



PROVINCIA AUTONOMA DI TRENTO

**PIANI DI STUDIO PROVINCIALI
PRIMO CICLO DI ISTRUZIONE**

**LINEE GUIDA PER L'ELABORAZIONE
DEI PIANI DI STUDIO DI ISTITUTO**

BOZZA

Giugno 2009

INDICE

Introduzione alle Linee guida, di Michele Pellerrey	p. 3
1. Orientamenti per lo sviluppo dei piani di studio di istituto	p. 4
2. Aspetti di “specificità trentina	p. 10
3. Le competenze nelle aree di apprendimento	p. 13
4. Declinazione delle competenze	p. 18
<i>Italiano</i>	p. 19
<i>Lingue comunitarie</i>	p. 37
<i>Storia, Geografia, Educazione alla cittadinanza</i>	p. 48
<i>Matematica, Scienze e Tecnologia</i>	p. 85
<i>Musica, Arte e Immagine, Corpo – movimento - sport</i>	p. 109
<i>Religione cattolica</i>	p. 124

Introduzione alle Linee guida

Nel documento iniziale elaborato dal Gruppo di studio dal titolo “Proposte per la redazione dei Piani di studio provinciali” (maggio 2008) si era espressa questa scelta: “Accanto al testo dei *Piani di studio provinciali*, che dovrebbero essere il più possibile essenziali, il Gruppo di studio propone di redigere contemporaneamente alcune *Linee guida* sia per la elaborazione dei curricoli da parte degli istituti scolastici, sia per l'organizzazione delle attività educative e didattiche, al fine di facilitare un'applicazione il più possibile coerente e progressiva dei *Piani di studio* stessi.”

Ora, nel Regolamento relativo ai Piani di studio che è in fase di deliberazione da parte della Provincia autonoma di Trento si precisa:”I piani di studio di istituto per il primo ciclo di istruzione debbono prevedere le seguenti aree di apprendimento e perseguire da parte degli studenti lo sviluppo di adeguate competenze. Le linee guida collegate a questi piani di studio provinciali forniscono indicazioni su come impostare il curricolo per i diversi periodi di studio. Le aree di apprendimento sono: lingua italiana; lingue comunitarie; storia, geografia ed educazione alla cittadinanza; matematica, scienze e tecnologia; musica, arte e immagine, corpo-movimento-sport; religione cattolica, secondo le disposizioni concordatarie e della normativa provinciale di attuazione dell'autonomia scolastica. Ciascuna di tali aree concorre alla formazione della persona dello studente nelle sue dimensioni “fisiche, mentali, spirituali, morali e sociali” secondo le indicazioni della Convenzione dei diritti dell'infanzia (art. 27), promuovendo lo sviluppo delle competenze chiave previste dagli orientamenti europei per l'apprendimento permanente, e aiutandolo a elaborare un suo progetto di vita, di studio e di lavoro futuro”. A questo fine va garantita da parte dei docenti sia a livello di scuola primaria, sia a livello di scuola secondaria di primo grado, la coerenza e convergenza della loro azione educativa e didattica verso queste finalità secondo un progetto di intervento unitario.

L'attuale stesura delle Linee guida per il primo ciclo del sistema educativo della Provincia di Trento si articola secondo due parti fondamentali:

- a) indicazioni generali di natura pedagogico-didattica;
- b) declinazione delle competenze previste dai Piani di studio per le singole aree di apprendimento in conoscenze e abilità, specificate per il termine della scuola primaria e per la fine della scuola secondaria di primo grado. Tali conoscenze e abilità si presentano come obiettivi specifici di apprendimento, il cui conseguimento permette di promuovere le varie competenze di riferimento.

Le Linee guida devono dunque essere considerate come un aiuto alla elaborazione dei Piani di studio di istituto, alla programmazione didattica dei singoli insegnanti e di quella sviluppata nell'ambito dei Dipartimenti di Istituto o di Rete. A differenza dei Piani di studio provinciali, che hanno carattere permanente e prescrittivo, le Linee guida si presentano come suggerimenti autorevoli ai vari organismi della scuola, per favorire un'attività di programmazione coerente e progressiva con i Piani di studio e possono nel tempo essere modificati dalla Provincia sulla base dell'esperienza delle scuole.

Il testo ora diffuso, frutto della elaborazione di dirigenti e docenti della Provincia, ha carattere provvisorio e viene sottoposto all'analisi delle singole scuole, dei dirigenti, dei docenti, dei genitori e di quanti sono interessati alla qualità delle istituzioni scolastiche. Sono gradite osservazioni, correzioni, integrazioni al fine di migliorarlo. Una prima scadenza per ricevere tali contributi è fissata per la fine di settembre 2009.

Michele Pellerey

1. Orientamenti per lo sviluppo dei piani di studio di istituto

La lettura dei Piani di Studio Provinciali (d'ora in poi PSP), che già illustrano in modo analitico ed argomentato le scelte operate, può far nascere domande soprattutto sulle implicazioni pratiche ed operative degli orientamenti adottati. Pertanto, nelle pagine seguenti riprendiamo alcune delle domande più frequenti e proponiamo qualche spunto di riflessione e d'indicazione per lo sviluppo dei curricoli di scuola.

1.1 Perché si definiscono 'Aree di apprendimento' quelle che tutti di solito chiamano e continueranno a chiamare *'materie'* scolastiche?

Come già ben illustrano i PSP nel paragrafo 2.4. *"Gli strumenti culturali"*, la scelta di utilizzare il termine "aree di apprendimento" non è, non può essere, un semplice cambiamento d'etichetta. Rappresenta, invece, la messa in evidenza di quanto già in moltissimi casi sta avvenendo e della prospettiva specifica adottata e proposta dai PSP per le scuole trentine.

Proviamo a metterla ulteriormente a fuoco.

'Materia' fa riferimento all'oggetto di studio ed alla quantità di conoscenze consolidate in un certo campo del sapere, illustrate in un manuale, e richiama l'insegnamento come 'trasferimento' di conoscenze presso gli alunni. Un'impostazione ben giustificata quando si tratta di settori specifici e/o lontani dalla vita quotidiana delle persone e comunque tuttora fondamentale, ma che può sconfinare nel 'nozionismo' e nella frammentarietà.

'Disciplina', termine più tecnico che si presta all'ambiguità con il più diffuso riferimento al 'comportamento sociale', segnala – invece – l'attenzione alla *'particolare metodologia di pensiero, applicata ad una determinata categoria di fenomeni'* (Bruner) che caratterizza il modo di procedere, gli strumenti, gli artefatti e la 'forma mentis' (Gardner) propri dei diversi saperi. L'uso/esercizio di questi elementi forma e disciplina – appunto – il pensare/fare e la scuola si configura come un contesto privilegiato d'esercizio/uso guidato di conoscenze procedurali. Un'impostazione ben presente e sviluppata nelle didattiche attive, partecipative, esplorative, progettuali, laboratoriali ma che può comportare lunghi tempi d'attività e scarsa definizione/verificabilità dei risultati.

A fronte di queste 'polarità' delle indicazioni e delle pratiche didattiche, nelle scuole non solo si sono sviluppate modalità bilanciate ed integrate, ma si sono anche progressivamente strutturati e diffusi criteri e consapevolezze che i PSP trentini richiamano definendo 'aree di apprendimento' italiano; lingue comunitarie; matematica, scienze e tecnologia; storia, geografia e educazione alla cittadinanza; musica, arte e immagine, corpo-movimento-sport; religione cattolica (per chi se ne avvale). Ne evidenziamo alcuni, seguendo l'ordine degli elementi che compongono la definizione, consapevoli del rischio di apparire didascalici per gli addetti ai lavori ma con l'intento di rendere esplicite e comprensibili a tutti le scelte dei PSP.

È noto che 'area' indica la misura di uno spazio delimitato da un perimetro che fa da confine, ovvero separazione ma anche contatto, con altre aree. E le rappresentazioni di Venn evidenziano le sovrapposizioni ed intersezioni tra aree diverse. È quindi evidente l'uso metaforico di 'area' nel contesto dei PSP. Intende *richiamare contemporaneamente la specificità, le connessioni, le interazioni delle diverse materie/discipline*; dal punto di vista sia dei saperi, sia dei docenti, sia degli alunni. Nella consapevolezza che, comunque, 'la mappa non è il territorio' e nel riferimento all'unitarietà/integralità della persona-alunno, dell'insegnamento e del sapere/cultura.

'Apprendimento' richiama 'quel che fanno le persone (alunni)' lungo tutto il corso della vita e soprattutto nell'età più velocemente evolutiva. L'approccio per competenze, inoltre, sottolinea la *centratura sullo sviluppo del "sapere, saper fare e saper essere" sempre più autonomo e consapevole del soggetto in apprendimento*, la funzione servente e strumentale delle materie/discipline e dell'insegnamento alla formazione ed allo sviluppo delle persone-alunni; l'integrazione tra conoscenze dichiarative, conoscenze procedurali e atteggiamenti nei processi di sviluppo e apprendimento scolastici e non scolastici.

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

1.2 Come si progetta per competenze? Anziché lunghi elenchi di obiettivi, contenuti e metodi d'insegnamento scritti in documenti che finiscono in fondo ai cassetti avremo numerose tabelle di analisi delle competenze che elencano conoscenze, abilità ed atteggiamenti destinate anch'esse a finire nei cassetti?

I piani di studio delle istituzioni scolastiche possono essere concepiti ed elaborati come documenti che non siano fine a sé stessi, se si pone attenzione prioritaria ad alcune domande guida che non vengono dimenticate nel processo elaborativo, d'implementazione e valutazione/miglioramento continuo. Ad esempio, in letteratura compaiono le seguenti domande guida per la progettazione per competenze:

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

I profili dell'alunno proposti nei PSP forniscono la cornice per rispondere alla prima domanda nei singoli contesti, con scelte di priorità variabili dall'uno all'altro.

L'identificazione di conoscenze, abilità ed atteggiamenti implicati dalle competenze, risponde alla seconda domanda.

Le aree di apprendimento e le loro articolazioni nei bienni e nei contesti ed organizzazioni locali, rispondono alla terza.

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

1.3. Seguendo questa logica non c'è il rischio del funzionalismo? Di strumentalizzare l'azione della scuola al modellamento su un profilo anziché orientarla allo sviluppo dell'autonomia e della libertà di ciascuno? Le competenze assorbono ed esauriscono la 'mission' della scuola?

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

- a) dalla considerazione che la scuola non esaurisce ma serve in modo specifico l'educazione complessiva della persona;
- b) dal modello dell'European Qualification Framework che classifica la competenza proprio in base al criterio dell'autonomia: maggiore è l'autonomia, maggiore è la competenza. Insomma, si lavora con un profilo di riferimento, una mappa, per promuovere l'autonomia, processo che non si esaurisce nella scuola.

Insegnare per competenze, abbiamo accennato, significa costruire e proporre esperienze/situazioni atte a promuoverne l'acquisizione. Come lo fa, o lo può/deve fare la scuola? Il modello didattico che, per semplificare, si è soliti definire 'tradizionale' propone esperienze/situazioni 'scolastiche' atte a promuovere l'acquisizione di conoscenze, abilità ed

atteggiamenti tipicamente 'scolastici', funzionali a questo contesto, ma fondamentali anche per l'apprendimento (soprattutto in contesti e con modalità formali e strutturate) nel corso della vita. Leggere e comprendere ne sono l'esempio centrale, raccomandato dall'Unione Europea. E lo fa in modo efficace ed efficiente se e quando i soggetti lo considerano sensato, significativo ed utile.

Accanto alle competenze funzionali all'acquisizione delle materie scolastiche, sempre più presente è la costruzione di esperienze/situazioni utili per l'acquisizione di competenze procedurali, *formae mentis*, proprie delle discipline scolastiche, per esempio con le attività laboratoriali e progettuali. E soprattutto nelle scuole secondarie e professionali simulazioni, alternanza scuola-lavoro, stage e tirocini sono esperienze/situazioni atte a promuovere competenze nell'affrontare in modo sempre più autonomo classi di situazioni autentiche e professionali.

Lo stesso format delle prove PISA e INVALSI (dal 2009) evidenzia una struttura basata sulla proposta di contesti e situazioni come punto di partenza per la messa in moto di azioni fisiche e mentali per la soluzione di problemi (cognitivi), che i saperi e le aree di apprendimento scolastico contribuiscono a sviluppare. Un format spesso adottato nelle buone pratiche e nei manuali d'insegnamento, che non siano nozionistici o esecutivi.

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

Situazioni che promuovono l'apprendimento per competenze sono, ad esempio, quelle nuove per il soggetto ma nelle quali possa immedesimarsi, che presentano una sfida, un motivo per essere risolte, un "perché"; la cui risoluzione si basa su documenti autentici e implica una integrazione di apprendimenti posseduti dagli allievi, non una semplice giustapposizione; quelle che implicano un "agire" (fisico e o mentale) a partire da quanto appreso ("fare con ciò che si sa"); quelle tendenzialmente aperte, tali da lasciare spazio alla discussione, in cui siano introdotti dati parassiti ed in cui i saperi e saper fare da mobilitare non siano conosciuti in partenza, ma debbano essere individuati dall'allievo e – infine – quelle che possono essere affrontate dagli allievi in relativa autonomia.

Ovviamente non tutte queste caratteristiche possono essere contemporaneamente presenti in ogni situazione didattica, anche perché – è noto e opportuno – la scuola non è la vita, ma nell'approccio per competenze sono particolarmente rilevanti e da implementare con la gradualità e la specificità dei bienni in cui si articola il primo ciclo d'istruzione; nel solco dell'antico aforisma di Seneca: *non scholae sed vitae discimus*.

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

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

È ampiamente condivisa (es.: Pellerrey, Castoldi) la considerazione che una valutazione professionalmente adeguata e significativa per i soggetti della relazione didattica si sviluppi con riferimento ad un polo oggettivo, ad uno intersoggettivo e ad uno soggettivo.

Le principali modalità di valutazione per il polo oggettivo sono rappresentate dai cosiddetti compiti autentici a cui si ispirano, come abbiamo visto, anche le prove PISA e INVALSI. Queste ultime hanno funzione di valutazione di sistema e vengono somministrate in seconda e quinta primaria e come prova d'esame di stato. Rappresentano quindi un riferimento ma non possono essere assunte come unico modello ed esaurire la valutazione (sommativa), anche per il solo polo oggettivo o per la formulazione dei giudizi sugli apprendimenti degli alunni.

Nella quotidianità dell'attività didattica – in particolare nella scuola primaria – di grande rilevanza sono le modalità del polo intersoggettivo: osservare e documentare processi di apprendimento nella prospettiva della valutazione formativa e formatrice.

Infine, per il polo soggettivo, è opportuno: promuovere strategie autovalutative, via via più approfondite e raffinate con il crescere dell'età e per stimolare l'autonomia degli alunni. Questi tre poli/strumenti della valutazione nell'approccio per competenze si ritrovano, in misura diversa, nelle varie attività connesse alle diverse funzioni che la valutazione svolge, illustrate nei PSP e che qui riprendiamo.

“La valutazione degli apprendimenti e della capacità relazionale degli alunni, di competenza dei docenti responsabili delle attività didattiche (LP 5/2006, art. 60), nel Primo ciclo ha anzitutto e principalmente una funzione formativa e di progettazione-regolazione del percorso formativo. Si basa su osservazione e raccolta di documentazione di processi e rilevazioni di risultati in itinere degli studenti nelle aree di apprendimento. Questo livello della valutazione ha valore di comunicazione interna tra i soggetti delle relazioni didattiche: alunni, insegnanti e genitori; fa parte integrante della quotidiana azione didattica ed è costitutiva del processo d'insegnamento-apprendimento. Criteri, strumenti e modalità di attuazione di questa valutazione rientrano nell'autonomia didattica e nel curriculum di ogni scuola.

Nel passaggio da un periodo didattico al successivo o ad altra scuola, la documentazione del percorso e dei risultati negli insegnamenti obbligatori assume anche un valore amministrativo e comporta, quindi, l'impiego da parte dei docenti di criteri, modelli e forme comunicative regolamentati e definiti a livello di sistema scolastico.

La certificazione delle competenze ha funzione sommativa, di rendicontazione con rilevanza esterna; quindi, criteri, procedure e strumenti vanno definiti in coerenza con i sistemi di riconoscimento nazionali ed internazionali.

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

In sintesi, la valutazione degli apprendimenti non si limita/riduce all'assegnazione intuitiva di voti/giudizi; per essere adeguata si basa su strumenti/elementi molteplici, è anzitutto funzionale alla raccolta di informazioni (oggettive, intersoggettive e soggettive) per prendere decisioni su come procedere nel processo di apprendimento e formazione, usa linguaggi adeguati e pertinenti nei vari contesti e momenti della relazione didattica e per le diverse funzioni (formativa, certificativa, di sistema) che svolge. Così come avviene – e dovrà/potrà generalizzarsi – nelle diffuse buone pratiche del primo ciclo d'istruzione.

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

L'attenzione simultanea alle specificità e alle connessioni, e la considerazione delle materie/discipline come strumenti per l'apprendimento, sono criteri pedagogico-didattici generali che si declinano diversamente in rapporto ai livelli ed alla organizzazione della scuola.

