei giochi tradizionali, sono il frutto di un'intesa verbale e possono essere modificate dai giocatori, con lo scopo di educare gli allievi alla partecipazione democratica e conseguente al loro contesto educativo e ai loro bisogni. Le regole sono al centro dell'accordo ludico e stabiliscono il rapporto che l'individuo ha con tutto ciò che lo circonda (come lo spazio e il tempo di gioco, gli oggetti e gli altri partecipanti). Spesso in educazione fisica le regole sono adattate al contesto classe anche in occasione di giochi sportivi istituzionalizzati, dove la facilitazione delle stesse consente di adattare la situazione motoria alle capacità degli allievi. Queste scelte possono essere prese dal docente o messe in discussione con il gruppo classe a seconda se l'accento vuole essere messo sul processo di maturazione delle regole e del reciproco ascolto oppure sulla funzionalità della situazione didattica.

Le regole sono la matrice fondamentale del gioco e contribuiscono in larga misura alla sua definizione. Il gioco non è pertanto un'attività assolutamente libera e spontanea e il piacere che il soggetto ne ricava è spesso legato a un contratto ludico sancito da regole ferree. Se non si è legati da questo patto, le condotte di ogni giocatore perdono il loro significato e la loro coerenza.

La condivisione di regole e di strategie comuni permette al giovane di sottostare a principi simili a quelli vigenti nella società civile. A questo riguardo tematiche come "educare alla pace, rispettare l'ambiente, favorire gli ideali democratici, favorire l'inserimento dei cittadini nel contesto sociale, apprezzare il senso delle tradizioni" costituiscono dei percorsi trasversali lungo tutta la durata della scolarizzazione obbligatoria.

L'educazione fisica, per sua natura, consente agli allievi di confrontarsi con queste tematiche in un contesto ludico e quindi protetto. Attraverso situazioni reali, vissute e personali, i discenti potranno conoscere il loro modo di porsi come individui rispetto al mondo circostante per poi adattare il loro modo di relazionarsi con l'ambiente e di accogliere la diversità in ottica di sviluppo alla cittadinanza.

Per quel che riguarda il **contesto economico e i consumi** le uscite nella natura previste nell'ambito delle lezioni di educazione fisica e dei progetti d'istituto, così come le escursioni in montagna di uno o più giorni sono un'ottima base di partenza per la costruzione da parte degli allievi di un'immagine corretta del territorio da salvaguardare. Queste occasioni permettono pure al docente di evidenziare modelli di comportamento corretti da assumere e di riflettere sugli aspetti negativi di quelli inadeguati.

Per concludere, in palestra, l'utilizzo delle **tecnologie mediatiche** può essere funzionale al raggiungimento degli obiettivi disciplinari, alla valutazione degli apprendimenti e delle competenze generali. L'utilizzo dei vari tipi di supporti didattici mediatici come tablet, video, cd, cardiodischi ecc., così come alcuni siti didattici presenti nel web, permettono agli allievi il miglioramento del loro approccio con la tecnologia. Consentono loro inoltre di ottenere delle immediate e diverse informazioni sullo svolgimento, sulle dinamiche e sulla struttura dell'azione motoria considerata.

12.1. Significato e valenze formative della disciplina

La religione, considerata come l'insieme delle convinzioni (evidenze, valori) e dei comportamenti (etica, riti, linguaggi) che permettono alla persona e ad un gruppo di formulare i problemi fondamentali dell'esistenza umana e di affrontarli, appare importante sia nelle diverse manifestazioni culturali, sia nella loro stessa radice.

Nella scuola, con l'educazione alla cittadinanza, si crea un luogo di espressione e un laboratorio di ricerca dei valori di una società. In questo quadro la dimensione religiosa della cultura fa parte dei contesti in cui si possono elaborare ed esprimere i valori fondamentali che costituiscono la convivenza umana e la crescita individuale.

La scuola fornisce elementi di comprensione dell'ambiente e della cultura in cui si trova l'allievo. Nell'ora di cultura religiosa l'allievo viene reso attento alle testimonianze che derivano dal cristianesimo e ne apprende il linguaggio; ha la possibilità di mettere a tema i valori della cultura contemporanea che trovano radici nella religione cristiana e di divenirne criticamente consapevole.

Il fatto religioso si impone nuovamente come elemento di spiegazione di numerosi avvenimenti dell'attualità mondiale. La pluralità religiosa è un fatto sociologicamente importante nella scuola ed è accessibile agli allievi stessi. L'informazione corretta sulla rilevanza mondiale della dimensione religiosa della cultura, sulle forme differenti delle diverse religioni o tradizioni culturali, sugli elementi che il cristianesimo ha inserito nella nostra cultura, diventa quindi strumento di lettura per la realtà locale, per quella europea e per gli avvenimenti a livello mondiale.