Il primo ciclo d'istruzione della scuola trentina si caratterizza per la considerazione e l'attività integrata tra scuola primaria e scuola secondaria di primo grado – con tradizioni, organizzazione e formazione diversa – nell'ambito degli istituti comprensivi; si confronta con la generalizzata frequenza della scuola dell'infanzia e dell'obbligo d'istruzione nei canali liceale, tecnico e professionale; accoglie e 'tratta' persone-alunni con bisogni e potenzialità educative e culturali molto diversi sia tra loro sia nel tempo (entrano bambini, escono giovani). Quindi le 'aree di apprendimento' e l'approccio per competenze assumono significati e configurazioni didattico-organizzative diversificate ed evolutive nei bienni in cui si articola il primo ciclo d'istruzione, ognuno dei quali ha una propria specificità ed è al contempo 'ponte' tra quanto precede e segue, tra scuola ed altri contesti formativi, in rapporto allo sviluppo e alla trasformazione dei soggetti in apprendimento.

I Piani di studio delle istituzioni scolastiche (curricoli di scuola) hanno proprio la funzione di 'messa a punto' contestualizzata delle configurazioni didattico-organizzative pertinenti in situazione, anche in rapporto ai bisogni, alle risorse e alle competenze disponibili.

A titolo esemplificativo sottolineiamo alcuni ben noti tratti specifici di ciascun biennio che influenzano le 'aree di apprendimento', come spunto di riflessione/proposta per lo sviluppo dei curricula di scuola.

Il **primo biennio** si caratterizza come momento dell'alfabetizzazione funzionale, in tutti i saperi, cioè passaggio da un'impostazione didattica –prevalentemente indiretta- per campi di esperienza ad una per aree di apprendimento con attività progressivamente sempre più strutturate e dirette. L'unitarietà e l'integrazione dell'azione didattica dei docenti sono i principali requisiti da garantire. In pratica questo significa – ad esempio – la condivisione da parte di tutti i docenti dei compiti di alfabetizzazione funzionale, in particolare per quanto riguarda l'italiano; l'inopportunità dell'adozione di quadri orari e di modalità di valutazione distinte per singole discipline, la sobrietà del corredo di strumenti scolastici personali, l'allestimento di aule come ambienti di apprendimento che possano facilitare vari tipi d'attività ecc..

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

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

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

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

Che fare affinché l'adozione dei Piani di Studio Provinciali e quelli delle Istituzioni scolastiche (curricoli di scuola) non siano documenti destinati a finire nei cassetti ma promuovano le pratiche di insegnamento, la cooperazione tra docenti, l'apprendimento per competenze?

Le condizioni materiali, organizzative e relazionali, oltre che le consapevolezze e le intenzionalità dichiarate, sono – come noto – fattori essenziali della qualità delle pratiche didattiche. Pertanto, l'adozione dei Piani di studio e lo sviluppo dei curricoli di scuola comporta un'elevata attenzione non solo alle aree di apprendimento, in particolare da parte dei docenti, ma anche alle condizioni d'esercizio delle pratiche didattiche.

Nella prospettiva delle scelte qualificanti della L.P. 5/2006, dei PSP e di articolazione del primo ciclo per bienni già illustrata, si segnalano, a titolo esemplificativo, in particolare alcuni aspetti funzionali a sviluppare sia la continuità, sia la gradualità e la diversificazione evolutiva nell'ambito degli istituti comprensivi.

L'attivazione di dipartimenti d'area d'apprendimento composti da docenti di scuola primaria e secondaria di primo grado per la progettazione, l'individuazione di situazioni/esperienze significative e non ripetitive, la messa a fuoco di criteri e modalità di documentazione e valutazione in modo condiviso, come già sperimentato in molti istituti comprensivi, può essere utile soprattutto per promuovere l'unitarietà, la continuità e la gradualità dei curricoli di scuola.

Contemporaneamente è opportuno che l'organizzazione didattica quotidiana di spazi, tempi, strumenti e raggruppamenti non sia uniforme nell'arco del primo ciclo d'istruzione e che la diversificazione sia immediatamente percepibile per alunni, genitori e insegnanti anche allo scopo di motivare ed esplicitare lo sviluppo formativo e di apprendimento. L'attivazione di gruppi docenti per biennio, comprendenti anche quelli assegnati per i BES, che seguano l'implementazione dei curricoli di scuola nell'arco dell'anno-biennio scolastico e curino le condizioni materiali, organizzative e relazionali delle pratiche didattiche per aree di apprendimento, può essere utile soprattutto per promuovere la diversificazione evolutiva degli ambienti, degli strumenti, degli orari, dei raggruppamenti nell'arco del primo ciclo d'istruzione. Cruciale a questo riguardo è in particolare la diversificazione dell'organizzazione dei tempi d'attività.

Ad esempio, *l'unitarietà che caratterizza il primo biennio si concretizza anche con orari d'attività, strumentazione, valutazione non frammentati per singole discipline*, che è invece tipica e opportuna nell'ambito della scuola secondaria, a cominciare da quella di primo grado. Ed analoghe considerazioni si possono fare anche con riferimento alla strutturazione degli ambienti di apprendimento e delle relazioni didattiche.

2. Aspetti di “specificità trentina”

2.1. Cosa prevede la legge?

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

Vengono richiamati i seguenti aspetti:

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

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

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

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

Tra le finalità generali, la Legge 5/2006 indica quella di “promuovere la consapevolezza della specialità trentina, la conoscenza della storia locale e delle istituzioni autonomistiche” (art. 2; c. 1/d). Il riferimento è ripreso e ulteriormente esplicitato là dove si afferma che “I piani di studio provinciali assicurano lo studio della storia locale e delle istituzioni autonomistiche, della cultura della montagna e dei suoi valori, con il coinvolgimento di esperti locali” (Tit. IV, art. 55).

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

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

Le storie locali sono un terreno privilegiato per insegnare agli studenti le procedure e le metodologie della ricerca e della costruzione della conoscenza del passato; esse infatti consentono di:

- *delimitare il tema di studio e di ricerca* in relazione all'età e alle capacità degli studenti;
- *realizzare la ricerca storico-didattica* secondo procedure più vicine a quelle della storiografia esperta;
- *individuare fonti adatte alla ricerca storico-didattica* e utilizzare *fonti di molteplici tipologie*;

- capire che *tutto può essere storicizzato*;
- *conoscere un luogo* andandolo a vedere e imparando a osservare e porre domande;
- intervistare *referenti territoriali* e consultare esperti;
- *riconoscere nel territorio tracce e segni del passato*.

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

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

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

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

In questi mesi è stato avviato un confronto con una parte significativa degli enti e delle associazioni che a vario titolo si occupano di storia locale per condividere alcuni orientamenti e criteri generali e iniziare a costruire un “sistema integrato di risorse sul territorio”. E' opinione comune che si debba lavorare in un'ottica di sistema e di rete per cui, fatta salva la specificità e il ruolo di tutti i soggetti istituzionali e non, venga proposta alle scuole trentine un'offerta di risorse chiara, trasparente e ben organizzata. Altre iniziative verranno messe in cantiere nei prossimi mesi, nelle quali sarà assicurato il massimo coinvolgimento e la più ampia partecipazione del mondo della scuola e degli enti pubblici e privati.

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

2.3. *Come inserire nei piani di studio di istituto la cultura della montagna e dei suoi valori, come dare consistenza formativa alla pratica di sport vicini alla montagna? .*

Le tematiche proposte dalla legge provinciale richiamano anzitutto una dimensione di appartenenza a un territorio con una caratterizzazione morfologica tale da determinarne specificità e particolarità, che riguardano una molteplicità di aspetti.

Ed è proprio questa prospettiva a più dimensioni e pluristratificata a rappresentare per la scuola una importante opportunità formativa e didattica. Come per la storia locale non si ritiene opportuno indicare in questa sede degli argomenti particolari o delle indicazioni di tipo curricolare, bensì di fornire alle scuole alcuni suggerimenti e spunti che possano aiutare a raccordare tematiche della cultura della montagna e dei suoi valori con ambiti disciplinari specifici o, ancor più, con attività e proposte di tipo interdisciplinare.

Un approccio integrato consentirebbe di dare spazio ai molti e possibili punti di vista con cui guardare a questa tematica. Ne indichiamo alcuni a titolo esemplificativo:

- *storico-geografico-scientifico*: la specificità del rapporto uomo-ambiente in un territorio montano; gli insediamenti nel corso dei secoli (dalla preistoria - con le evidenze archeologiche - alla contemporaneità, attraverso le varie epoche); emigrazione e immigrazione; il paesaggio e la sua evoluzione nel tempo, città e paesi, cartografia, geologia e aspetti naturali (orografia, flora, fauna ecc.), il clima, l'energia

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

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

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

Gli assi cui fare riferimento per questo ambito sono:

- *la pratica di sport vicini alla montagna*: escursionismo e camminata sportiva, corsa, discipline sciistiche, bicicletta, canoa, alpinismo, orienteering, ecc.;
- *le risorse del territorio*: Federazioni e Associazioni sportive, società di alpinismo (S.A.T., guide alpine ecc.) ecc.;
- *le risorse del territorio per vivere a contatto con la montagna*: spazi e luoghi attrezzati (vie attrezzate e sentieri, ciclabili, rifugi, laboratori didattici in montagna, ecc.)

Come per lo studio della storia locale, la presenza in Trentino di Musei, Enti, associazioni, esperti che hanno maturato professionalità ed esperienza sia nell'ambito della cultura della montagna, sia nella promozione di attività sportive e non, a contatto con la montagna, rappresenta per le scuole una valida e ben conosciuta opportunità formativa e educativa. Si ricordano anche, tra le varie iniziative, le attività proposte nell'ambito del Tavolo di lavoro per la concertazione in tema di promozione e valorizzazione dello sport", nato da un Protocollo interistituzionale.

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

Lo studio delle lingue e culture minoritarie nei Piani di studio provinciali si inserisce in una finalità volta a ricordare l'insegnamento/apprendimento con l'integrazione e la relazione con gli altri e con il territorio, e con la salvaguardia di identità locali, non chiuse in se stesse (le "piccole patrie"), ma aperte all'esterno e consapevoli del mutevole incrocio di influssi e condizionamenti che, a partire dalle epoche più lontane per giungere sino ad oggi, caratterizzano un territorio e il suo spazio definito.

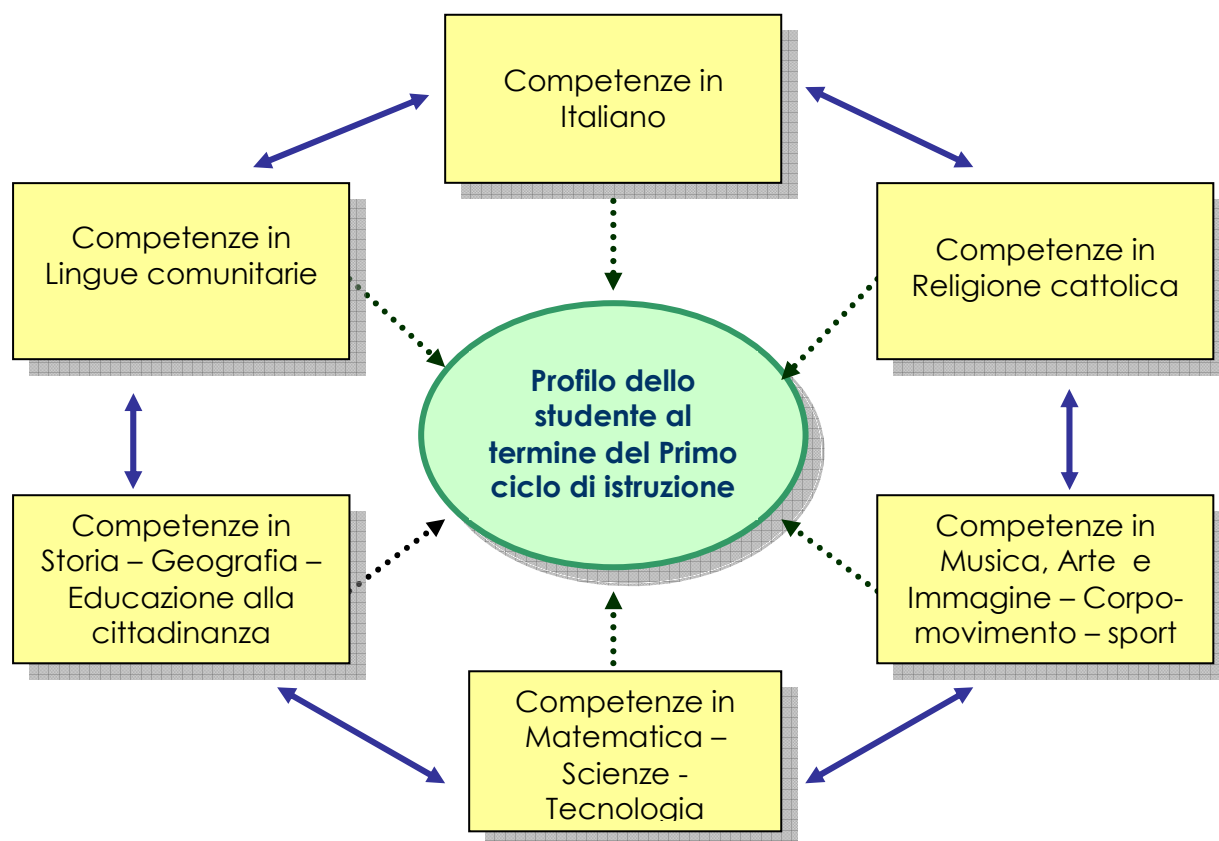
Punti da trattare:

- la veicolabilità e lo studio delle lingue mochena e cimbra (Comuni mocheni e cimbro), della lingua ladina (Comuni ladini);
- storia, usi e costumi delle minoranze linguistiche;
- minoranze linguistiche in Europa: storia e analisi comparate.

3. Le competenze nelle aree di apprendimento

I PSP definiscono il profilo dello studente al termine del primo ciclo di istruzione, sia dal punto di vista globale, sia in relazione alle competenze delle varie aree di apprendimento.

L'approccio per competenze, suggerito dai più recenti documenti europei che si occupano di istruzione, esplicito nel Regolamento sull'obbligo di istruzione, è pure indicato per le scuole del primo ciclo di istruzione nei traguardi per lo sviluppo di competenze presenti nelle *Indicazioni nazionali per il curricolo* emanate a livello nazionale nel settembre 2007.



Nei PSP le competenze che lo studente al termine del Primo ciclo di istruzione, ossia dopo 8 anni di scuola, deve aver raggiunto per le varie aree sono le seguenti:

Competenze al termine del Primo ciclo - Area di apprendimento Italiano

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">1. Interagire e comunicare verbalmente in contesti di diversa natura.2. Leggere, analizzare e comprendere testi.3. Produrre testi in relazione a diversi scopi comunicativi.4. Riflettere sulla lingua e sulle sue regole di funzionamento. |
|--|

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

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none">1. Comprendere e ricavare informazioni dall'ascolto e dalla visione di brevi testi medialità e dalla lettura di brevi testi scritti, ipertestuali e digitali nella loro natura linguistica, paralinguistica ed extralinguistica.2. Interagire oralmente in situazioni di vita quotidiana anche attraverso l'uso degli strumenti digitali.3. Interagire per iscritto, anche in formato digitale e in rete, per esprimere informazioni e stati d'animo. |
|---|

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

Competenze per Storia

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none">1. Comprendere che la storia è un processo di ricostruzione del passato che muove dalle domande del presente e, utilizzando strumenti e procedure, perviene a una conoscenza di fenomeni storici ed eventi, condizionata dalla tipologia e dalla disponibilità delle fonti e soggetta a continui sviluppi.2. Utilizzare i procedimenti del metodo storiografico e il lavoro su fonti per compiere semplici operazioni di ricerca storica, con particolare attenzione all'ambito locale.3. Riconoscere le componenti costitutive delle società organizzate – economia, organizzazione sociale, politica, istituzionale, cultura – e le loro interdipendenze.4. Comprendere fenomeni relativi al passato e alla contemporaneità, saperli contestualizzare nello spazio e nel tempo, cogliere relazioni causali e interrelazioni.5. Operare confronti tra le varie modalità con cui gli uomini nel tempo hanno dato risposta ai loro bisogni e problemi, e hanno costituito organizzazioni sociali e politiche diverse tra loro, rilevando nel processo storico permanenze e mutamenti;6. Utilizzare conoscenze e abilità per orientarsi nel presente, per comprendere i problemi fondamentali del mondo contemporaneo, per sviluppare atteggiamenti critici e consapevoli. |
|---|

Competenze per Geografia

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none">1 Leggere l'organizzazione di un territorio, utilizzando il linguaggio, gli strumenti e i principi della Geografia; interpretare tracce e fenomeni e compiere su di essi operazioni di classificazione, correlazione, inferenza e generalizzazione.2. Partendo dall'analisi dell'ambiente regionale, comprendere che ogni territorio è una struttura complessa e dinamica, caratterizzata dall'interazione tra uomo e ambiente: riconoscere le modificazioni apportate nel tempo dall'uomo sul territorio.3. Conoscere territori vicini e lontani e ambienti diversi, saperli confrontare, cogliendo i vari punti di vista con cui si può osservare la realtà geografica (geografia fisica, antropologica, economica, politica, ecc.).4. Avere coscienza delle conseguenze positive e negative dell'azione dell'uomo sul territorio, rispettare l'ambiente e agire in modo responsabile nell'ottica di uno sviluppo sostenibile. |
|---|

Competenze per Educazione alla cittadinanza

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

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

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

Competenze per Scienze

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

Competenze per Tecnologia

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

Competenze al termine del Primo ciclo - Area di apprendimento Musica, Arte e Immagine, Corpo-movimento-sport**Competenze per Musica**