La scuola pubblica rispetta e promuove la libertà religiosa. La scelta della legge attuale di affidare alle comunità religiose la pianificazione dei contenuti di insegnamento e la gestione dei corsi va letta a tre livelli:

- nella tradizione religiosa ebraico-cristiana si trovano valori fondamentali a partire dai quali si è sviluppata ed è comprensibile la cultura europea: il primato della persona umana nella sua individualità, uguaglianza ed originalità, la solidarietà, l'importanza della creatività umana;
- l'esperienza religiosa è meglio comprensibile a partire dal suo interno, come qualcosa di organico; la comunicazione e la riflessione sui valori vanno situate, da questo punto di vista, all'interno di un contesto di condivisione.
- l'insegnamento di cultura religiosa è quindi, facoltativo nell'offerta individuale, e differenziato nell'offerta alla collettività.

Concretamente per l'ora di istruzione religiosa è centrale la pratica orale: lo scambio di opinioni ed in seguito del proprio vissuto in classe che scaturisce dal confronto con i testi biblici, storici o di attualità proposti. Nello scambio deve sempre essere evidente il rispetto di ogni opinione e di chi la presenta. All'immagine della società gli allievi di tutti gli ordini di scuola devono sentirsi accettati di modo da riuscire ad avere la fiducia necessaria per esprimere liberamente il proprio pensiero.

L'ora settimanale intende permettere all'allievo del 2° ciclo di confrontarsi con la realtà che lo circonda: il calendario scolastico, la geografia del suo paese arrivando a mettere questi aspetti in relazione con la sua vita. Comincia così a conoscere racconti biblici e a paragonarli con il proprio vissuto arrivando a capire il motivo di certe regole della vita in società.

Nel primo biennio del 3° ciclo l'allievo approfondisce la conoscenza della Bibbia e della storia del cristianesimo, ampliando così le sue conoscenze geografiche all'area di nascita e diffusione del cristianesimo. Paragonando le storie bibliche con le sue esperienze di vita e quelle dei compagni arriva ad avere i mezzi per un'analisi critica della società in cui vive.

Nel secondo biennio del 3° ciclo l'allievo si confronta con altre religioni ampliando il suo orizzonte di esperienze spirituali. Contemporaneamente si impegna attivamente a trovare la sua posizione secondo le convinzioni che matura rispetto a problemi locali o internazionali basando le proprie riflessioni sulle conoscenze acquisite in precedenza ed elaborate in una riflessione individuale e di gruppo.

I due distinti insegnamenti di cultura religiosa presenti nel sistema scolastico ticinese hanno peculiarità e specificità frutto, in primo luogo, della storia delle comunità religiose che, d'intesa con il Cantone, li hanno organizzati.

L'articolazione dei programmi e dei contenuti che segue intende riconoscere esplicitamente le numerosissime identità tematiche tra i due insegnamenti. Tali congruenze contenutistiche non conducono a reputarli sovrapponibili, dal momento che su vari argomenti, in particolare del secondo biennio di scuola media, permangono differenze. Conseguentemente appare legittimo lasciare diversificate le prospettive degli insegnamenti e talune loro angolature didattiche e formative.

Queste differenze saranno esplicitate al punto seguente.

12.2. Modello di competenza

La mappa qui proposta, inerente l'insegnamento della dimensione religiosa della cultura nella scuola elementare e nella scuola media, tiene conto di tre linee direttive:

- in quanto "insegnamento di religione cristiano-cattolica o cristiano-evangelica", permette il confronto con il fatto religioso come uno degli elementi fondanti della nostra cultura;
- il confronto con il fatto religioso nella sua universalità e nella sua varietà;
- offre accesso a quella dimensione di profondità, di consapevolezza e di autonomia, elemento costitutivo della ricerca religiosa e fattore importante del cammino di crescita nell'adolescenza.

Figura 33
Modello di competenza per l'insegnamento religioso

		2° - 3° ciclo		
		Processi chiave		
		Comprendere	Interpretare/ analizzare criticamente	Riflettere
Ambiti	Formazione culturale	Manifestazioni di competenza		
	Formazione umana			
	Formazione sociale			

12.2.1 Ambiti di competenza

Sulla base dei principi indicati l'istruzione religiosa può essere articolata in relazione a tre ambiti di competenza.

Formazione culturale

Fornisce informazioni sul fatto religioso nella sua dimensione individuale e nelle sue espressioni sociali. L'allievo si confronta con l'ambiente circostante e con le diverse forme umane di espressione.

Formazione umana

Valorizza il momento evolutivo nella crescita dell'adolescente, affrontando direttamente tematiche collegate con le esperienze dell'allievo e con le informazioni ricevute.

Formazione sociale

Si pone come obiettivo l'inserimento in una società in cui la maturità personale accetta la diversità propria e degli altri e ne fa occasione di dialogo e di arricchimento, al contrario di un appiattimento conformista.

Compito importante dell'insegnamento della religione è inoltre quello di fornire agli allievi competenze di interpretazione critica. Questo include anche una riflessione sulla propria fede religiosa (i momenti di manipolazione politica della religione) e sulla sua visione del mondo. Allo stesso tempo gli allievi devono venire a conoscenza della forza umanizzante che è inerente alle fedi esistenti, del loro impegno per la piena realizzazione dell'essere umano, per la protezione per il creato, per la riconciliazione e la pace.

12.2.2 Processi chiave

Le attività di istruzione religiosa si concentrano soprattutto sulla discussione in gruppo sia di tematiche legate a testi biblici, sia di tematiche legate al vissuto dell'allievo. L'allievo terrà parallelamente una traccia visibile (conforme alla sua età: breve esposto o scheda o lavoro creativo) dell'attività svolta.

Comprendere

L'allievo è dapprima stimolato a comprendere sia la tematica con cui si confronta, e quindi a definirla nel modo più preciso possibile, sia i diversi punti di vista portati su un argomento rendendosi conto delle diverse posizioni.

Interpretare e analizzare criticamente

In secondo luogo si trova a interpretare e analizzare criticamente la tematica alla luce della sua esperienza e delle sue conoscenze personali, confrontandole con quelli dei compagni.

Riflettere

Dopo aver acquisito tutte le informazioni dai processi precedenti l'allievo è in seguito pronto a riflettere sia individualmente, sia in gruppo sulla tematica affrontata e ad esprimere conseguentemente una sua opinione in proposito, cosciente del fatto che il suo pensiero individuale si esprime in un contesto pluralista.

12.2.3 Religione cattolica e religione evangelica

Nel dettaglio i programmi dei due insegnamenti di religione sono stati definiti dalle comunità religiose nel seguente modo.

Religione cattolica

Il primo ordine di competenze, che si attiva nel confronto dei saperi, è di tipo **costruttivo**: l'apprendimento e la memoria costituiscono la base insostituibile perché l'allievo possa inserirsi nella ricchezza di una cultura che si trasmette attraverso una tradizione. Una piccola tradizione deve essere costruita anche a livello individuale: questo lavoro è tanto più difficile e necessario, quanto più ci troviamo in una società che stenta a tematizzare in modo lucido e sereno il proprio rapporto con il passato.

Un secondo ordine di competenze è di tipo **critico**: per l'allievo che incomincia a costruire la propria autonomia individuale si tratta di dare voce ad un disagio generico nei confronti di quanto in lui è stato ricevuto, di trovare gli strumenti per comprendere ed esprimere le ragioni proprie e quelle della base da cui vuole eventualmente staccarsi.

Un terzo ordine di competenze è di tipo **riflessivo**: corrisponde ad un bisogno di intimità personale (ed è quindi un lavoro difficilmente controllabile). L'allievo crea uno spazio (e trova un tempo, immediatamente improduttivo) per elaborare e per affrontare una complessità del mondo esterno e del mondo interno come non la poteva conoscere prima.

Nel corso di religione, l'allievo viene a conoscere mondi culturali diversi e talvolta distanti dalla sua realtà: le proprie radici, lontane nel tempo, problematiche non immediatamente accessibili, culture e religioni diverse. Un atteggiamento di **rispetto** nei confronti di quanto si presenta immediatamente come diverso si traduce in termini di disponibilità a conoscere e di curiosità.

La **distanza** è un secondo elemento funzionale che si inserisce sul primo: non intesa come refrattarietà, ma come percezione della diversità, nel processo in cui si costruisce un'identità personale.

Caratterizza l'approccio religioso dell'esistenza una dimensione realistica e pratica della ricerca; non si tratta di un lavoro puramente ipotetico, nozionistico o esclusivamente intellettuale, bensì esistenziale e, si può dire, anche urgente. La **serietà** nel cogliere la realtà di certi problemi forti dell'esistenza umana, sia a livello individuale sia a livello sociale, e l'impegno nel cercare vie di soluzione, è un indicatore della maturazione religiosa e umana dell'allievo.

Religione evangelica

Nel campo delle competenze **cognitive** generali, che si attiva nel confronto dei saperi, l'allievo sa cogliere il fondamento storico e le motivazioni delle diverse espressioni del fatto religioso in generale e di quello cristiano in particolare. Sa collocare correttamente nel tempo il fondamento storico e le motivazioni delle diverse espressioni del Cristianesimo. La cultura biblica acquisita, anche se parziale, gli permette di coglierne il significato nella ricchezza della cultura in cui vive.

Sotto il profilo delle competenze **metodologiche e critiche** l'allievo sa utilizzare il testo biblico, situare le più significative storie bibliche nel contesto della storia d'Israele e della predicazione cristiana, mettere a confronto e commentare i testi, conoscere i generi letterari, situare i brani nel loro contesto storico e culturale. Sa riconoscere le diverse espressioni del linguaggio, i simboli e l'esperienza religiosa della tradizione ebraico-cristiana presenti nella società. Riesce a dar voce al proprio disagio nei confronti di quanto ha ricevuto dalla tradizione religiosa in cui vive e sa individuare le principali confessioni cristiane e quelle non cristiane motivando le loro differenze.