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

Competenze per Arte e Immagine

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

Competenze per Corpo-movimento-sport

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

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

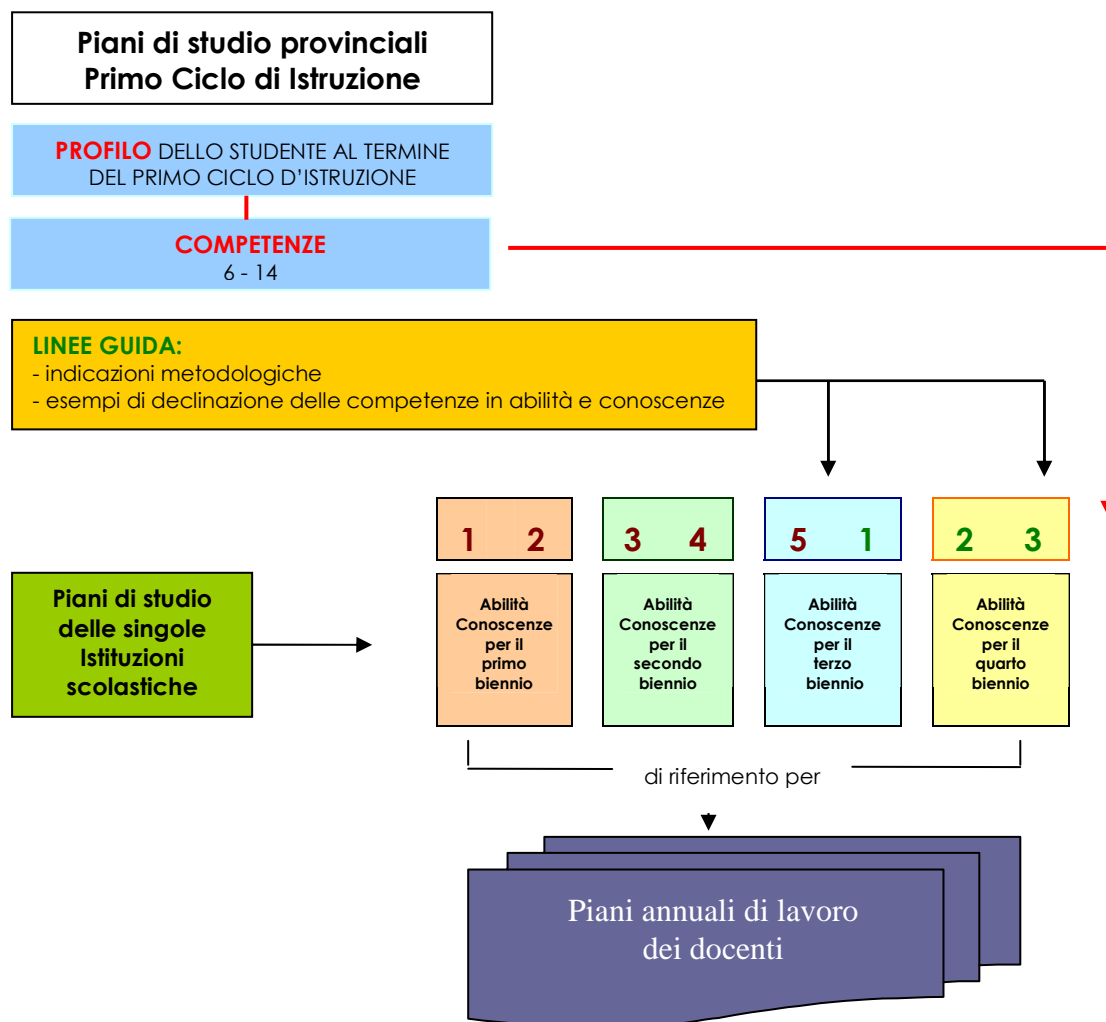
1. Individuare l'esperienza religiosa come una risposta ai grandi interrogativi posti dalla condizione umana e identificare la specificità del cristianesimo in Gesù di Nazareth, nel suo messaggio su Dio, nel compito della Chiesa di renderlo presente e testimoniare.
2. Conoscere e interpretare alcuni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

3.1. Declinazione delle competenze in abilità e conoscenze al termine della scuola primaria e della scuola secondaria di primo grado

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

La declinazione viene proposta per il termine della scuola primaria e della secondaria di primo grado, in modo che i singoli istituti scolastici possano poi declinare le medesime competenze nei bienni costitutivi della scuola del primo ciclo così come previsto dalla legge provinciale sul sistema scolastico e formativo del Trentino.

I docenti potranno poi stendere il piano annuale di lavoro, per l'azione didattica nelle classi in coerenza con la programmazione del consiglio di classe e del Progetto di istituto.



**Declinazione delle competenze
al termine della Scuola Primaria
al termine della Scuola Secondaria di Primo Grado**

Italiano

Lingue comunitarie

Storia, Geografia, Educazione alla cittadinanza

Matematica, Scienze e Tecnologia

Musica, Arte e Immagine, Corpo – movimento - sport

Religione cattolica

Italiano

I piani di studio provinciali per il primo ciclo di istruzione danno un ampio risalto all'apprendimento dell'italiano, sia nella scelta di riservare a tale disciplina un'area di apprendimento a se stante, sia nel vincolo dato alle scuole affinché garantiscano fin dalla scuola primaria, almeno sei ore settimanali per l'insegnamento dell'italiano. Al termine del primo ciclo di istruzione all'alunno devono essere state fornite esperienze, occasioni di studio e di apprendimento tali da consentirgli una significativa padronanza della lingua italiana a livello comunicativo e riflessivo. Tale padronanza si costruisce nel tempo, negli otto anni di scuola durante i quali le proposte scolastiche, dalla scuola primaria alla secondaria di primo grado, dovrebbero gradualmente differenziarsi non solo nei contenuti ma, soprattutto, nei livelli di approfondimento e di consapevolezza richiesta allo studente.

Un'attenzione in tal senso è già stata riservata in molti istituti scolastici, laddove nel corso di questi ultimi anni sono stati messi a punto, per le varie discipline, i *curricula* di scuola, all'interno dei quali la gradualità degli apprendimenti e la ricorsività dei contenuti sono generalmente bene messi in evidenza, spesso con la presentazione di liste di obiettivi o di abilità. Questo lavoro del passato potrà essere adeguatamente valorizzato in questa fase, poiché, proprio a partire da tali materiali, rivisti attraverso i contenuti e le indicazioni dei piani di studio provinciali ed in particolar modo la sollecitazione al lavorare per competenze, le singole scuole potranno produrre i nuovi piani di studio di istituto.

L'elaborazione dei piani di studio di istituto, la ricerca curricolare ad essi sottesa e la programmazione dei percorsi biennali di apprendimento dovrà tener conto delle quattro competenze in uscita delineate nel testo dei piani di studio provinciali per il primo ciclo, e operare scelte didattiche secondo criteri di gradualità, progressione, coerenza ed integrazione fra le proposte della scuola primaria e secondaria di primo grado. Ciò è importante per tutta la scuola di base, che deve essere intesa come un percorso unitario, ma diviene fondamentale per l'articolazione del terzo biennio, a scavalco fra scuola primaria e secondaria di primo grado.

Queste Linee guida intendono offrire alle scuole indicazioni relative alle quattro competenze stabilite per la lingua italiana, declinandole nelle loro fondamentali componenti di conoscenza ed abilità. Vengono quindi esplicitate le abilità che lo studente deve dimostrare di possedere in relazione alla competenza considerata e elencate le conoscenze che stanno alla base, di una o di più competenze.

Nella stesura di tali indicazioni si è cercato di porre attenzione non tanto al produrre un elenco di azioni o di contenuti, ma soprattutto a fornire anche qualche indicazione di natura metodologica per i docenti. Da leggere in tal senso è dunque tutta una serie di scelte terminologiche relative alle azioni che descrivono le abilità dello studente: non è casuale, dunque che nella parte relativa alla competenza di riflessione linguistica vi siano termini quali "sperimentare", "scoprire/riconoscere" ecc... oppure che nella parte relativa alla produzione di testi si sia scelto di elencare i testi secondo la loro valenza comunicativa: "testi per..."

Un altro punto cui si dovrà prestare attenzione è che la declinazione della padronanza linguistica in quattro competenze non deve essere intesa come una "parcellizzazione" del sapere linguistico, né l'elencazione delle singole abilità e conoscenze deve tradursi in una visione settoriale delle capacità dello studente. La padronanza linguistica è per sua natura complessa e interconnessa e la distinzione che viene qui proposta di abilità e conoscenze per le singole competenze ha il solo scopo di analizzarne i vari elementi per favorire la conoscenza e la strutturazione di percorsi didattici da parte dei docenti.

COMPETENZA 1. *Interagire e comunicare verbalmente in contesti di diversa natura*

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

Nel passato, l'ascolto è stata anche la sola o la prevalente attività linguistica riservata ai bambini, che dovevano soprattutto "tacere e ascoltare". Essi, attraverso l'esercizio costante, necessario alla stessa sopravvivenza, imparavano automaticamente le tecniche che sottendono ad un buon ascolto: prestare attenzione, discriminare le parole, rimanere concentrati per un tempo sufficiente a cogliere il senso di una comunicazione, situare la comunicazione, agire di conseguenza, cercando di interpretare correttamente ciò che chiede l'altro da sé.

Oggi l'ascolto si impara sia nell'interazione personale, sia attraverso i media. Questi ultimi accompagnano i testi orali con immagini e contestualizzazioni che facilitano la comprensione, pertanto i bambini possono interiorizzare la convinzione che si acquisisca tale abilità senza fatica e senza esercizio, e che ascoltare sia sinonimo di sentire. Ciò è spesso confermato dagli adulti di riferimento, che accettano livelli elementari di abilità "spontanea" e/o non dispongono di strumenti adeguati per raffinarla.

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

I bambini possono maturare la convinzione che le loro comunicazioni meritino ascolto e approvazione in quanto tali, e che sia l'interlocutore a doversi sforzare di comprenderle. Nell'interazione con i media, i loro discorsi interiori, frammentati da continue nuove informazioni, spesso non tradotti in parole "fisiche", da trasmettere ad altri, non si distendono in testi continui, legati da nessi cronologici e logici, e rafforzano la percezione che siano connotati da una intrinseca accettabilità.

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

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

Di tutto ciò si è tenuto conto nella declinazione di abilità e conoscenze relative alla competenza "interagire e comunicare verbalmente in contesti di diversa natura", al fine di delineare percorsi di apprendimento precisi, e, anche, di articolare dettagliatamente un tema su cui avviare la riflessione comune. Quanto alle strategie, si ritiene che la strutturazione di percorsi formativi specifici, l'adozione di metodologie attive e di sostegno alla metacognizione, la predisposizione di contesti adeguati, l'uso dei media e delle nuove tecnologie, siano le più coerenti con i bisogni individuati.

ITALIANO
Competenza 1 al termine della scuola primaria

Competenza	Abilità	Conoscenze
<p>Interagire e comunicare verbalmente in contesti di diversa natura</p>	<p>Quando ascolta, lo studente al termine della scuola primaria è in grado di:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Distinguere tra sentire ed ascoltare. - Assumere l'ascolto come compito individuale e collettivo, eliminando eventuali elementi di distrazione. - Mantenere l'attenzione per un tempo sufficiente a comprendere il messaggio. - Comprendere le informazioni essenziali e riconoscere lo scopo principale di un testo orale, anche trasmesso dai media. - Distinguere ciò che comprende da ciò che non comprende di un testo orale e porre domande per migliorare la comprensione. <p>Negli scambi comunicativi, lo studente è in grado di:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Partecipare ad un dialogo, ad una conversazione, ad una discussione e prendere la parola. - Osservare il proprio turno di intervento. - Ascoltare e rispettare le posizioni altrui, aggiungere informazioni pertinenti. - Esprimere le proprie idee in modo chiaro e coerente. - Fornire motivazioni a supporto della propria idea. <p>Nell'esposizione verbale lo studente è in grado di:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Organizzare un breve discorso su un tema affrontato in classe o una breve esposizione su un argomento di studio, utilizzando una scaletta. - Riferire su esperienze personali organizzando l'esposizione in modo chiaro, completo e rispettando un ordine logico. 	<ul style="list-style-type: none"> - Elementi basilari dell'ascolto, con particolare riguardo alla differenza tra sentire e ascoltare. - Principali fattori di disturbo della comunicazione ed elementi che favoriscono un ascolto efficace. - Principali funzioni linguistiche (poetica, informativa, descrittiva, narrativa ...). - Lessico di uso quotidiano e relativo ad argomenti di esperienza personale o trattati in classe. - Informazioni principali e secondarie di un testo orale. <ul style="list-style-type: none"> - Modalità che regolano la conversazione e la discussione. - Aspetti formali della comunicazione interpersonale (forme di cortesia, registri comunicativi...). <ul style="list-style-type: none"> - Elementi fondamentali della struttura della frase, con particolare riferimento agli scambi comunicativi verbali. <ul style="list-style-type: none"> - Modalità per la pianificazione di un'esposizione orale (strutturazione di una scaletta, individuazione di parole chiave, scelta di supporti visivi di riferimento...).

ITALIANO
Competenza 1 al termine della scuola secondaria di primo grado

Competenza	Abilità	Conoscenze
<p>Interagire e comunicare verbalmente in contesti di diversa natura</p>	<p>Quando ascolta, lo studente al termine del primo ciclo di istruzione è in grado di:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Assumere l'ascolto come compito, individuale e collettivo, eliminando gli elementi di disturbo. - Mantenere la concentrazione con intensità e durata adeguate, anche adottando tecniche di ascolto efficace. - Applicare tecniche di supporto alla memoria e alla rielaborazione, durante l'ascolto e dopo l'ascolto. - Identificare la fonte, la funzione e le caratteristiche di testi orali in situazioni scolastiche e non. - Comprendere il contenuto, distinguere informazioni principali e secondarie, cogliere il tema di un testo orale, individuare le eventuali opinioni e il messaggio espresso. <p>Quando interviene nella comunicazione è in grado di:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Partecipare ad un dialogo, ad una conversazione, ad una discussione rispettando tempi e turni di parola, tenendo conto del destinatario ed utilizzando il registro adeguato all'argomento e alla situazione. - Adottare, nell'interazione verbale, il lessico appropriato, distinguendo fra il lessico di uso quotidiano e quello specifico. - Esprimere le proprie idee sostenendole con adeguate argomentazioni e distinguendo tra opinioni personali e dati oggettivi <p>Nell'esposizione verbale, lo studente è in grado di:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Prepararsi all'esposizione orale, predisponendo i materiali (anche di supporto), individuando, organizzando gli argomenti, pianificando l'intervento e cercando di ampliare il proprio bagaglio lessicale. -Raccontare fatti, esperienze, storie, in maniera chiara, ordinata, esauriente, utilizzando un lessico appropriato e pertinente. -Riferire su un argomento di studio presentandolo in modo chiaro, coerente e completo, utilizzando il lessico specifico. 	<ul style="list-style-type: none"> - Elementi basilari della comunicazione: i codici, i registri, i contesti di riferimento, le funzioni e gli scopi. - Elementi di disturbo dell'ascolto. - Attenzione mirata. - Modalità dell'ascolto efficace: analisi del messaggio, lettura del contesto, individuazione degli elementi problematici, formulazione di domande. - Tecniche per la stesura e la rielaborazione degli appunti: abbreviazioni, parole chiave, segni convenzionali, schemi, mappe, testi riassuntivi. - Criteri per distinguere informazioni principali e secondarie. <ul style="list-style-type: none"> - Modalità che regolano la conversazione e la discussione. - Aspetti formali della comunicazione interpersonale (forme di cortesia, registri comunicativi...). - Elementi fondamentali della struttura della frase e del periodo (con particolare attenzione alle modalità di utilizzo di pronomi, modi verbali, connettivi ...). - Lessico di uso quotidiano e lessico specifico, relativo alle discipline di studio. <ul style="list-style-type: none"> - Criteri per l'esposizione orale, in particolare il criterio logico e cronologico. <ul style="list-style-type: none"> - Strategie per l'esposizione efficace: pianificazione degli interventi con utilizzo di appunti, schemi, mappe.

COMPETENZA 2. Leggere, analizzare e comprendere testi

Le conoscenze e le abilità riconducibili alla competenza della *lettura* – e quindi all'*analisi* e alla *comprensione* dei testi – assumono oggi una particolare rilevanza, anche in considerazione di un contesto sociale che appare caratterizzato da un 'eccesso' di flussi comunicativi e dal conseguente aumento dei dati e delle informazioni disponibili.

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

Risulta opportuno, di conseguenza, rafforzare la pratica della lettura non solo come 'tecnica', cioè come modalità che si esplica in forme differenziate – dalla lettura silenziosa alla lettura ad alta voce –, ma anche come 'strategia', o, per meglio dire, come *insieme di strategie* che permettono di affrontare e risolvere diverse tipologie di problemi.

Per questo motivo – come appare dalla declinazione della competenza in *abilità* e *conoscenze* – si è deciso di focalizzare l'attenzione su modalità e strategie di lettura differenziate in funzione dell'obiettivo da raggiungere (lettura esplorativa, lettura di consultazione, lettura approfondita), nella consapevolezza che insegnare a *leggere* significa anche trasmettere le modalità/procedure necessarie per lo svolgimento di attività e compiti di diverso tipo: la ricerca di una parola nel dizionario, la consultazione di manuali o testi di studio, l'analisi approfondita di un articolo di cronaca o di un testo argomentativo ...

L'impostazione metodologica – com'è evidente – non può essere che quella di una *didattica attiva*, in cui gli allievi siano posti al centro delle azioni e coinvolti direttamente nei percorsi di costruzione/sviluppo delle abilità e delle competenze da raggiungere. In questa prospettiva, che afferma l'importanza del processo di apprendimento – e quindi la centralità dell'allievo – diviene essenziale proporre un confronto diretto con i *testi*, promuovendo esercizi e operazioni di analisi relative ai diversi livelli e piani di lettura (la *trama*, il *tema*, il *messaggio*: solo per fare un esempio riguardante il testo narrativo...), senza tralasciare approfondimenti di ordine grammaticale e linguistico (ricerca dei campi semantici, individuazione e spiegazione dei termini usati in senso figurato etc.).

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

Rimane quindi insostituibile il ruolo dell'insegnante, che dovrà, da un lato, motivare gli alunni proponendo letture interessanti e adeguate al loro livello di conoscenza/esperienza, e, dall'altro, stimolarli perché la lettura venga effettivamente riconosciuta e praticata – soprattutto nel rapporto con i testi autobiografici e narrativi – quale occasione e modalità attraverso cui si attivano i processi che favoriscono la scoperta di sé e delle proprie dinamiche interiori, la riflessione sul vissuto personale e l'ampliamento del proprio orizzonte di esperienza.

ITALIANO
Competenza 2 al termine della scuola primaria

Competenza	Abilità	Conoscenze
<p>Leggere, analizzare e comprendere testi</p>	<p>Quando legge, lo studente al termine della scuola primaria è in grado di:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Provare il piacere della lettura, operando scelte anche secondo interessi e gusti personali. - Leggere ad alta voce in modo scorrevole ed espressivo. - Utilizzare strategie di lettura diverse, funzionali allo scopo. - Consultare dizionari e testi di tipo enciclopedico per scopi pratici e/o conoscitivi. - Dedurre informazioni da altre presenti nel testo. - Dedurre il significato di parole ed espressioni utilizzando il contesto. <p>Al fine di comprendere un testo, lo studente è in grado di compiere le seguenti operazioni di analisi:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Riconoscere alcune tipologie testuali basandosi sui loro fondamentali elementi strutturali. -Individuare le finalità e gli scopi comunicativi del testo. - Riconoscere in un testo narrativo gli elementi fondamentali. - Individuare il tema, gli argomenti ed il messaggio di un testo narrativo. -Riflettere sul contenuto di un testo narrativo, anche collegandolo al proprio vissuto personale. - Riconoscere in un testo descrittivo la modalità ed il criterio utilizzato. 	<ul style="list-style-type: none"> - Modalità di lettura silenziosa e ad alta voce: leggere per sé e leggere per gli altri. -Punteggiatura: elementi e funzioni principali. - Strategie di lettura: lettura globale - esplorativa, di consultazione, riflessiva. - Contenuti e struttura di dizionari e testi di consultazione adatti all'età. - Significato contestuale delle parole, uso figurato del lessico... - Principali tipologie testuali: testo narrativo, descrittivo, regolativo, informativo, espressivo e poetico. - Principali funzioni linguistiche e scopi comunicativi. - Elementi costitutivi del testo narrativo: voce narrante, personaggi, trama, collocazione nel tempo e nello spazio, tema, messaggio. - Descrizione oggettiva e soggettiva. - Criterio logico, temporale, spaziale.

	<ul style="list-style-type: none"> - Individuare in testi di studio e in testi di tipo informativo, le informazioni principali. - Usare in senso anticipatorio titolazione, immagini, didascalie. - Seguire istruzioni scritte per realizzare prodotti, regolare comportamenti, svolgere attività. - Leggere rappresentazioni schematiche ricavandone dati e informazioni. - Riconoscere le principali caratteristiche formali dei testi poetici. - Riflettere sul contenuto di una poesia cogliendo anche le intenzioni comunicative dell'autore. 	<ul style="list-style-type: none"> - Informazioni principali e secondarie. - La "regola delle 5W" (chi, cosa, dove, quando, perché?) - Impostazione grafica specifica di alcuni tipi di testo (tipo di carattere e sottolineature del testo, uso delle immagini, impostazione dei paragrafi...) - Testi non continui: tabelle, schemi, grafici... - Versi e strofe. - Figure di suono e di significato: rima, allitterazione, similitudine, metafora.
--	--	--

ITALIANO
Competenza 2 al termine della scuola secondaria di primo grado

Competenza 2	Abilità	Conoscenze
<p>Leggere, analizzare e comprendere testi</p>	<p>Quando legge, lo studente al termine del primo ciclo di istruzione è in grado di:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Riconoscere e applicare le diverse tecniche di lettura. - Dimostrare capacità espressiva leggendo con scorrevolezza, dando la giusta intonazione ed effettuando le pause necessarie. - Utilizzare strategie di lettura diverse, funzionali allo scopo. - Consultare dizionari e testi di studio adottando opportune modalità di ricerca. - Operare inferenze integrando le informazioni del testo con le proprie conoscenze. - Operare inferenze di tipo grammaticale o contenutistico necessarie per la piena comprensione del testo. - Riconoscere le principali strutture morfosintattiche presenti nel testo. - Ricercare i significati di vocaboli ed espressioni selezionando quelli pertinenti al contesto di riferimento. - Individuare i principali campi semantici del testo. <p>Al fine di comprendere un testo, lo studente è in grado di compiere le seguenti operazioni di analisi:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Riconoscere la tipologia testuale, identificando i principali elementi strutturali che la caratterizzano e il contenuto fondamentale. - Individuare le finalità e gli scopi comunicativi del testo. - Riconoscere in un testo narrativo gli elementi fondamentali, la <i>fabula</i> e l'intreccio. - Individuare il tema, gli argomenti ed il messaggio di un testo narrativo. - Riflettere sul contenuto di un testo narrativo, anche collegandolo al proprio vissuto personale. 	<ul style="list-style-type: none"> - Modalità di lettura: lettura ad alta voce e lettura silenziosa. - Punteggiatura: elementi e funzioni principali. - Strategie di lettura: lettura esplorativa, lettura di consultazione, lettura approfondita. - Contenuti e struttura di enciclopedie, dizionari, manuali e testi di studio. - Strutture morfosintattiche della lingua italiana. - Significati denotativi e connotativi. - Campi semantici, significato contestuale delle parole, uso figurato del lessico... - Principali tipologie testuali: il testo narrativo, descrittivo, informativo-espositivo, regolativo, argomentativo espressivo e poetico - Tema, referente, tesi e argomenti a sostegno. - Funzioni linguistiche e scopi comunicativi. - Elementi costitutivi del testo narrativo: voce narrante, personaggi, trama, collocazione nel tempo e nello spazio, tema, messaggio. - <i>Fabula</i> e intreccio in riferimento alla struttura tipo del testo narrativo.

	<ul style="list-style-type: none"> - Riconoscere le caratteristiche formali di testi quali lettere, diario, testi autobiografici, individuarne le intenzioni comunicative e le finalità. - Riconoscere in un testo descrittivo la modalità ed il criterio utilizzato, il referente e le sue caratteristiche principali. - Individuare in testi di studio e in testi di tipo informativo-espositivo, le informazioni principali. - Collegare le informazioni riportandole ai significati del testo. - Utilizzare anche in altri contesti le informazioni ricavate dai testi. - Leggere rappresentazioni schematiche ricavandone dati e informazioni. - Confrontare ed integrare informazioni ricavabili da testi diversi -Riconoscere in un testo argomentativi il tema/problema presentato, la tesi e gli argomenti a sostegno. - Riconoscere le caratteristiche formali dei testi poetici. - Individuare in un testo poetico l'argomento, il tema e il messaggio principale. - Riflettere sul contenuto di una poesia, anche collegandola al proprio vissuto personale. 	<ul style="list-style-type: none"> - Elementi fondamentali dei testi autobiografici diari e lettere personali. - Descrizione oggettiva e soggettiva. - Criterio logico, temporale, spaziale... - Informazioni principali e secondarie. - La "regola delle 5W" (chi, cosa, dove, quando, perché). - Lessico specifico delle materie di studio. - Testi non continui: tabelle, schematizzazioni, grafici... - Primi elementi del testo argomentativo: tesi e diverse tipologie di argomento. - Tecniche argomentative di base. - Principali tipologie di testi poetici (poesia epica, lirica, civile...). - Figure di suono e di significato: rima, allitterazione, similitudine, metafora, sinestesia...
--	---	--

COMPETENZA 3. Produrre testi in relazione a diversi scopi comunicativi

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

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

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

Educare alla scrittura intervenendo sul processo significa quindi agire su di esso nelle sue diverse fasi: nella pianificazione del testo, nella sua concreta trascrizione e nelle procedure di revisione, in itinere e sul testo finito.

Il processo di apprendimento linguistico, anche nella scrittura, è certamente progressivo e continuo, in relazione sia allo sviluppo delle capacità cognitive di ogni alunno, sia allo sviluppo della sua individuale esperienza, aspetti particolarmente evidenti nei forti cambiamenti psicofisici caratterizzanti la fase di età evolutiva corrispondente al primo ciclo di istruzione. Pertanto, l'elaborazione delle indicazioni ai Piani di Studio Provinciali si è fondata sulla convinzione che è necessario considerare la scrittura non come un'attività indifferenziata e indistinta, ma come un esercizio, un'attività laboratoriale che deve svilupparsi in modo continuo e graduale, differenziandosi in funzione degli scopi comunicativi e delle tipologie testuali considerate.

Se questo è un criterio ormai condiviso nell'ambito dell'educazione linguistica, consigliato nelle diverse indicazioni ministeriali e ben radicato anche nella coscienza professionale degli insegnanti, si è cercato qui di individuare con maggiore precisione quali siano le tipologie di scrittura, definendo per ognuna di esse, gli aspetti e gli elementi di maggiore rilievo per l'acquisizione di competenze nello scrivere, individuate come raggiungibili alla fine della scuola primaria e della scuola secondaria di primo grado.

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

ITALIANO
Competenza 3 al termine della scuola primaria

Competenza	Abilità	Conoscenze
<p>Produrre testi in relazione a diversi scopi comunicativi</p>	<p>Quando produce testi scritti, lo studente al termine della scuola primaria è in grado di:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rispettare le convenzioni ortografiche. - Correggere gli errori di ortografia segnalati. - Scrivere frasi e semplici periodi curando: <ul style="list-style-type: none"> - la morfologia delle parole - la concordanza delle parole - l'ordine delle parole - Utilizzare adeguatamente modelli dati, producendo testi adeguati in relazione allo scopo comunicativo e al destinatario. - Rivedere il proprio testo, con attenzione mirata ad un aspetto per volta (contenuto, ortografia, coesione morfologica o temporale, lessico). <p>Nel produrre testi di diverso tipo e scopo, lo studente è in grado di:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Predisporre schemi preparatori per dare ordine alla successiva stesura del testo. - Raccontare esperienze personali o vissute da altri rispettando ordine logico e coerenza narrativa. - Costruire un testo narrativo di fantasia secondo un modello dato. - Descrivere utilizzando in modo mirato canali sensoriali diversi. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ortografia della lingua italiana. - Principali segni di punteggiatura (punto fermo, virgola, due punti, punto interrogativo ed esclamativo) per scandire le parti del testo e riprodurre l'intenzione comunicativa. - Fondamentali strutture morfosintattiche della lingua italiana (forma delle parole, concordanza soggetto - verbo, articolo-nome, nome-aggettivo, legami funzionali, principali congiunzioni e preposizioni). - Principali modi e tempi verbali, connettivi temporali. - Vocabolario di base (parole e locuzioni di alta frequenza). - Discorso diretto e indiretto. - Tecniche di revisione del testo. - Struttura di base di un testo: introduzione sviluppo conclusione. - Principali caratteristiche distintive, anche grafico-testuali, dei seguenti testi: favola, racconto di realtà, racconto fantastico, diario, cronaca, lettera personale... - Ampliamento del patrimonio lessicale: lessico per la descrizione in base a esperienze sensoriali (dati visivi, uditivi ...), sinonimi, similitudini. - Descrizione soggettiva e oggettiva, denotazione e connotazione.

	<ul style="list-style-type: none"> - Esporre la propria opinione in relazione ad argomenti conosciuti. -Scrivere brevi testi funzionali (regole, spiegazioni, didascalie ad immagini, semplici relazioni) rispetto ad argomenti o attività che conosce bene. <p>Nel produrre testi sulla base di altri testi è in grado di:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Riscrivere modificando tempi, luoghi o personaggi. - Riassumere sulla base di schemi facilitatori. - Completare testi narrativi predisponendo conclusioni o introduzioni, inserendo descrizioni, mantenendo la coerenza. - Arricchire e ampliare testi, mantenendone lo scopo comunicativo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Elementi per la sintesi di un testo: informazioni principali e secondarie, parole-chiave, sequenze.
<p>Testi attraverso i quali la competenza può essere costruita: testi per raccontare: testi autobiografici, cronache, diari, lettere personali; testi per informare: avvisi; istruzioni; regolamenti; relazioni stese secondo schemi guida; didascalie; messaggi/e-mail; articoli per il giornalino scolastico; testi per creare e intrattenere: giochi linguistici; storie (di genere diverso); manipolazione di storie (finali diversi, cambio di ruolo, cambio di luogo e tempo); filastrocche, poesie; fumetti, dialoghi per semplici sceneggiature; testi per imparare: schemi, mappe con parole-chiave, scalette; testi di approfondimento disciplinare stesi secondo schemi guida; didascalie a immagini;</p>		

ITALIANO
Competenza 3 al termine della scuola secondaria di primo grado

Competenza	Abilità	Conoscenze
<p>Produrre testi in relazione a diversi scopi comunicativi</p>	<p>Quando produce testi scritti, lo studente al termine del primo ciclo di istruzione è in grado di:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Esporre il contenuto in base a un ordine funzionale, secondo lo scopo comunicativo. - Utilizzare un registro adeguato a seconda del destinatario, del contesto e dello scopo della scrittura. - Esporre evitando ambiguità, ridondanze, ripetizioni se non funzionali a uno scopo preciso. - Scegliere e collocare le parole nella frase in modo funzionale ad uno scopo preciso. - Utilizzare la punteggiatura, la spaziatura, la divisione in paragrafi in modo funzionale alla chiarezza e all'efficacia di quanto deve esprimere. - Scrivere senza errori di sintassi. - Utilizzare un'ortografia corretta. - Individuare e correggere nelle proprie produzioni scritte errori di ortografia e di punteggiatura. - Correggere espressioni scritte inaccettabili dal punto di vista morfologico e sintattico, in relazione alla tipologia di testo. <p>Nel produrre testi di diverso tipo e scopo, è in grado di:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Costruire una trama e svolgerla in modo adeguato a uno scopo comunicativo (divertire, rievocare, persuadere,...): <ul style="list-style-type: none"> - seguendo un ordine cronologico, logico o comunque finalizzato allo scopo narrativo; - arricchendo la narrazione con l'evocazione di ambienti e personaggi; -arricchendo la narrazione con riflessioni/impressioni collegate ai fatti che racconta. - Produrre una relazione informativa su argomenti di studio, attività svolte, esperienze fatte, discussioni affrontate. - Esporre punti di vista, propri o altrui, relativi ad un argomento dato, motivandoli sulla base dell'esperienza o di conoscenze ed informazioni in suo possesso. 	<ul style="list-style-type: none"> - Principali elementi della comunicazione in funzione dei testi prodotti: emittente, destinatario, contesto, scopo, registro. - Significato contestuale delle parole. - Varietà della lingua. Gamma di sinonimi. - Ampliamento del repertorio lessicale. - Termini specifici relativi alle discipline. - Segni di punteggiatura nei periodi/frasi complesse. - Discorso diretto ed indiretto. - Strutture morfo-sintattiche della lingua italiana: uso dei connettivi funzionali alla costruzione della frase complessa (di ordine, causa, opposizione, concessione...) dei pronomi, dei relativi . - Tempi e modi verbali. - Fasi della produzione scritta: ideazione, pianificazione, stesura, revisione. - Principali caratteristiche distintive, anche grafico-testuali, dei seguenti testi: lettera formale ed informale, relazione informativa, articolo di cronaca, avvisi, verbali, testo poetico... - Elementi del testo riflessivo e di commento: tema, opinione, ragioni ed eventuali esempi a sostegno dell'opinione.