In ordine alle competenze **riflessive** l'allievo riconosce le dimensioni significative nelle quali ha luogo il processo di sviluppo della persona (fiducia, speranza e amore). Egli impara a porsi in modo critico e responsabile anche verso se stesso e ad individuare i germi degli atteggiamenti d'intolleranza e di chiusura su alcune tematiche esistenziali. Dagli stimoli offerti dal giudizio dei profeti e dagli insegnamenti di Gesù egli impara a porsi in modo critico e responsabile di fronte ai numerosi idoli cui la persona spesso lega il suo essere e ne diviene dipendente.

Il pluralismo religioso è un fatto sociologico inconfutabile con cui gli allievi a scuola o nella sfera privata si sono confrontati, a volte anche in modo conflittuale. Nel corso di religione l'allievo ha la possibilità di conoscere, approfondire ed apprezzare le diverse espressioni culturali e religiose della società in cui vive. Egli sviluppa un atteggiamento **critico** di ricerca teso a una migliore comprensione degli altri.

L'insegnamento di cultura religiosa si caratterizza per la convinzione che la religione è strettamente legata alla vita umana e che essa costituisce un elemento importante dell'interpretazione di sé e del mondo. Egli prende coscienza che le grandi questioni dell'etica, della vita e della morte, sono profondamente intrecciate con il discorso religioso.

L'allievo è attento a cogliere la realtà di certi problemi forti dell'esistenza umana sia nella dimensione individuale sia in quella sociale. Questo lo porta ad avere una maggiore **attenzione** ai suoi bisogni più intimi sul senso della vita ed ad una maggiore consapevolezza di sé.

Nell'insegnamento di cultura religiosa il concetto di educazione si innesta con quelli di **liberazione e umanizzazione** visti anche nel contesto storico-politico-economico. L'allievo è così portato ad assumere un atteggiamento responsabile di fronte alla società ed ai valori di giustizia, pace ed accoglienza.

12.3. Progressione della competenza

L'insegnamento di religione è presente solo in due ordini di scuole ovvero la scuola elementare e la scuola media. Per il momento non è previsto alcun insegnamento nella scuola dell'infanzia.

La progressione della competenza può essere brevemente riassunta nelle tabelle seguenti:

Tabelle 52-53

Fine 2° ciclo			Processi
	Comprendere	Interpretare/analizzare criticamente	Riflettere
Formazione culturale	<ul style="list-style-type: none"> Riconoscere, con l'aiuto dell'insegnante, i riferimenti al cristianesimo nell'ambiente che lo circonda. 	<ul style="list-style-type: none"> Mettere in relazione, con l'aiuto dell'insegnante, i riferimenti al cristianesimo con tradizione / testi biblici. 	<ul style="list-style-type: none"> Interrogarsi, sotto la guida dell'insegnante, sul significato dei riferimenti al cristianesimo.
Formazione umana	<ul style="list-style-type: none"> Mettere a fuoco una tematica con l'aiuto dell'insegnante. 	<ul style="list-style-type: none"> Capire, sotto la guida dell'insegnante, le implicazioni derivanti da una tematica. 	<ul style="list-style-type: none"> Esprimere una propria opinione in merito ad una tematica.
Formazione sociale	<ul style="list-style-type: none"> Riconoscere, con l'aiuto dell'insegnante, valori cristiani alla base della convivenza. 	<ul style="list-style-type: none"> Mettere in relazione, con l'aiuto dell'insegnante, tradizione / testi biblici con le regole di convivenza. 	<ul style="list-style-type: none"> Percepire l'esistenza di altri valori e farsi un'immagine di sé tramite l'analisi.

Ambiti

Fine 3° ciclo			Processi
	Comprendere	Interpretare/analizzare criticamente	Riflettere
Formazione culturale	<ul style="list-style-type: none"> Riconoscere i riferimenti religiosi nella società. 	<ul style="list-style-type: none"> Mettere in relazione riferimenti religiosi con tradizioni / scritti. 	<ul style="list-style-type: none"> Interrogarsi, sul significato e le implicazioni dei riferimenti alle religioni.
Formazione umana	<ul style="list-style-type: none"> Mettere a fuoco una tematica. 	<ul style="list-style-type: none"> Capire le implicazioni derivanti da una tematica. 	<ul style="list-style-type: none"> Esprimere una propria opinione in merito ad una tematica.
Formazione sociale	<ul style="list-style-type: none"> Riconoscere l'origine dei valori alla base della società. 	<ul style="list-style-type: none"> Mettere in relazione tradizione / scritti con le regole di una società. 	<ul style="list-style-type: none"> Formarsi una propria opinione sulla base delle informazioni / conoscenze nate nel confronto con gli altri.