	<ul style="list-style-type: none"> - Commentare una lettura. - Riesprimere verbalmente per iscritto un messaggio che è stato ricevuto in linguaggi parzialmente o completamente non verbali. Nel produrre testi sulla base di altri testi, è in grado di: - Riassumere. - Parafrasare (cambiare l'ordine, il repertorio lessicale, mantenendo il contenuto del testo). - Espandere (aggiungere informazioni coerenti con il testo di partenza). - Trasformare testi sulla base di vincoli o consegne (cambiare il punto di vista, lo stile...) 	<ul style="list-style-type: none"> - Primi elementi del testo argomentativo: tesi, pro e contro, opinione personale motivata anche attraverso esempi. - Gamma di sinonimi. - Ampliamento del repertorio lessicale. - Elementi per la sintesi di un testo: <ul style="list-style-type: none"> - segmentazione del testo in paragrafi, - suddivisione del testo in sequenze, - individuazione delle parole chiave. - Ampliamento del repertorio lessicale.
<p>Testi attraverso i quali la competenza può essere costruita:</p> <p>testi per imparare: appunti, schemi, sommari/scalette; riassunti, parafrasi, scritti di commento; testi di approfondimento (ricerche); considerazioni a margine, ...</p> <p>testi per esprimersi/esprimere: testi autobiografici, diari, lettere personali, testi riflessivi; testi di opinione ...</p> <p>testi per informare: avvisi; moduli; resoconti, verbali; istruzioni; regolamenti; relazioni, didascalie, schede informative (riguardanti attività, uscite, film, libri, argomenti di studio); messaggi/e-mail, lettere pubbliche; articoli di cronaca per il giornalino scolastico, ...</p> <p>testi per convincere: scritture argomentative; slogan, testi pubblicitari, volantini; articoli per il giornalino scolastico, lettere, ...</p> <p>testi per creare e intrattenere: giochi linguistici; storie (di genere diverso); manipolazione di storie (finali diversi, cambio di ruolo, cambio di luogo e tempo); poesie; dialoghi, parodie, sceneggiature;</p>		

COMPETENZA 4. Riflettere sulla lingua e sulle sue regole di funzionamento

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

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

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

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

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

ITALIANO
Competenza 4 al termine al termine della scuola primaria

Competenza	Abilità	Conoscenze
<p>Riflettere sulla lingua e sulle sue regole di funzionamento</p>	<p><i>Al termine della scuola primaria lo studente è in grado di riflettere sulla lingua italiana ed in particolare è in grado di:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Usare la lingua in modo non casuale, ma consapevole, scegliendo di volta in volta parole e strutture per comunicare secondo i suoi scopi. - Riconoscere scopi diversi nella comunicazione. - Scoprire/ riconoscere e denominare le parti principali del discorso. - Sperimentare l'uso del verbo anche con tempi e modi diversi modificando frasi in dipendenza dai contesti. - Conoscere i principali meccanismi di formazione e modifica delle parole. - Utilizzare diverse strategie per fare ipotesi sul significato delle parole non conosciute (partenza dal contesto, somiglianza tra le parole, uso di base del dizionario). - Scoprire/ riconoscere e denominare gli elementi basilari della frase semplice. - Ampliare la frase semplice con l'aggiunta di elementi di complemento, anche con l'uso di connettivi appropriati. - Valutare accettabilità/ non accettabilità logica e grammaticale di parole e semplici frasi. 	<ul style="list-style-type: none"> - Primi elementi della struttura del processo comunicativo: comunicazione formale e informale, chi invia e chi riceve l'informazione, il codice della comunicazione, diversi tipi di codice per comunicare, scopi diversi della comunicazione. - Principali categorie linguistiche, nelle loro Linee essenziali: nomi, articoli, aggettivi, pronomi (personali, possessivi e riflessioni sull'uso dei rimanenti); forma attiva dei verbi, tempi del modo indicativo e riflessioni sull'uso dei rimanenti modi verbali; avverbi (riflessioni sull'uso); preposizioni e congiunzioni e loro funzione logica. - Prefissi, suffissi, parole semplici, derivate, alterate, composte, neologismi, prestiti linguistici d'uso corrente. Sinonimi e contrari. Parole ad alta frequenza. Struttura di un dizionario di base di italiano, principali tipi di informazioni contenute e simbologia usata. - Predicato con le informazioni/espansioni necessarie al completamento del significato. Soggetto nei suoi diversi aspetti.

ITALIANO
Competenza 4 al termine della scuola secondaria di primo grado

Competenza	Abilità	Conoscenze
<p>Riflettere sulla lingua e sulle sue regole di funzionamento</p>	<p><i>Al termine della primo ciclo di istruzione, lo studente è in grado di riflettere sulla lingua italiana ed in particolare è in grado di:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Riconoscere la struttura del processo comunicativo. - Individuare scopi e funzioni in un atto comunicativo. - Ricavare informazioni utili per la comprensione di una parola dalle sue componenti morfemiche (radice, desinenza; prefissi, suffissi). - Utilizzare dizionari ed enciclopedie, anche via internet, per ricavare informazioni riguardanti uso, significato, etimologia delle parole. - Riconoscere la funzione nella frase delle diverse parti del discorso. - Distinguere la predicazione verbale dalla predicazione nominale. - Rappresentare in modo schematico o discorsivo il rapporto tra le componenti di una frase semplice. - Riconoscere i rapporti di reggenza e dipendenza tra frase principale e frasi subordinate. - Distinguere i rapporti di subordinazione e coordinazione tra frasi. 	<ul style="list-style-type: none"> - Concetto di <i>significante</i> e <i>significato</i>. - Comunicazione formale e informale, destinatario, codici verbali e non verbali (iconici, multimediali...) , contesto. - Principali funzioni linguistiche (poetica, informativa, descrittiva, narrativa...) - La struttura della parola: grafemi, fonemi; le sillabe; gli accenti; elisione e troncamento. - Il senso delle parole dal contesto: denotazione, connotazione, omonimia, sinonimia, derivazione. - Significato e tipologia delle diverse parti del discorso (<i>nome, articolo, aggettivo; pronome; verbo, avverbio; preposizione, congiunzione; interiezione</i>) - La struttura della frase semplice: <ul style="list-style-type: none"> - il ruolo del verbo come organizzatore della frase - il soggetto come primo complemento del predicato - complementi richiesti dal predicato (<i>oggetto, termine, agente...</i>), complementi del nome (<i>specificazione, qualità, materia...</i>), complementi della frase (<i>causa, tempo, mezzo...</i>) - La struttura della frase complessa: <ul style="list-style-type: none"> - il ruolo della frase principale - le preposizioni subordinate (soggettive, oggettive, dichiarative, temporali, causali, finali, relative). - Cenni sulla struttura del periodo ipotetico.

	<p>-Confrontare elementi lessicali e strutturali della lingua italiana con le lingue comunitarie di studio.</p> <p>- Riconoscere e confrontare la variabilità lessicale tra alcuni generi testuali d'uso (testo burocratico, informativo, regolativo, giornalistico).</p> <p><i>-Utilizzare la conoscenza dei meccanismi e regolarità della propria lingua per</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - comprendere i testi che legge - correggere i testi che scrive. 	<ul style="list-style-type: none"> - Alcuni elementi di analisi contrastiva (diverse modalità di costruzione della frase, presenza/ellissi del soggetto, desinenze come indicatori grammaticali). - Differenza fra lessico di base e lessico specialistico. - Elementi e meccanismi principali di coesione dei testi (riferimenti pronominali, connettivi, ellissi). - Uso dei segni di punteggiatura.
--	--	---

Lingue comunitarie

Attenzioni pedagogiche generali da parte del docente di Lingue comunitarie

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

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

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

Per questo, il docente dovrebbe tenere in considerazione il fatto che lo studente ha già un bagaglio, inconscio e conscio, di esperienze d'ascolto e di comunicazione linguistica e non inizia a sperimentare approcci alle lingue solo nel momento in cui intraprende lo studio di una lingua „altra“ dalla propria.

Ne consegue che una delle abilità fondamentali dell'insegnante consiste nel recupero e nella riattivazione delle conoscenze pregresse inconse.

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

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

Le conoscenze dovrebbero essere costruite dall'allievo piuttosto che semplicemente trasmesse dal docente; chi apprende ha un ruolo determinante. Si dovrebbe predisporre lo svolgimento delle lezioni in modo da far scattare l'intuizione degli alunni in merito ad alcune regolarità delle lingue comunitarie. E' quindi importante far trovare le risposte agli alunni stessi e non anticiparle. Ciò implica anche un certo tempo di attesa che deve essere concesso all'allievo.

Aspetti relativi alla programmazione

Il Quadro Europeo di Riferimento (CEFR), in una duplice ottica formativa e valutativa, va tenuto in considerazione dal docente come fondamentale modello di riferimento per una programmazione per competenze.

Tale documento, nelle sue sottoarticolazioni, evidenzia come le competenze linguistiche possano non essere sempre bilanciate trasversalmente alle diverse abilità della lingua ma, al contrario, presentare difformità anche notevoli, dando luogo ad un profilo non necessariamente lineare. Ad esempio, un apprendente può avere un grado di comprensione che lo situa già all'interno del livello A2, mentre la sua produzione linguistica può collocarsi solamente ad un livello A1.

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

Nell'ottica di tale "plurilinguismo asimmetrico", si potranno quindi perseguire azioni di insegnamento e risultati di apprendimento complementari e integrabili rispetto alle conoscenze ed abilità nelle due lingue comunitarie del curricolo.

Presupposti sostanziali dell'organizzazione scolastica sono la collegialità e il coordinamento in tutte le fasi e azioni, dalla progettazione alla valutazione dei percorsi formativi, sia nelle attività prettamente scolastiche che in quelle extrascolastiche e parascolastiche (es. concorsi, tra i quali il Label Europeo, partenariati, scambi, partecipazione a progetti internazionali - sia in presenza che a distanza - ecc.). In questa prospettiva, il docente di lingua comunitaria si integra con il proprio consiglio di classe e sfrutta al massimo tutte le esperienze, anche virtuali, per "capitalizzare" e recuperare successivamente stimoli linguistici.

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

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

La scuola gestisce un incrocio intellettuale/affettivo. E' importante che nessuno si senta "tagliato fuori" dalla lezione. Deve essere chiaro che ciascuno studente raggiunge le competenze in modo differenziato: qualcuno è più bravo nell'ascolto, qualcun altro nella lettura o nella produzione orale o scritta.

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

Va quindi favorita da parte del docente un'atmosfera di accettazione di quanto prodotto dagli alunni, poiché la valutazione non è fine a se stessa. Lo studente non apprende per essere valutato, ma è valutato per apprendere meglio. In un'ottica formativa la valutazione mira a far emergere e valorizzare quanto l'alunno sa fare con la lingua (competenza), e non a rilevare e giudicare la distanza dalla correttezza formale del parlante nativo. La valutazione formativa è una leva per l'apprendimento, sia nella quotidianità, sia nei momenti speciali di transizione da un ciclo all'altro. In quest'ottica, l'errore è la strada per apprendere, non un ostacolo su questa strada.

Il docente dovrebbe porre attenzione a non esercitare l'ipercorrezione delle *performances* dell'alunno e la valutazione come conferma del proprio ruolo ("correggendoti, ti dimostro il mio sapere") ma come guida per l'allievo ("ti offro un modello corretto") nel suo processo di apprendimento.

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

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

Utilizzo delle lingue comunitarie nella gestione della classe

Deve essere data priorità all'uso funzionale delle lingue comunitarie, che devono essere lingue di insegnamento e di comunicazione per tutte le interazioni che avvengono in classe e possibilmente anche nei momenti non strutturati (ricreazione, mensa...). Quindi: uso "veicolare" delle lingue comunitarie in tutte le situazioni di interazione "minimale".

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

Nelle situazioni di apprendimento il docente dovrebbe proporre attività differenziate e accessibili a tutti, aperte, in modo da consentire a ciascun allievo di lavorare al proprio livello e di migliorarlo. Durante la lezione va ricercata la massimizzazione dell'interazione audio-orale e vanno favorite la cooperazione e la collaborazione, facendo interagire quanto più possibile gli allievi. Si sceglieranno interazioni realistiche, rapportate all'età degli alunni, significative, stimolanti e motivanti, attivate sulla base anche di documenti autentici. Il docente dovrebbe quindi perseguire il coinvolgimento di ciascuno, incoraggiare la riflessione, favorire il trasferimento delle competenze da un'area di apprendimento all'altra. Esempi: in un'attività di ascolto le relative richieste possono essere diversificate in modo da coinvolgere tutti gli alunni; la costruzione di una storia può essere arricchita in progressione di complessità con contributi diversificati di ogni alunno. Il docente dovrebbe riuscire a far nascere dei bisogni linguistici legati a dati di realtà, „sorprendere“ gli alunni con attività varie in modo da non cadere nella *routine* facendo loro provare il gusto di utilizzare materiali autentici e di mettersi alla prova attraverso esperienze in lingua.

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

Aspetti organizzativi CLIL nella Scuola primaria

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

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

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

Per motivi organizzativi, offre indubbi vantaggi l'utilizzo di docenti di scuola comune in possesso di documentate competenze linguistico-comunicative o docenti specializzati o specialisti, con contratto a tempo indeterminato o determinato, possibilmente stabilizzati nell'istituzione scolastica. Nella scuola primaria il modello-cattedra di riferimento comporta l'assegnazione di due classi a un docente, per un totale di n. 18 ore settimanali di CLIL (9+9).

Qualora non fosse possibile l'utilizzo di tale tipo di risorse, si possono utilizzare:

- docenti madrelingua in possesso di idonee competenze didattico-metodologiche inseriti nella graduatoria dei lettori per la scuola secondaria di secondo grado;
- docenti madrelingua in possesso di idonee competenze didattico-metodologiche non inseriti nella graduatoria dei lettori per la scuola secondaria di secondo grado, reclutati dalle singole scuole o eventualmente con il supporto del Servizio Gestione Risorse Umane della Scuola e della Formazione.

Va fatto un controllo dell'effettiva necessità di ore di compresenza poiché, fatto salvo il primo biennio, nelle ore dedicate dal docente CLIL alla didattica veicolare la classe dovrebbe essere gestita senza particolari necessità di affiancamento.

L'insegnamento veicolare di discipline non linguistiche (si escludono Italiano e l'insegnamento della Religione cattolica) è svolto per almeno 6 o 7 ore sulle 9 assegnate; le rimanenti ore possono essere impiegate per ricontestualizzare elementi linguistici e per approfondire argomenti inerenti alla cultura dei paesi rispettivamente tedescofoni o anglofoni.

La scuola può sviluppare l'impegno all'utilizzo di materiali didattici co-costruiti e possibilmente autentici, o comunque chiaramente individuati e descritti nel progetto.

Essa può altresì impegnarsi all'utilizzo della sezione "scuole plurilingui" appositamente creata sul WEB per lo scambio, la condivisione e l'elaborazione di materiali, nella prospettiva di facilitare la preparazione delle lezioni e il loro inserimento in una comune banca dati digitale, perseguendo così economie di tempi e risorse.

L'inizio della sperimentazione è a partire dalla classe prima della scuola primaria, ove possibile. Il monte ore quinquennale di lezione delle lingue comunitarie per ciascuna classe è pari a n. 500 ore, equivalenti mediamente a tre ore alla settimana.

Gli schemi organizzativi sono determinati autonomamente dalle singole istituzioni scolastiche; è possibile, ad esempio, iniziare l'insegnamento di una lingua comunitaria nel secondo quadrimestre in classe prima con una o due ore settimanali di lezione, puntando su moduli quadrimestrali, oppure mantenere fisso il monte ore settimanale durante l'anno scolastico con una o due ore di lezione.

Qualora l'esperienza CLIL di durata annuale e pluriennale risultasse poco praticabile, si possono attivare soluzioni con moduli temporanei in una o più discipline. Anche nella SP si può quindi lasciare spazio a microsperimentazioni modulari (vedi scuola secondaria di primo grado più avanti), quali "ponti" per sperimentazioni più lunghe da strutturare nel futuro prossimo.

L'attivazione dei progetti CLIL va affiancata dall'insegnamento della seconda lingua comunitaria a partire dalla classe terza (indicazione di massima della normativa provinciale).

La presenza di una o più classi CLIL comporta una forte attenzione alla salvaguardia della continuità dell'insegnamento; vanno pertanto favorite, nel rispetto della normativa, tutte le soluzioni in grado di garantire la regolarità dello svolgimento delle lezioni.

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

Ogni istituzione scolastica dovrebbe curare almeno due partenariati internazionali, uno in area tedescofona e l'altro in area anglofona, e agire quale catalizzatore positivo di relazioni umane tra alunni delle scuole partner e le loro famiglie a partire dal primo biennio.

Con il supporto del "Centro per la formazione" di Rovereto, la formazione in servizio (linguistica e metodologica) per l'insegnamento delle lingue comunitarie potrebbe avere carattere territoriale e comprendere tutti i docenti di lingua dalla Scuola dell'infanzia alla scuola secondaria di secondo grado, facendo perno, possibilmente, attorno a una figura di tutor con competenze linguistiche pari al madrelingua e idonee competenze metodologiche.

Aspetti organizzativi CLIL nella scuola secondaria di primo grado

Le istituzioni scolastiche possono attivare, autonomamente, percorsi modulari, anche temporanei, per i quali la singola istituzione potrà valutare eventuali forme di sostegno organizzativo e finanziario. Esse dovrebbero:

- stabilire i criteri per il "riconoscimento" di tutto il tempo necessario per "progettare" il modulo CLIL, per cercare e scegliere in modo oculato i contenuti, per realizzare le attività correlate e per costruire i materiali idonei, anche con l'aiuto di un docente madrelingua o di un esperto di metodologia CLIL, ove esistenti; costruire i materiali non è soltanto una questione linguistica, è soprattutto una scelta di metodo;
- stabilire la durata e la modalità organizzativa del progetto e di conseguenza definire in modo chiaro gli obiettivi (in termini di competenze e contenuti) da far apprendere in

modalità CLIL e i risultati attesi; è sulla base di questi ultimi che si valutano i risultati degli alunni e l'efficacia del proprio lavoro;

- assumere il principio che le ore in lingua sono ore di disciplina, e quindi si fanno nelle ore di disciplina, non nelle ore di lingua; il CLIL deve incrementare l'esposizione alla lingua, e non mantenerla invariata;
- rivedere la possibilità di essere sostenuti da un "tutor", anche in rete con altre scuole, soprattutto nelle fasi iniziali o se si incontrano particolari difficoltà.

In Italia, l'interesse per il CLIL è nato soprattutto dagli insegnanti di lingua e il caso tipico di attivazione nella scuola secondaria di primo grado vede la compresenza in classe del docente di lingua con un insegnante della disciplina in possesso di una sufficiente conoscenza della lingua veicolare; quest'ultimo partecipa all'elaborazione del materiale.

A lungo termine, peraltro, 'costa meno' per il sistema scuola, ed è più utile e remunerativo in termini di flessibilità e impiegabilità del personale, fare in modo che un docente disciplinare conosca una lingua comunitaria, più che ricercare – anche all'estero - un docente madrelingua che possa insegnare una disciplina, anche in considerazione della scarsa competitività delle retribuzioni italiane rispetto a quelle di altri paesi europei.

Un docente disciplinare conoscitore di una lingua comunitaria può inoltre partecipare ed essere responsabile di progetti europei e partenariati internazionali, che sono veri e propri "progetti CLIL", fondati cioè su dei contenuti e non sull'apprendimento delle lingue.

L'interazione tra docenti di lingua comunitaria e di disciplina è importantissima, ma non è detto che essa debba spendersi nell'aula.

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

Il sostegno del progetto da parte del Consiglio di classe sembra una precondizione necessaria per tutti i progetti CLIL.

E' possibile attivare il CLIL in una stessa disciplina (o più discipline) nel triennio, oppure in una disciplina diversa in ciascun anno del triennio, es. 1a: Scienze, 2a: Geografia, 3a: Storia, nel rispetto dell'autonomia didattica e organizzativa delle istituzioni scolastiche.

I moduli CLIL possono essere annuali (es. tutte le lezioni di Scienze, Storia, Geografia, ecc, si svolgono in lingua comunitaria), oppure possono riguardare una parte del programma di una disciplina, ma per essere significativo il numero minimo di ore CLIL per anno non dovrebbe essere inferiore a 40.

In ogni anno scolastico è possibile, ad esempio, evidenziare una tematica presente nel piano di studio (di Scienze, Storia, Geografia, ecc.) afferente alla cultura tedesca o inglese.

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

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

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

LINGUE COMUNITARIE
Competenza 1 al termine della scuola primaria

Competenza	Abilità	Conoscenze
<p>Comprendere e ricavare informazioni dall'ascolto e dalla visione di brevi testi mediali e dalla lettura di brevi testi scritti, ipertestuali e digitali nella loro natura linguistica, paralinguistica ed extralinguistica</p>	<p>L'alunno è in grado di</p> <p>sfruttare le proprie conoscenze per cogliere i principali contenuti di una comunicazione orale o audiovisiva o di un testo scritto in un contesto conosciuto, trasferire e riutilizzare le informazioni raccolte</p> <p>COMPRESIONE ORALE</p> <ul style="list-style-type: none"> • comprendere informazioni chiare su argomenti relativi alla vita di tutti i giorni • comprendere semplici istruzioni operative • comprendere gli elementi più ricorrenti in comunicazioni audio, video e veicolate dai media, anche su argomenti di interesse personale <p>COMPRESIONE SCRITTA</p> <ul style="list-style-type: none"> • comprendere la semplice descrizione di eventi, la formulazione di saluti ed auguri in comunicazioni scritte • esplorare e comprendere semplici testi descrittivi, narrativi, poetici, pubblicitari • identificare in base al contesto parole sconosciute, relativamente ad argomenti che si riferiscono al suo campo di interesse • estrapolare dal contesto il significato di una parola sconosciuta e ricostruire il significato della frase, a condizione di avere familiarità con l'argomento in questione 	<p><u>struttura funzionale delle Ls relativamente al livello A1 del CEFR</u></p> <p>fonetica di base</p> <p>lessico delle aree semantiche relative al sé, famiglia, vita quotidiana, attività scolastiche, interessi, sport, viaggi, ambiente, media</p> <p>lessico relativo alle aree di apprendimento curricolari coinvolte in sperimentazioni CLIL, ove presenti</p> <p>funzioni linguistiche delle aree semantiche relative al sé, famiglia, vita quotidiana, attività scolastiche, interessi, sport, ambiente, media</p> <p>principali strutture linguistiche della lingua acquisita</p> <p>elementi di cultura e tradizioni veicolati dalle esperienze avute nelle Ls</p> <p>leggende e tradizioni di origine tedesca e inglese</p>

LINGUE COMUNITARIE
Competenza 1 al termine della scuola secondaria di primo grado

Competenza	Abilità	Conoscenze
<p>Comprendere e ricavare informazioni dall'ascolto e dalla visione di brevi testi mediali e dalla lettura di brevi testi scritti, ipertestuali e digitali nella loro natura linguistica, paralinguistica ed extralinguistica</p>	<p>Lo studente è in grado di</p> <p>sfruttare le proprie conoscenze, il contesto e altri eventuali indizi a disposizione per prevedere i contenuti di una comunicazione orale o audiovisiva e i contenuti e l'organizzazione di un testo scritto, trasferire e riutilizzare le informazioni raccolte</p> <p>COMPRESIONE ORALE</p> <ul style="list-style-type: none"> • comprendere informazioni fattuali chiare su argomenti comuni relativi alla vita di tutti i giorni o interessi personali • comprendere semplici istruzioni operative • seguire indicazioni stradali • comprendere gli elementi essenziali di comunicazioni audio registrate o trasmesse attraverso la televisione o la rete sotto forma di file audio o <i>podcast</i>, su argomenti di interesse personale • seguire film in cui i supporti visivi e l'azione veicolano una buona parte dei contenuti, riconoscendo il significato generale, purché l'eloquio sia chiaro e pronunciato in un accento standard <p>COMPRESIONE SCRITTA</p> <ul style="list-style-type: none"> • comprendere la semplice descrizione di eventi, l'espressione di sentimenti, la formulazione di auguri in comunicazioni scritte di natura personale in modo sufficiente da poter corrispondere con un/a coetaneo/a • esplorare e comprendere semplici testi informativi, descrittivi, narrativi, poetici, pubblicitari, filmici, musicali, anche di natura ipertestuale e digitale • orientarsi all'interno del testo letto per identificare informazioni specifiche e raccogliere informazioni situate in parti diverse dello stesso testo • identificare le conclusioni principali presentate in semplici testi argomentativi e riconoscere il filo del discorso all'interno dell'argomento presentato, per quanto non in grande dettaglio • identificare in base al contesto parole sconosciute, relativamente ad argomenti che si riferiscono al suo campo di interesse • estrapolare dal contesto il significato di una parola sconosciuta e ricostruire il significato della frase, a condizione di avere familiarità con l'argomento in questione 	<p style="text-align: center;"><u>struttura funzionale delle Is relativamente al livello A2 del CEFR</u></p> <p>fonetica di base</p> <p>lessico delle aree semantiche relative al sé, famiglia, vita quotidiana, attività scolastiche, interessi, sport, viaggi, ambiente, media</p> <p>lessico relativo alle aree di apprendimento curricolari coinvolte in sperimentazioni CLIL, ove presenti</p> <p>funzioni linguistiche delle aree semantiche relative al sé, famiglia, vita quotidiana, attività scolastiche, interessi, sport, viaggi, lavoro, ambiente, media</p> <p>principali strutture linguistiche della lingua acquisita</p> <p>elementi di cultura e tradizioni veicolati dalle esperienze avute nelle Is</p> <p>elementi storici e antropologici relativi alle origini tedesche del dialetto trentino</p> <p>leggende e tradizioni di origine tedesca e inglese</p>

LINGUE COMUNITARIE
Competenza 2 al termine della scuola primaria

Competenza	Abilità	Conoscenze
<p>Interagire oralmente in situazioni di vita quotidiana anche attraverso l'uso degli strumenti digitali</p>	<p>L'alunno è in grado di</p> <ul style="list-style-type: none"> • ascoltare e cogliere il senso di un messaggio nel codice orale e scritto • arricchire il proprio bagaglio linguistico utilizzando il feedback fornito dall'interlocutore • riutilizzare quanto appreso in situazioni nuove • scrivere messaggi e appunti personali per chiedere o dare semplici informazioni di interesse immediato • utilizzare software di videoscrittura, navigazione guidata in Internet e posta elettronica • usare i dizionari 	<p><u>struttura funzionale delle Is relativamente al livello A1 del CEFR</u></p> <p>fonetica di base</p> <p>lessico delle aree semantiche relative al sé, famiglia, vita quotidiana, attività scolastiche, interessi, sport, viaggi, ambiente, media</p> <p>lessico relativo alle aree di apprendimento curricolari coinvolte in sperimentazioni CLIL, ove presenti</p> <p>funzioni linguistiche delle aree semantiche relative al sé, famiglia, vita quotidiana, attività scolastiche, interessi, sport, ambiente, media</p> <p>principali strutture linguistiche della lingua acquisita</p> <p>elementi di cultura e tradizioni veicolati dalle esperienze avute nelle lingue comunitarie</p> <p>leggende e tradizioni di origine tedesca e inglese</p>

LINGUE COMUNITARIE
Competenza 2 al termine della scuola secondaria di primo grado

Competenza	Abilità	Conoscenze
<p>Interagire oralmente in situazioni di vita quotidiana anche attraverso l'uso degli strumenti digitali</p>	<p>Lo studente è in grado di</p> <ul style="list-style-type: none"> • ascoltare e cogliere il senso di un messaggio nel codice orale e scritto • iniziare e concludere una conversazione • verificare se ha capito e adattare la comunicazione ai propri bisogni di interazione ed al contesto • utilizzare strategie di comunicazione e di apprendimento sempre più autonome in situazioni di vita quotidiana e scolastica, relative ai propri interessi e all'età • arricchire il proprio bagaglio linguistico in un'ottica di comunicazione funzionale e utilizzare il feedback fornito dall'interlocutore • riutilizzare quanto appreso in situazioni nuove • ascoltare e cogliere il senso di un messaggio nel codice orale e scritto • scrivere messaggi e appunti personali per chiedere o dare semplici informazioni di interesse immediato, riuscendo a mettere in evidenza ciò che ritiene importante • utilizzare software di videoscrittura, navigazione Internet e posta elettronica • usare i dizionari 	<p><u>struttura funzionale delle Ls relativamente al livello A2 del CEFR</u></p> <p>fonetica di base</p> <p>lessico delle aree semantiche relative al sé, famiglia, vita quotidiana, attività scolastiche, interessi, sport, viaggi, ambiente, media</p> <p>lessico relativo alle aree di apprendimento curricolari coinvolte in sperimentazioni CLIL, ove presenti</p> <p>funzioni linguistiche delle aree semantiche relative al sé, famiglia, vita quotidiana, attività scolastiche, interessi, sport, viaggi, lavoro, ambiente, media</p> <p>principali strutture linguistiche della lingua acquisita</p> <p>elementi di cultura e tradizioni veicolati dalle esperienze avute nelle Ls</p> <p>elementi storici e antropologici relativi alle origini tedesche del dialetto trentino</p> <p>leggende e tradizioni di origine tedesca e inglese</p>

LINGUE COMUNITARIE
Competenza 3 al termine della scuola primaria

Competenza	Abilità	Conoscenze
<p>Interagire per iscritto, anche in formato digitale e in rete, per esprimere informazioni e stati d'animo</p>	<p>L'alunno è in grado di</p> <ul style="list-style-type: none"> • descrivere in breve cose o persone attinenti alla propria quotidianità • dare informazioni comprensibili su situazioni quotidiane • riferire un'esperienza in modo semplice • redigere una breve lettera personale • comporre semplici testi in rapporto ai propri interessi, alle richieste relative all'età ed ai percorsi scolastici • iniziare a riconoscere i propri errori e eventualmente a correggerli in modo spontaneo in base al sistema della lingua e alle convenzioni comunicative 	<p><u>struttura funzionale delle Is relativamente al livello A1 del CEFR</u></p> <p>fonetica di base</p> <p>lessico delle aree semantiche relative al sé, famiglia, vita quotidiana, attività scolastiche, interessi, sport, viaggi, ambiente, media</p> <p>lessico relativo alle aree di apprendimento curricolari coinvolte in sperimentazioni CLIL, ove presenti</p> <p>funzioni linguistiche delle aree semantiche relative al sé, famiglia, vita quotidiana, attività scolastiche, interessi, sport, ambiente, media</p> <p>principali strutture linguistiche della lingua acquisita</p> <p>elementi di cultura e tradizioni veicolati dalle esperienze avute nelle lingue straniere</p> <p>leggende e tradizioni di origine tedesca e inglese</p>

LINGUE COMUNITARIE
Competenza 3 al termine della scuola secondaria di primo grado

Competenza	Abilità	Conoscenze
<p>Interagire per iscritto, anche in formato digitale e in rete, per esprimere informazioni e stati d'animo</p>	<p>Lo studente è in grado di</p> <ul style="list-style-type: none"> • descrivere in breve cose o persone attinenti alla propria quotidianità • descrivere, in modo semplice, sogni, obiettivi e sentimenti • dare indicazioni ed informazioni comprensibili su situazioni quotidiane • riferire un'esperienza in modo semplice ma efficace • raccontare in modo semplice fatti ed esperienze; raccontare una storia partendo da un impulso linguistico o visivo • redigere un breve annuncio (via sms, blog, forum) o una lettera personale • comporre semplici testi in rapporto ai propri interessi, alle richieste relative all'età ed ai percorsi scolastici utilizzando strumenti diversificati: software di videoscrittura, ipertesti, ipermedia, blog, forum, wiki... • applicare le convenzioni linguistiche richieste dalla situazione e utilizzare un processo di produzione sempre più autonomo • iniziare a riconoscere i propri errori e eventualmente a correggerli in modo spontaneo in base al sistema della lingua e alle convenzioni comunicative 	<p><u>struttura funzionale delle ls relativamente al livello A2 del CEFR</u></p> <p>fonetica di base</p> <p>lessico delle aree semantiche relative al sé, famiglia, vita quotidiana, attività scolastiche, interessi, sport, viaggi, ambiente, media</p> <p>lessico relativo alle aree di apprendimento curricolari coinvolte in sperimentazioni CLIL, ove presenti</p> <p>funzioni linguistiche delle aree semantiche relative al sé, famiglia, vita quotidiana, attività scolastiche, interessi, sport, viaggi, lavoro, ambiente, media</p> <p>principali strutture linguistiche della lingua acquisita</p> <p>elementi di cultura e tradizioni veicolati dalle esperienze avute nelle lingue straniere</p> <p>elementi storici e antropologici relativi alle origini tedesche del dialetto trentino</p> <p>leggende e tradizioni di origine tedesca e inglese</p>

Storia, Geografia, Educazione alla Cittadinanza

Introduzione all'area

Questa area di apprendimento comprende le discipline che hanno quale oggetto di studio le società umane nello spazio e nel tempo e nel loro rapporto con la contemporaneità. In questo ambito la Storia e l'Educazione alla cittadinanza propongono allo studente una visione della realtà sociale in cui l'azione umana è fonte di trasformazioni importanti nel tempo e la cui eredità è ancora percepibile nella nostra società. La Geografia propone una visione del territorio come spazio del quale gli uomini si sono appropriati, che hanno trasformato e al quale si sono adattati.

Le discipline Storia e Geografia condividono gran parte dei metodi e degli strumenti, tra cui il metodo scientifico della ricerca e la dimensione laboratoriale della didattica. Esse fanno uso di linguaggi specifici, di espressioni grafiche, di modelli e di strumenti diversificati, per descrivere e interpretare fenomeni sia territoriali che storico-sociali. Altro elemento comune è l'utilizzo delle diverse scale di osservazione dei fenomeni, dal micro-fenomeno – storico e/o territoriale - alla prospettiva mondiale.

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

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

Storia

Le scelte innovative sul piano epistemologico e didattico

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

Il rinnovamento dei contenuti e degli approcci storiografici.

Negli ultimi decenni, a partire dagli anni Settanta, si afferma anche in Italia un rinnovato paradigma storiografico che ha i seguenti punti di "rottura" rispetto alla passata storiografia:

- gli oggetti della storia si sono dilatati ("tutto può essere storicizzato"): dalla storia centrata su avvenimenti politico-militari-istituzionali si è passati a considerare tutti gli aspetti che riguardano e influenzano le società umane; si rafforzano in tal modo i collegamenti con le altre discipline e in particolare con le scienze sociali (economia, sociologia, antropologia, etnografia ecc.); si allargano quindi le tematiche (il clima, il mito, la famiglia, il corpo, il paesaggio, la festa ...) e si affermano le "storie altre" (delle donne, della mentalità, del quotidiano ...);
- si ampliano, di conseguenza, le fonti della storia: non più solo i documenti scritti ma tutte le tracce della presenza umana diventano "fonti storiche";
- dalla storia-racconto centrata sulla descrizione e narrazione di avvenimenti si passa alla prevalenza della storia-problema, centrata sull'analisi e la spiegazione;
- viene superata la mono-linearità del tempo storico e la stessa categoria di tempo è scomposta (*tempo immobile* o delle *strutture*; *tempo sociale* o delle *coniugture*; *tempo individuale* o degli *avvenimenti*);

- si afferma una storia che, pur mantenendo una precisa opzione metodologica, sviluppa e favorisce un modello comparativo che incrocia le strutture sociali con le diverse scansioni temporali a livello planetario.

L'innovazione metodologico-didattica.

Il modello tradizionale di insegnamento della storia si fondava sulla triade “lezione frontale – studio del manuale – interrogazione”. Attraverso la lezione il docente trasmetteva una serie di informazioni attorno ai fatti del passato (centrati soprattutto su avvenimenti politico-militari-istituzionali) che lo studente ritrovava sul manuale e studiava in modo prevalentemente mnemonico per riferirle poi al docente in sede di verifica degli apprendimenti. I contenuti della storia generale erano di tipo enciclopedico, presentati come dati oggettivi e codificati.