Ambiti

12.4. Indicazioni didattiche e metodologiche

L'insegnamento religioso è primariamente rivolto all'educazione alla cittadinanza. Alla luce di questo fatto l'attenzione si concentra su tutte le aree di competenza umana. Tutto quello che viene proposto costituisce punto di riferimento fondamentale per un'attività dell'insegnante che sia effettivamente formativa. Ciò non significa che ogni contenuto e ogni indicazione metodologica debbano trovare uguale considerazione dinanzi ad allievi di classi diverse in anni differenti.

Le ragioni sono varie: gli interessi degli allievi, che possono mutare da classe a classe e devono essere considerati, con la possibilità di privilegiare legittimamente alcuni contenuti rispetto ad altri; le competenze specifiche del docente in campo biblico o storico o etico o filosofico o teologico in generale; il reale valore formativo dei contenuti proposti.

La didattica e la metodologia può attingere a scienze umane quali storia e geografia, ma anche a tutte le forme d'arte: letteratura, scultura, visiva e musica.

Le competenze da ricercare sono la formazione di un individuo in grado di elaborare un pensiero etico fondato su un confronto con la Bibbia e la storia, in particolare la storia del cristianesimo dapprima e delle diverse religioni presenti sul territorio poi, capace di ripescare nelle proprie esperienze e di scegliere le fonti da cui prendere le informazioni, di discutere e confrontare le proprie idee con gli altri nel pieno rispetto reciproco.

12.5. Relazioni con le Competenze trasversali

La cultura religiosa come educazione alla cittadinanza permette all'allievo di acquisire competenze che continuerà ad utilizzare nella vita quotidiana.

L'accento dell'insegnamento di cultura religiosa è posto in particolare su competenze quali lo sviluppo personale, la collaborazione che nasce dalla comunicazione e il pensiero riflessivo.

A livello di **sviluppo personale** l'allievo è in grado di interrogare e recuperare l'esperienza personale e i saperi pregressi per capire il mondo che lo circonda. Ciò facendo riconosce i modelli etici proposti o a cui riferirsi per crearsi un'opinione.

Per quanto riguarda la **collaborazione** è capace di confrontare con gli altri le proprie ipotesi, esperienze e modelli etici discutendo i punti di vista in gruppo, rispettando le ipotesi, le esperienze e i modelli etici degli altri.

A livello di **comunicazione** acquisisce la capacità di formulare domande e di comprendere informazioni, sa formulare e valutare considerazioni riguardo alle proprie esperienze e quelle altrui (scritte o orali) e sa comunicarle agli altri.

Il **pensiero riflessivo** lo porta ad un'analisi introspettiva delle situazioni di vita e dei racconti con riferimento alle proprie esperienze. L'allievo è in grado di comprendere e analizzare informazioni sulla cui base può elaborare un proprio punto di vista che è in grado di valutare. Riesce a trasferire il proprio pensiero ad altri contesti e a confrontarlo con i punti di vista degli altri.

In modo sussidiario l'allievo sviluppa le competenze del **pensiero creativo**: sa sviluppare e formulare ipotesi; alla luce delle esperienze e delle discussioni con altri riesce a cambiare il punto di vista, individuare nessi e relazioni e assumere altri punti di vista.

Per quanto concerne le **strategie d'apprendimento** l'allievo sa porsi domande riguardanti la realtà che lo circonda, selezionando le fonti e le informazioni a cui riferirsi, valutandone la validità e operando collegamenti per scambiare informazioni con altri.

L'insegnamento religioso stimola l'allievo a porsi domande sul proprio vissuto, quindi sull'ambiente vicino e lontano, sulla storia recente e più antica. Dal paragone delle proprie risposte riguardo a questioni puntuali con quelle degli altri riconosce la legittimità di opinioni diverse, rispettandole, e allarga il proprio orizzonte di vedute. Il continuo confronto nel dialogo porta l'allievo a conoscere meglio se stesso e sentirsi più sicuro delle proprie opinioni, riconoscendole frutto di una tradizione e della personale rielaborazione di questa tradizione. Contemporaneamente prende coscienza del fatto che anche gli altri hanno fatto un percorso analogo e riconoscendo lo sforzo fatto rispetta quanto faccia parte dell'esperienza altrui.

12.6. Relazioni con i contesti di Formazione generale

L'allievo è cosciente del ruolo delle **tecnologie** e dei **media** nella sua vita, conosce l'importanza di una corretta informazione e sa come trovarla e come darla.

Per quanto riguarda **salute e benessere** l'allievo ha coscienza dei propri atti e delle scelte che fa riguardo alla propria salute (alimentazione, sicurezza, sessualità), mettendole a confronto con le scelte operate in altre società o dai compagni, e comprende le conseguenze che derivano dalle sue scelte, assumendone la responsabilità per se stesso e di fronte ad altri (aspetto etico-sociale come presentato p. es. ogni anno con la campagna di Sacrificio Quaresimale e Pane per tutti) e condivide le informazioni acquisite con gli altri.

Nell'area delle **scelte e progetti personali** l'allievo prende coscienza di sé, conosce le proprie capacità ed i propri interessi attraverso l'interazione in gruppo, dove impara sia a lavorare autonomamente per raggiungere un risultato di gruppo sia a collaborare. Conoscendo i suoi interessi e le sue capacità esprime la propria identità.

Nell'area del **vivere assieme ed educazione alla cittadinanza** l'allievo prende coscienza del suo ruolo in un gruppo o società, insieme al quale elabora nella discussione delle regole che si impegna a rispettare, ma al contempo analizza altre regole esistenti ed esistenti e le confronta al suo vissuto. Alla luce di queste regole ha una visione del proprio ruolo nel tempo (riflessione sulle conseguenze delle proprie azioni) e nello spazio (riflessione sull'influenza dell'azione nel proprio ambiente, paese, continente).

Nel **contesto economico e nei consumi** l'allievo prende coscienza del proprio comportamento, delle conseguenze che il suo comportamento ha sull'ambiente e sulla società. In gruppo riesce a elaborare dei progetti ed esprime proposte per ridurre il proprio impatto ambientale e le conseguenze per la società di cui diventa cosciente riflettendo sui suoi comportamenti.

13. Opzioni di orientamento IV media

13.1 Tecnologia

In questa opzione gli allievi costruiscono competenze collegate con la tecnologia e in particolare con il “pensare informatico”, sviluppando l’attitudine alla risoluzione di problemi attraverso la formulazione di ipotesi, l’elaborazione di dati e la proposta di soluzioni compatibili con le risorse a disposizione ed efficaci rispetto all’obiettivo da raggiungere.

Il pensare informatico è rilevante non solo per l’orientamento alla tecnologia come professione, ma anche per altre Discipline come la matematica, le scienze, le lingue, l’arte o il design. La riflessione su quanto già prodotto dall’uomo, oltre all’acquisizione delle relative conoscenze tecniche e tecnologiche, contribuisce alla formazione di un pensiero critico, che sappia individuare in ogni scelta tecnologica sia gli aspetti positivi sia quelli negativi.

In questo senso la tecnologia promuove nell’alunno la consapevolezza che ogni fatto tecnico o processo produttivo non costituisce un fatto isolato, ma è sempre in relazione con l’uomo e l’ambiente. Ne consegue che l’educazione tecnologica concorre pure all’educazione alla cittadinanza promuovendo comportamenti etici e responsabili.

Con un approccio a una didattica per progetti, caratterizzata da una forte relazione tra teoria e pratica, i contenuti si svilupperanno attorno a diverse proposte quali la robotica, la programmazione e la costruzione.

13.2 Arti applicate e decorative

In queste opzioni si sviluppa un insegnamento per progetti che si rivolgono in particolare agli interessi personali e di orientamento degli allievi con l’obiettivo di far conoscere e vivere l’esperienza del mondo professionale.

L’opzione offre agli allievi la possibilità di concretizzare le conoscenze acquisite nell’ambito dell’educazione visiva anche nel settore delle arti applicate e decorative. Essa permette agli allievi particolarmente interessati di affinare le loro capacità e la loro sensibilità artistica in nuovi ambiti, allargando gli orizzonti a nuovi campi di applicazione.

In genere i contenuti affrontati nell’opzione sono i seguenti:

- la ricerca di una propria autonomia creativa (originalità);
- la progettazione e l’impaginazione grafica: manifesti, stampe, fotografie, ecc.;
- la progettazione e la costruzione di oggetti;
- la decorazione di ambienti: murali, ecc.;
- la scenografia (es. produzione teatrale della scuola);
- l’ambito multimediale: fotografia digitale, video, filmati, ecc.;
- la funzione dell’immagine: rappresentativa, comunicativa, decorative e ornamentale.

13.3 Attività tecnico artigianali

Gli allievi sono portati a capire la dimensione spaziale, a progettare e realizzare concretamente degli oggetti di studio, applicando le tecniche di base e l’uso delle attrezzature più importanti per la lavorazione di materiali: la carta, il compensato, i tessili, i metalli, l’argilla, il gesso ecc. L’opzione offre agli allievi la possibilità di concretizzare, attraverso l’ampliamento, e l’approfondimento, le conoscenze acquisite nel primo biennio nel segno di una maggiore autonomia, sia progettuale, sia realizzativa.

Nell’ambito di questa opzione è previsto l’approfondimento di procedure progettuali e tecnico realizzative riferite alla realtà che ci circonda, ai materiali, ai processi produttivi, alle tecniche, alle tecnologie informatiche, alle implicazioni sociali e ambientali.

13.4 Corso di cucina e di educazione alimentare

Il corso in questione si prefigge di approfondire e di valorizzare quanto svolto dagli allievi in terza media nell'ambito del corso obbligatorio.