L'innovazione metodologico-didattica, che sul piano dell'insegnamento trasforma il modello trasmissivo in “mediazione didattica” e sul piano degli apprendimenti afferma la priorità dell'acquisizione di competenze (declinate in conoscenze e abilità) rispetto alla semplice memorizzazione di contenuti, trova la sua legittimazione nelle trasformazioni profonde avvenute con costante accelerazione, a livello sociale, epistemologico e culturale. Accenniamo solo ad alcune:

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

Questo comporta una trasformazione profonda del “modo di fare scuola”: la didattica per competenze non è quindi solo l'assunzione di un orizzonte di riferimento, ma soprattutto una pratica concreta che ridefinisce l'insegnamento e l'apprendimento, abbandonando modalità prevalentemente trasmissive e mirate all'acquisizione prevalentemente mnemonica di una serie di informazioni sul passato.

Per la didattica della storia si tratta di un profondo cambiamento che comporta sicuramente la padronanza di conoscenze ma, accanto ad esse, la consapevolezza di come si sono prodotte, la capacità di usare operatori cognitivi (tematizzazione, classificazione, periodizzazione, problematizzazione ecc.), la capacità di mettere le conoscenze in relazione con il presente e di usarle per argomentare il proprio punto di vista.

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

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

- studente e, d'altro lato, con la necessaria riduzione dei nuclei tematici portanti, ovvero con "un forte alleggerimento dei contenuti disciplinari" (*essenzializzazione del curricolo*);
- il *nesso presente-passato-presente*, che caratterizza le modalità della ricerca storiografica, si afferma anche nel riconoscimento del valore formativo della storia per la costruzione dell'identità, per orientarsi nel mondo attuale, per comprenderne i problemi, per sviluppare atteggiamenti consapevoli e critici (*valore formativo*).

Le competenze, i contenuti, l'articolazione dei bienni

Le competenze illustrate nel *Profilo dello studente al termine del primo ciclo di istruzione* sono declinate nelle Linee guida in conoscenze e abilità, e vengono presentate in tabelle sia per la fine dell'intero primo ciclo (ultimo anno della scuola secondaria di primo grado) sia per l'ultimo anno della scuola primaria.

Esse hanno una funzione di orientamento e di supporto ai docenti per la loro programmazione didattica. Si è cercato a tal fine di organizzare la sequenza degli indicatori secondo un ordine logico e metodologico, che tuttavia va poi graduato e modulato secondo le scelte curriculari coerenti con il contesto in cui ci si trova a operare.

Quale contenuti per la storia? Il raccordo con le Indicazioni nazionali.

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

Diverse le scelte che gli ultimi due documenti ministeriali in ordine di tempo (*Indicazioni per i piani di studio personalizzati 2004* e *Indicazioni per il curricolo 2007*) hanno attuato in relazione alle tematiche e agli obiettivi di apprendimento. Nelle *Indicazioni del 2004* gli obiettivi di apprendimento erano articolati in conoscenze e abilità, con un elenco di tematiche che ripercorreva puntualmente la storia del mondo, dalla preistoria ai giorni nostri. Nelle *Indicazioni del 2007* si è parzialmente riconfermata la scansione fra primaria e secondaria di primo grado – rappresentata dalla Caduta dell'Impero romano – mentre il primo biennio della secondaria si estende dal Tardo Antico alla fine dell'Ottocento, riservando il terzo anno alla storia del Novecento. Sul piano dei contenuti il documento indica alcune tematiche portanti, di lungo e medio periodo, collegate alle varie scale spaziali, dal locale al nazionale, dall'Europa al mondo. Come obiettivi il testo propone *Traguardi per lo sviluppo di competenze* al termine della scuola primaria e della scuola secondaria di primo grado e *obiettivi di apprendimento* declinati per le classi terza e quinta primaria e terza della secondaria.

Nei Piani di studio provinciali non sono stati indicati precisi contenuti o tematiche riferite a un percorso di storia generale, né vengono proposte scansioni cronologiche. Questo per un duplice ordine di motivi:

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

La scelta di porsi obiettivi di competenze, quindi di privilegiare la partecipazione attiva degli studenti (con modalità laboratoriali e di altro tipo), modifica il rapporto d'aula e costringe a ridurre i nuclei tematici del curricolo, in un'ottica di essenzializzazione e di flessibilità del percorso, focalizzandolo su quella che Braudel chiamava la "grammatica" di lettura delle civiltà (il loro comporsi di un certo tipo di economia, sistema sociale e politico ecc.) nonché sulla loro "sintassi", vale a dire il modo in cui questi ambiti interagiscono e si influenzano reciprocamente.

La scelta di come proporre e graduare la varietà e la ricorsività delle competenze, quali strategie e materiali didattici utilizzare, quali tematizzazioni di volta in volta privilegiare spetta ai docenti nell'organizzare la loro programmazione curricolare.

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

Primo biennio. Nei primi due anni, in continuità con la scuola dell'infanzia, il bambino sarà condotto ad acquisire le principali coordinate temporali e il lessico fondamentale (conoscenza e uso di categorie quali successione, contemporaneità, durata, mutamento, ciclo; acquisizione dei criteri di datazione: giorno, settimana, mese ecc.), nonché alcuni concetti di uso quotidiano. Si proporranno esperienze di lavoro sulle fonti a partire da fonti prodotte dai bambini stessi per poi estenderle all'ambito familiare e amministrativo, allo scopo di ricostruire aspetti del passato personale o familiare con una retrospezione che arriva a coprire la vita del bambino.

Secondo biennio. Partendo sempre dall'esperienza di vita del bambino si amplierà l'orizzonte temporale nelle operazioni di ricostruzione del passato, che riguarderà nel terzo anno aspetti del passato "familiare" (le generazioni precedenti), utilizzando fonti e documenti di ambito familiare, amministrativo (archivio scolastico...) e pubblicistico (giornali, libri) per ricavare semplici informazioni dirette e/o inferenziali e produrre brevi testi.

I bambini saranno poi guidati nella progressiva scoperta della realtà storica che li circonda e aiutati a organizzare le conoscenze in quadri sociali significativi (aspetti di vita sociale, politico-istituzionale, economico, artistico ecc.). Tra il terzo e il quarto anno si colloca l'avvio allo studio sistematico e cronologico della storia. E' importante che il bambino abbia iniziato a maturare la consapevolezza delle componenti specifiche del *tempo storico* (rispetto al tempo fisico), che non è uniforme e si organizza in *epoche*, periodi caratterizzati da *modi di vita* che rimangono costanti, nelle loro strutture economiche sociali e istituzionali e che potremo definire come *quadri di civiltà* (o *quadri di società*).

L'utilizzo dei quadri di civiltà (basati sui quattro indicatori: rapporto uomo-ambiente, organizzazione sociale, organizzazione politica e cultura) consente di comprendere i tratti caratterizzanti della vita collettiva di gruppi umani in un ambiente e in un periodo delimitati, di stabilire i nessi tra i diversi aspetti di civiltà, di comparare civiltà diverse sulla base degli stessi indicatori. La focalizzazione su aspetti della vita quotidiana, l'uso di fonti iconografiche, di cartelloni e mappe concettuali rende più efficace il processo di comprensione e di costruzione del sapere. Sarà il docente a scegliere quali quadri di civiltà proporre all'interno della scansione cronologica proposta per il quarto anno (e il quinto). Ad esempio, la preistoria potrà essere presentata attraverso due quadri: l'uno delle società di raccoglitori-cacciatori-pescatori (Paleolitico), l'altro delle società agricolo-pastorali del Neolitico.

Terzo biennio. Si colloca in questo biennio il delicato passaggio tra ordini scolastici diversi che, pur dentro una cornice unitaria, postula stacchi epistemologici e talune discontinuità. Nel quinto anno della primaria, che prosegue lo studio sistematico e cronologico della storia, è importante mantenere l'approccio attraverso i quadri di civiltà, iniziando a mettere in rilievo anche le grandi trasformazioni e i mutamenti che avvengono nei vari ambiti (demografico, agricolo, commerciale, tecnologico, culturale, politico). Si tratta di affiancare quindi all'ottica "statica" degli aspetti strutturali delle civiltà, l'ottica più "dinamica" dei processi storici.

Nella scuola secondaria di primo grado verranno riprese alcune tematiche portanti dell'Età antica per rinforzare concettualizzazioni, conoscenze, abilità pregresse.

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

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

La storia locale: contenuti e criteri di progettazione

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

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

Quale contenuti, quali tematiche portanti nello studio della storia locale?

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

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

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

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

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

Quali principi generali si suggerisce di mantenere un'attenzione costante alla scala locale durante tutto il corso di studi e di raccordare i diversi ordini di scuola, per evitare ripetizioni, omissioni, improvvisazioni.

STORIA
Competenze 1-2 al termine della scuola primaria

Competenza	Conoscenze	Abilità
<p>Comprendere che la storia è un processo di ricostruzione del passato che muove dalle domande del presente e, utilizzando strumenti e procedure, pervenire a una conoscenza di fenomeni storici ed eventi, condizionata dalla tipologia e dalla disponibilità delle fonti e soggetta a continui sviluppi</p> <p>Utilizzare i procedimenti del metodo storiografico e il lavoro su fonti per compiere semplici operazioni di ricerca storica, con particolare attenzione all'ambito locale</p>	<p>L'alunno</p> <p>Conosce gli elementi costitutivi del processo di ricostruzione storica (il metodo storico):</p> <ul style="list-style-type: none"> - scelta del problema/tema - analisi di fonti e documenti - utilizzo di testi storici - raccolta delle informazioni - produzione di un testo storico <p>Conosce i concetti di: traccia - documento - fonte</p> <p>Varie tipologie di fonti: fonte materiale, fonte scritta, fonte orale, fonte iconografica ...</p> <p>Testo storico</p> <p>Conosce la funzione di:</p> <ul style="list-style-type: none"> - musei - archivi - biblioteche - monumenti - centri storici 	<p>L'alunno</p> <ul style="list-style-type: none"> - riconosce i diversi tipi di fonte e li utilizza per ricavare informazioni relative a una ricerca tematica - sulla base di fonti e testimonianze, proposte dall'insegnante, spiega semplici fatti ed eventi e sceglie le interpretazioni più plausibili e pertinenti alla ricostruzione di un fenomeno storico - riconosce i diversi tipi di fonte e li utilizza per porsi domande e formulare ipotesi e ricostruire fatti o eventi esperiti o lontani nel passato - è in grado di utilizzare testi di varia natura (cartacei e multimediali) per ricavare informazioni di carattere storico - sa organizzare piccole quantità di informazioni sul passato, contestualizzandole nello spazio e nel tempo - utilizza il linguaggio specifico nella produzione di semplici testi storici - riconosce la differenza tra narrazione del passato e storia (quali avvenimenti, personaggi, decisioni ecc. diventano storia? (ad es. Cesare e il Rubicone); - distingue tra la ricostruzione storica del passato e la spiegazione fantastica di miti e leggende - è in grado di utilizzare archivi, musei, biblioteche, monumenti, centri storici ecc., presenti sul territorio, riconoscendone la funzione di conservazione della memoria

STORIA
Competenze 1-2 al termine della scuola secondaria di primo grado

Competenza	Conoscenze	Abilità
<p>Comprendere che la storia è un processo di ricostruzione del passato che muove dalle domande del presente e, utilizzando strumenti e procedure, pervenire a una conoscenza di fenomeni storici ed eventi, condizionata dalla tipologia e dalla disponibilità delle fonti e soggetta a continui sviluppi</p> <p>Utilizzare i procedimenti del metodo storiografico e il lavoro su fonti per compiere semplici operazioni di ricerca storica, con particolare attenzione all'ambito locale</p>	<p>Lo studente</p> <p>conosce gli elementi costitutivi del processo di ricostruzione storica (il metodo storico):</p> <ul style="list-style-type: none"> - scelta del problema/tema (problematizzazione e tematizzazione) - formulazione della/e ipotesi - ricerca di fonti e documenti - utilizzo di testi storici e storiografici - analisi delle fonti e inferenza - raccolta delle informazioni - verifica delle ipotesi - produzione del testo <p>conosce: concetti: traccia - documento - fonte tipologie di fonti: fonte materiale, fonte scritta, fonte orale, fonte iconografica ...</p> <p>Testo storico Testo storiografico</p>	<p>Lo studente</p> <ul style="list-style-type: none"> - è in grado, se guidato, di individuare un tema, classificare tematicamente le informazioni, attenersi all'articolazione tematica nel comunicare i risultati della ricerca (tematizzazione) - è in grado, se guidato, di formulare problemi (problematizzazione), di costruire semplici ipotesi di ricerca e verificarle - è in grado di attribuire una datazione e di disporre le informazioni cronologicamente riconoscendo successioni e contemporaneità, di riconoscere durate e periodi - sa individuare relazioni causali tra i fenomeni e spiegarle in modo discorsivo (ricostruzione e spiegazione) - sa organizzare le informazioni e le ipotesi di ricerca nella produzione di un testo utilizzando il linguaggio specifico - sa riconoscere le diverse tipologie di fonti e i relativi linguaggi - sa compiere operazioni su fonti predisposte dall'insegnante (ricavare informazioni, confrontare, costruire schemi per organizzare le fonti) - sa costruire uno schedario - sa leggere le differenti fonti letterarie, iconografiche, documentarie, cartografiche ricavandone informazioni su eventi storici di diverse epoche e differenti aree geografiche - sa compiere operazioni sul testo storico – manuale (comprensione, de-costruzione...) <p>in ambito locale</p> <ul style="list-style-type: none"> - in un ambito delimitato e sotto la guida dell'insegnante è in grado di compiere ricerche sul passato del proprio ambiente (tematizzazione, analisi delle fonti e dei documenti predisposti e inferenza, ricerche bibliografiche guidate, produzione delle informazioni e produzione di un testo adeguato all'età) - ricostruisce fatti, eventi e tappe significative della storia locale, utilizzando le fonti, soprattutto materiali: tracce e reperti - individua e analizza, attraverso visite guidate a musei, scavi e resti architettonici, fonti di vario tipo presenti sul territorio

	<p>Conosce la funzione di:</p> <ul style="list-style-type: none">- musei- archivi- biblioteche- monumenti- centri storici	<ul style="list-style-type: none">- è in grado di fruire di musei, archivi, monumenti, siti archeologici e centri storici delle regioni italiani e, in occasione di visite di studio, di paesi europei- reperisce informazioni storiche e persistenze in espressioni musicali, artistiche, cinematografiche, teatrali - è in grado di utilizzare la rete web per reperire informazioni, avendo strumenti per valutare l'attendibilità dei siti
--	--	---

STORIA
Competenza 3 al termine della scuola primaria

Competenza	Conoscenze	Abilità
<p>Riconosce le componenti costitutive delle società organizzate – economia, organizzazione sociale, politica, istituzionale, cultura – e le loro interdipendenze</p> <p>[quadri di civiltà]</p>	<p>L'alunno</p> <p>conosce le componenti delle società organizzate:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vita materiale (rapporto uomo-ambiente, strumenti e tecnologie) - Economia - Organizzazione sociale - Organizzazione politica e istituzionale - Religione - Cultura <p>Conosce il linguaggio specifico</p> <p>Conosce i concetti correlati a <i>Vita materiale:</i> economia di sussistenza, ecc. <i>Economia:</i> agricoltura, industria, commercio ... baratto, moneta ecc. <i>Organizzazione sociale:</i> famiglia, tribù, clan, villaggio, città ... divisione del lavoro, classe sociale ... <i>Organizzazione politica e istituzionale:</i> monarchia, impero, stato, repubblica ... <i>Religione:</i> monoteismo, politeismo, ecc. <i>Cultura:</i> cultura orale e scritta ...</p>	<p>L'alunno</p> <ul style="list-style-type: none"> - riconosce gli aspetti costitutivi di un quadro di civiltà: popolo/gruppo umano (chi), dove (territorio/ambiente), quando (linea del tempo), organizzazione sociale e politica, religione, economia, arte, la cultura e la vita quotidiana - coglie, con la mediazione dell'insegnante, l'interdipendenza tra i vari aspetti, a partire da quello tra uomo e ambiente; - comprende che i bisogni via via più complessi dei gruppi umani determinano l'evoluzione delle forme di organizzazione sociale: società nomadi / società stanziali... - è in grado di confrontare quadri di civiltà e di riconoscere somiglianze e differenze; - è in grado di descrivere le abitudini e i comportamenti di popolazioni che ancora oggi vivono in modo primitivo e li sa collocare in una mappa di comparazione con le attuali civiltà occidentali e orientali; - è in grado di utilizzare il linguaggio specifico e alcuni concetti in modo appropriato - comprende e sa utilizzare i concetti di monarchia, oligarchia, democrazia, impero, repubblica... [con riferimento anche alle attuali tipologie delle forme di governo dei diversi Stati del mondo]