Per quanto riguarda i contenuti teorici, molti sono i temi che si possono approfondire, tenendo conto anche della tipologia e degli interessi del gruppo.

Per quel che riguarda il lavoro pratico verranno privilegiate le preparazioni in funzione dei temi trattati in teoria.

Progetti interdisciplinari in collaborazione con colleghi della sede sono ulteriori opportunità di approfondimento in un'ottica di trasversalità del tema legato all'alimentazione.

Per favorire la conoscenza degli allievi in ambito più generale, può essere molto utile l'organizzazione di visite ad aziende o industrie alimentari presenti sul nostro territorio.

Al termine del corso opzionale di educazione alimentare e cucina l'allievo avrà avuto l'opportunità di consolidare le proprie capacità e le proprie conoscenze.

Sarà inoltre in grado di scegliere il proprio eventuale percorso formativo nell'ambito di una attività legata all'alimentazione con maggior consapevolezza.

13.5 Amministrazione e ICT

In questa opzione, con un approccio a una didattica per progetti, gli allievi acquisiranno delle competenze che permetteranno loro di avvicinarsi con meno difficoltà al mondo professionale, oggi caratterizzato dall'uso delle tecnologie. La conoscenza approfondita consentirà di saperle gestire in modo consapevole, sicuro e legale ed inoltre di sfruttarle al fine di agevolare i compiti amministrativi quotidiani.

In questa opzione verranno sviluppati i seguenti ambiti di competenza:

- il computer e le tecnologie: un uso consapevole, sicuro e legale della rete e un approfondimento dei programmi di scrittura, di calcolo e delle presentazioni;
- l'uso della piattaforma online Educenet2 quale strumento didattico, di apprendimento e di comunicazione, di scambio di documenti per favorire il lavoro in team, utile nel mondo del lavoro e nella continuazione degli studi;
- il mondo economico: dove verranno fornite alcune nozioni di economia per permettere agli allievi, anche con delle visite ad aziende, di comprendere il mondo economico che li circonda;
- la gestione del denaro: gli allievi acquisiranno le competenze che permetteranno loro di allestire un budget, di essere in grado di tenere la contabilità (personale, sul posto di lavoro o di un'associazione), di svolgere autonomamente i pagamenti e saranno pure sensibilizzati al problema dell'indebitamento e del sovra-indebitamento;
- la comunicazione: la conoscenza dei diversi canali utilizzati e del linguaggio appropriato permetterà agli allievi di saper comunicare a seconda della situazione e delle necessità (reclami, disdette, ecc.). Particolare attenzione verrà posta al dossier di candidatura (preparazione della lettera di motivazione, del curriculum vitae e dei documenti richiesti) e al colloquio di lavoro, affinché l'allievo si presenti ben preparato per uscirne vincente.

L'uso delle tecnologie aiuterà i futuri cittadini a risolvere delle situazioni pratiche quotidiane e professionali.

I tre cicli di formazione definiti a livello svizzero corrispondono per il Ticino a:

Cicli di studio	1° ciclo:	(primo anno facoltativo SI) / primo - quarto anno di scolarizzazione <i>1 anno facoltativo / due anni obbligatori scuola dell'infanzia - prima e seconda elementare</i>
	2° ciclo:	quinto - settimo anno di scolarizzazione <i>terza, quarta e quinta elementare</i>
	3° ciclo:	ottavo - undicesimo anno di scolarizzazione <i>ciclo di osservazione + ciclo d'orientamento della scuola media</i>

Competenza	Nella letteratura si trovano diverse definizioni di competenza. Tutte prevedono comunque la capacità di saper affrontare contesti complessi e possibilmente nuovi, utilizzando e/o apprendendo risorse cognitive e operative. Nel presente Piano di studio il termine «competenza» è <i>inteso come un saper-agire responsabile e condiviso, che consiste nel saper mobilitare, integrare e trasferire delle risorse (conoscenze/saperi, capacità/ saper-fare, atteggiamenti/saper-essere) in un contesto analogo a quello di apprendimento o diverso, significativo e complesso.</i>
-------------------	---

Competenze fondamentali-standard di formazione	Il Concordato HarmoS precisa all'art. 7 l'esistenza di competenze fondamentali (dette anche standard nazionali di formazione o competenze minime) che gli allievi devono acquisire in determinate Discipline (lingua di scolarizzazione, matematica e scienze naturali, lingue seconde) in determinati momenti della scolarità obbligatoria (fine del 4°, dell'8° e dell'11° anno di scuola) e che sono ritenute essenziali per la continuazione del percorso formativo.
---	--

Competenze trasversali	Sono Competenze trasversali gli elementi di base o metodologici necessari per l'acquisizione delle Discipline, che si arricchiscono a loro volta grazie alle attività (cognitive ma non solo) svolte nelle Discipline. Il termine "Competenze trasversali" fa riferimento ad un sapere agire fondato sulla mobilitazione e sull'utilizzo efficace di un insieme di risorse mentali e operative che superano largamente le frontiere di ogni disciplina. Le Competenze trasversali permettono l'apprendimento e il consolidamento dei saperi disciplinari, così come il loro reinvestimento in situazioni concrete di vita.
-------------------------------	---

Contesti di Formazione generale	I contesti di Formazione generale permettono di rendere operative alcune intenzioni formative che non rientrano necessariamente o che rientrano solo parzialmente nelle Discipline scolastiche. Si tratta di introdurre gli allievi alla complessità del mondo, di aiutarli ad acquisire quegli strumenti intellettuali e pratici che permetteranno loro di muoversi, operare e comunicare in modo sano e democratico all'interno di un mondo complesso.
--	--

Dimensioni / Aree disciplinari	Oltre ai contesti di Formazione generale e alle Competenze trasversali, che fungono da collante fra e all'interno dei tre cicli in cui il Piano di studio è suddiviso, vi sono le Aree disciplinari e le singole Discipline.
---------------------------------------	--

Dimensioni formative	Le dimensioni formative comprendono: Competenze trasversali, Dimensioni disciplinari e contesti di Formazione generale. Sono le dimensioni fondamentali del Piano di studio che non devono essere considerate elementi a sé stanti bensì copresenti e in continua interazione.
Finalità	Sono il grado più generale delle intenzioni formative della scuola e ne definiscono la missione formativa a livello globale e generale.
Grado scolastico	Il grado scolastico indica i settori: scuola dell'infanzia (SI), scuole elementari (SE), scuola media (SM).
Obiettivo	È la formulazione dell'intenzione formativa; indica cosa si intende ottenere in termini di apprendimento dall'allievo. È quindi riferito a quanto si intende far raggiungere all'allievo e non corrisponde in questo contesto all'altro significato di uso corrente che indica nell'obiettivo l'intenzione di insegnamento del docente.
Piano di studio	Documento che indica di quali competenze (ed eventualmente quali risorse, cioè conoscenze, capacità, atteggiamenti, ecc.) un allievo dovrebbe poter disporre al termine delle principali scadenze formative previste. Rispetto ai "programmi" precedenti si passa quindi da indicazioni su "cosa insegnare" ad indicazioni su "cosa ottenere in termini di apprendimento". Il Piano di studio è destinato ad orientare l'attività professionale dei docenti della scuola dell'obbligo per i quali costituisce il documento vincolante che illustra le finalità generali e specifiche alle quali mirare con gli allievi. Indirettamente è pure un documento informativo per i genitori e la società intera poiché esplicita le intenzioni formative della scuola.
Programma di insegnamento	Documento che indicava quali temi e argomenti andavano trattati in quali momenti del ciclo formativo.
Valutazione degli allievi	La valutazione dell'apprendimento ha principalmente due scopi: 1. fornire innanzitutto al docente informazioni riguardanti l'avanzamento degli apprendimenti degli allievi e, di conseguenza, fornire al docente indicazioni sull'adattamento dell'insegnamento da intraprendere. L'esplicitazione dello stato di avanzamento osservato costituisce la base per dei consigli di lavoro per gli allievi (valutazione formativa); 2. fornire informazioni all'allievo e alla famiglia sul grado di raggiungimento degli obiettivi di insegnamento/apprendimento previsti in momenti prefissati (valutazione sommativa - certificativa).
Valutazione delle competenze	La valutazione delle competenze differisce dalla sola verifica di conoscenze e/o capacità/ abilità. Valutare le competenze è un processo complesso in quanto esse si sviluppano e vanno valutate in situazione. Un allievo infatti è da ritenersi competente quando sa affrontare situazioni-problema in un contesto (possibilmente dotato di significato e adeguatamente complesso) analogo ma diverso da quello di apprendimento. È quindi necessario che sappia utilizzare in situazioni definite «complesse» le diverse conoscenze, capacità / abilità e atteggiamenti che ha appreso (a volte anche separatamente). Per giungere all'acquisizione di competenze è necessario mettere gli allievi di fronte a situazioni di integrazione nelle quali saperi e saper-fare sono da attivare / acquisire / consolidare in contemporanea: non sono semplici esercizi (che possono essere utili per attivare risorse parziali in fase di apprendimento), ma situazioni nelle quali gli apprendimenti sono messi in uso in contesti ritenuti adeguatamente complessi in riferimento alla competenza mirata.

Stampa: Società d'arti grafiche già Veladini e co SA, Lugano
Concezione grafica e illustrazioni: Alessia Tamagni, Pianezzo
Bellinzona, agosto 2015 (documento approvato dal Consiglio di Stato l'8 luglio 2015)

Repubblica e Cantone Ticino
Dipartimento dell'educazione, della cultura
e dello sport

Divisione della scuola

Piano di studio della scuola
dell'obbligo ticinese

www.ti.ch/pianodistudio