STORIA
Competenza 3 al termine della scuola secondaria di primo grado

Competenza	Conoscenze	Abilità
<p>Riconoscere le componenti costitutive delle società organizzate – economia, organizzazione sociale, politica, istituzionale, cultura – e le loro interdipendenze</p>	<p>Lo studente conosce le componenti delle società organizzate:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vita materiale (rapporto uomo-ambiente, strumenti e tecnologie) - Economia - Organizzazione sociale - Organizzazione politica e istituzionale - Religione - Cultura <p>Conosce i concetti correlati a <i>Vita materiale:</i> economia di sussistenza, nicchia ecologica, ecc. <i>Economia:</i> agricoltura, industria, commercio ... baratto, moneta ecc. <i>Organizzazione sociale:</i> famiglia, tribù, clan, villaggio, città ... divisione del lavoro, classe sociale, lotta di classe, ecc. <i>Organizzazione politica e istituzionale:</i> monarchia, impero, stato, repubblica, democrazia, imperialismo ecc. – diritto, legge, costituzione, ecc. <i>Religione:</i> monoteismo, politeismo, ecc. <i>Cultura:</i> cultura orale e cultura scritta ecc.</p> <p>Conosce il linguaggio specifico</p>	<p>Lo studente, con riferimento alle civiltà e società studiate:</p> <ul style="list-style-type: none"> - sa riconoscere il rapporto tra uomo e ambiente e quali risposte gli uomini hanno trovato per soddisfare i propri bisogni di sussistenza e di sopravvivenza (vita materiale) - sa riconoscere i modi di produzione (agricoltura, industria, commercio), i rapporti di produzione, i consumi ecc. (economia) - sa riconoscere il modo in cui sono organizzati i gruppi umani e sono regolati i rapporti tra gli uomini (società) - sa riconoscere le modalità secondo cui si organizza il potere: le forme di governo, le istituzioni del potere, le lotte e gli scontri legato ad esso (politica) - è in grado di comprendere come vi siano strette relazioni e interdipendenze tra i vari aspetti (economico, sociale, politico, istituzionale, culturale, religioso) delle società organizzate - sa riconoscere le espressioni religiose, artistiche, letterarie ecc. - sa cogliere elementi di analogia e di differenza tra le espressioni culturali dei vari popoli (ad es. modi di sepoltura, forme di culto, cosmogonie, letteratura, forme d'arte, architettura ...) - sa confrontare le diverse civiltà sulla base dei vari indicatori (vita materiale, economia, società ecc.) riconoscendo elementi di somiglianza e di diversità - comprende e utilizza, in modo adeguato all'età, il linguaggio specifico

STORIA
Competenze 4- 5 al termine della scuola primaria

Competenza	Conoscenze	Abilità
<p>Comprendere fenomeni relativi al passato e alla contemporaneità, li sa contestualizzare nello spazio e nel tempo, sa cogliere relazioni causali e interrelazioni;</p> <p>Operare confronti tra le varie modalità con cui gli uomini nel tempo hanno dato risposta ai loro bisogni e problemi, e hanno costituito organizzazioni sociali e politiche diverse tra loro, rilevando nel processo storico permanenze e mutamenti</p>	<p>L'alunno conosce gli aspetti fondamentali di:</p> <ul style="list-style-type: none"> - preistoria, protostoria e storia antica; le civiltà studiate (es. greca, romana, ecc.) - storia locale (per i periodi considerati) - <p>Conosce le varie dimensioni e scale della storia: micro e macro-storia: quartiere/villaggio, città e comunità, regione, nazione, Europa, mondo</p> <p>Linea del tempo Cronologia essenziale della storia antica (con alcune date paradigmatiche)</p>	<p>L'alunno</p> <ul style="list-style-type: none"> - collega un fatto o un evento della storia umana ai diversi contesti spaziali e temporali, orientandosi su carte storiche e geografiche - ricostruisce e posiziona macro fenomeni sulla linea del tempo (dalla preistoria, alla caduta dell'impero Romano ...); - riconosce la contemporaneità fra diversi eventi segnando graficamente sulla linea del tempo la coesistenza di più civiltà; - collega fatti e fenomeni di uno stesso periodo per formulare ipotesi di spiegazione degli eventi e di trasformazione di molte situazioni (guerre e fame; castelli, villaggi e viabilità; commercio, nuovi lavori e denaro); - rileva i cambiamenti e le permanenze nelle diverse civiltà (elementi di lunga durata [es. coltivazione della terra, struttura del potere ...] e trasformazioni [guerre, rivoluzioni ...]); - è in grado di individuare rapporti di causa – effetto in singoli eventi storici <p>Storia locale</p> <ul style="list-style-type: none"> - riconosce nel territorio tracce e reperti della storia passata e comprende che la storia generale studiata sui libri di testo è riscontrabile anche nel territorio in cui vive sotto forma di tracce e fonti di vario tipo - utilizza le fonti storiche per pervenire ad un <i>quadro</i> di storia locale coerente al periodo storico affrontato - sa collocare fatti e eventi della storia locale sulla linea del tempo, per cogliere la contemporaneità degli avvenimenti a livello locale e generale - ricostruisce, guidato dall'insegnante, fatti, eventi e tappe significative della storia anche locale, utilizzando tracce, reperti, monumenti, documenti ed evidenziando permanenze e mutamenti ...

STORIA

Competenze 4-5 al termine della scuola secondaria di primo grado

Competenza	Conoscenze	Abilità
<p>Comprendere fenomeni relativi al passato e alla contemporaneità, saperli contestualizzare nello spazio e nel tempo, saper cogliere relazioni causali e interrelazioni;</p> <p>Operare confronti tra le varie modalità con cui gli uomini nel tempo hanno dato risposta ai loro bisogni e problemi, e hanno costituito organizzazioni sociali e politiche diverse tra loro, rilevando nel processo storico permanenze e mutamenti</p>	<p>Lo studente conosce i processi fondamentali - collocazione spazio-temporale, periodizzazioni, le componenti dell'organizzazione della società, grandi eventi e macro-trasformazioni - relativi a:</p> <ul style="list-style-type: none"> - storia italiana: i momenti fondamentali della storia italiana dalle forme di insediamento alle forme di potere medievali, alla formazione dello stato unitario, alla formazione della Repubblica. - storia dell'Europa - storia mondiale (dalla preistoria alla civilizzazione neolitica, alla rivoluzione industriale, alla globalizzazione) - storia locale: i principali sviluppi storici che hanno coinvolto il proprio territorio <p>Concetti storiografici: evento, permanenza, contesto, processo, fatto storico, problema storiografico, rivoluzione, cesura ...</p> <p>Concetti interpretativi classe sociale, nicchia ecologica, lunga durata</p> <p>Concetti storici umanesimo, borghesia, neocolonialismo, globalizzazione ...</p> <p>Principali periodizzazioni della storiografia occidentale Cronologia essenziale della storia occidentale con alcune date paradigmatiche e periodizzanti</p>	<p>Lo studente</p> <ul style="list-style-type: none"> - sa collocare secondo le coordinate spazio-temporali i più rilevanti eventi storici affrontati - è in grado di correlare i vari aspetti dell'organizzazione delle società storiche - è in grado di compiere connessioni tra le azioni umane e il cambiamento sociale - sa riconoscere le linee evolutive e i processi di trasformazione di singoli fenomeni storici - sa riconoscere i fenomeni di lunga durata e gli eventi - sa confrontare fenomeni <ul style="list-style-type: none"> - sa esporre le conoscenze utilizzando un linguaggio appropriato - sa esporre le conoscenze in modo coerente e strutturato, operando collegamenti e argomentando le proprie riflessioni <ul style="list-style-type: none"> - è in grado di identificare gli elementi significativi per confrontare aree e periodi diversi - distingue tra storia locale, regionale, nazionale, europea, sa coglierne le connessioni, nonché le principali differenze - riconosce nel processo storico le permanenze e i mutamenti - riconosce in quali elementi le civiltà si influenzano reciprocamente e quali lasciano in eredità a quelle future: il concetto di legge, codice, partecipazione, democrazia ... <p>in ambito locale:</p> <ul style="list-style-type: none"> - indaga e ricerca nel territorio tracce e reperti della storia passata e comprende che la storia generale è riscontrabile anche nel territorio in cui vive sotto forma di monumenti, reperti archeologici, fossili, toponimi, resti architettonici - ricostruisce, con la mediazione dell'insegnante, periodi significativi della storia locale attraverso l'analisi di documenti e testimonianze dirette

STORIA
Competenza 6 al termine della scuola primaria

Competenza	Conoscenze	Abilità
<p>6. Utilizzare conoscenze e abilità per orientarsi nel presente, per comprendere i problemi fondamentali del mondo contemporaneo, per sviluppare atteggiamenti critici e consapevoli</p> <p>[Raccordo con l'Educazione alla cittadinanza]</p>	<p>L'alunno conosce</p> <ul style="list-style-type: none"> - alcuni fenomeni del mondo contemporaneo, ad esempio conflitti tra i popoli, differenza tra Nord e Sud del mondo, sviluppi della scienza, globalizzazione ecc. - aspetti del patrimonio culturale locale, nazionale e delle civiltà studiate - i luoghi della memoria dell'ambiente in cui vive e del territorio da cui proviene - alcuni aspetti essenziali della storia dei paesi da cui provengono i compagni stranieri 	<p>L'alunno</p> <ul style="list-style-type: none"> - è in grado di riconoscere problematiche del mondo attuale sulla base di testi giornalistici, programmi televisivi, film, proposti dall'insegnante - compie confronti e individua collegamenti tra fenomeni del mondo attuale e analoghi fenomeni del passato (conflitti tra i popoli, emigrazione ecc.) - impara a leggere il territorio, locale e non, come la stratificazione di molte storie (toponimi, monumenti, paesaggio agrario, castelli, edifici sacri e pubblici ecc.) - nella storia di altri popoli, narrata dai compagni che provengono da paesi stranieri o studiata, riconosce elementi di somiglianza con la propria storia

STORIA
Competenza 6 al termine della scuola secondaria di primo grado

Competenza	Conoscenze	Abilità
<p>6. Utilizzare conoscenze e abilità per orientarsi nel presente, per comprendere i problemi fondamentali del mondo contemporaneo, per sviluppare atteggiamenti critici e consapevoli</p> <p>[Raccordo con l'Educazione alla cittadinanza]</p>	<p>Lo studente conosce</p> <ul style="list-style-type: none"> - i principali fenomeni sociali, economici e politici che caratterizzano il mondo contemporaneo, anche in relazione alle diverse culture - i principali processi storici che caratterizzano il mondo contemporaneo - le principali tappe dello sviluppo dell'innovazione tecnico-scientifica e della conseguente innovazione tecnologica - conosce aspetti del patrimonio culturale, italiano e dell'umanità - conosce i luoghi della memoria del proprio ambiente e del territorio in cui vive 	<p>Lo studente</p> <ul style="list-style-type: none"> - è in grado, se guidato, di stabilire connessioni tra passato e presente - riconosce in aspetti e problemi di oggi le radici storiche che li hanno determinati - è in grado di usare conoscenze e abilità per comprendere opinioni e culture diverse, capire i problemi fondamentali del mondo contemporaneo - usa le conoscenze apprese per comprendere problemi ecologici, interculturali e di convivenza civile - è in grado di formulare opinioni personali su aspetti della civiltà contemporanea, argomentando le proprie idee - è in grado di comprendere le notizie principali di un quotidiano o di un telegiornale utilizzando i nessi storici fondamentali necessari per inquadrarle, e sapendo dove andare a reperirli - riconosce la peculiarità della finzione filmica e letteraria in rapporto alla ricostruzione storica - sa collegare aspetti del patrimonio culturale, locale, italiano e mondiale con i temi studiati - è in grado di comprendere il cambiamento in relazione agli usi, alle abitudini, al vivere quotidiano nel confronto con la propria esperienza personale

Geografia

In un mondo globalizzato, caratterizzato dalla internazionalizzazione dei problemi e dal movimento di uomini – per lavoro, per necessità o per svago – e di cose, costantemente veniamo a contatto con luoghi lontani e lontanissimi, che entrano nelle nostre case attraverso i media, televisione, giornali e la rete web, o in forma di merci. Ma, a fronte di una vicinanza reale e virtuale con tutte le aree e i paesi del mondo che tocca ognuno di noi, esperti e geografi lamentano una pesante ignoranza della Geografia, diffusa soprattutto nelle generazioni più giovani.

In realtà, tale disaffezione pare riguardare soprattutto la *Geografia insegnata*, nella sua modalità tradizionale di trasmissione acritica e nozionistica di una serie infinita di dati, spesso da memorizzare e scollegati da una visione sistemica, dinamica e complessa, del territorio.

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

Di conseguenza, i tradizionali elementi di contenuto - monti e pianure, fiumi e laghi, mari e coste – assumono rilevanza non in quanto tali ma attraverso le relazioni che intervengono tra loro, come elementi naturali, e in rapporto all'azione dell'uomo, uno dei principali protagonisti della trasformazione dello spazio fisico.

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

I ghiacciai e il riscaldamento globale, la struttura morfologica e le condizioni climatiche, naturali e biologiche di un ambiente, le trasformazioni del territorio a seguito di nuovi insediamenti abitativi o dell'estensione delle reti stradali, il paesaggio agrario in una zona di pianura o di montagna, la desertificazione di un territorio, sono alcuni esempi di fenomeni che possiamo semplicemente descrivere oppure comprendere nelle loro interrelazioni, negli intrecci causali, nella loro proiezione nel tempo, nelle conseguenze, positive e/o negative, per gli uomini che vivono in quel territorio.

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

Principi, metodologie, strumenti e contenuti

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

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

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

Nel passaggio da una didattica per contenuti a una didattica per obiettivi di apprendimento (e per competenze) gli studenti diventano protagonisti dell'insegnamento/apprendimento in quanto coinvolti in un processo continuo di scoperta mediante l'uso ragionato di strumenti rigorosi. Saranno quindi stimolati a leggere, osservare, riflettere, raccogliere informazioni, ordinarle, elaborarle, valutarle, sintetizzarle in grafici e tematiche.

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

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

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

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

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

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

- *orientamento*: nello spazio circostante, nel territorio, sulle carte geografiche, riferimenti topologici, utilizzo di coordinate geografiche e carte mentali;
- *linguaggio della geografia*: metodi, tecniche e strumenti propri della disciplina; lessico, concetti, carte e scale geografiche, simbologia, grafici, dati statistici, cartografia computerizzata ecc.;
- *paesaggio* (concetti geografici e conoscenze): "oggetti" geografici fisici e antropici che caratterizzano diverse tipologie di paesaggio (montagna, pianura, coste ecc.); elementi caratterizzanti i paesaggi italiani, europei e mondiali; altri fattori (clima, posizione, morfologia ecc.);
- *territorio*: concetto di territorio come spazio organizzato, come struttura complessa caratterizzata dall'interazione tra uomo e ambiente e soggetta a trasformazioni nel tempo; le azioni dell'uomo sul territorio, le questioni territoriali (analisi, descrizione, valutazione) ecc;
- *regione*: regioni italiane, Stati europei, continenti extraeuropei e principali Stati, nei loro aspetti morfologici, politico-economici, storici, demografico-sociali, culturali; polisemia del concetto di "regione geografica" e consapevolezza dei vari punti di vista con cui si può osservare la realtà geografica; comparazione tra regioni, Stati e aree del mondo in base a indicatori di varia tipologia (forme politiche, indici di reddito e/o di sviluppo, aspetti demografici, sanitari ecc.);

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

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

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

Il laboratorio di geografia

Il laboratorio può essere inteso come un'aula speciale, dove condurre esperienze più raffinate e incisive di quelle dell'aula classe con strumentazioni specifiche che consentono di sperimentare, di fare e rendono i saperi più caldi. Ma, nell'accezione più ampia, è un "luogo didattico" (o un modo di fare didattica) in cui si realizza una situazione di apprendimento che coniuga conoscenze e abilità specifiche su compiti unitari e significativi per gli alunni, in una dimensione operativa e progettuale. In un'aula dedicata si potranno trovare molti strumenti utili a una didattica di tipo laboratoriale: una ricca dotazione di carte geografiche tematiche e atlanti, una biblioteca specializzata e un'emeroteca (*National Geographic* ecc.), una mediateca, computer con collegamento a Internet, strumenti di osservazione (bussola, altimetro, termometro, pluviometro ecc.), strumenti di registrazione, riproduzione e conservazione (registratore, telecamera, macchina fotografica). Tra le attività da svolgere in laboratorio: imparare a leggere mappe e carte di diverse tipologie, costruire mappe e carte tematiche; lavorare sull'atlante (misurare distanze con scale diverse, interpretare simboli, riconoscere tipo e scale di grandezza delle città, distinguere i confini ecc.) e/o con strumenti di varia tipologia (carte, libri, riviste, documentari, Internet); costruire grafici e tabelle; lavorare in gruppi per svolgere ricerche a tema; esercitarsi con la meteorologia (su quotidiani e/o Internet rilevare temperature, effettuare misurazioni di temperatura, umidità, pressione, precipitazioni ecc.; confrontare regioni climatiche diverse attraverso rilevazioni periodiche ecc.). Molte di queste attività si possono svolgere agevolmente anche nell'aula classe, creando semplicemente le condizioni per una didattica laboratoriale (tempi adeguati, strumenti, disposizione dei banchi, lavoro di gruppo ecc.).

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

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

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

La geografia "fantastica" rappresenta un'ulteriore opportunità che può collegarsi ad altre discipline; la lettura in classe di una fiaba, in cui sia narrato un viaggio, potrà essere rappresentata in palestra

usando scatoloni e tracciando percorsi e infine disegnata per giungere a una prima idea di "mappa".

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

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

GEOGRAFIA
Competenza 1 al termine della scuola primaria

Competenza	Conoscenze	Abilità
<p>Leggere l'organizzazione di un territorio, utilizzando il linguaggio, gli strumenti e i principi della geografia; saper interpretare tracce e fenomeni e compiere su di essi operazioni di classificazione, correlazione, inferenza e generalizzazione</p>	<p>L'alunno conosce</p> <ul style="list-style-type: none"> - i sistemi di simbolizzazione e riduzione cartografica (uso del colore e del tratteggio; scala numerica e grafica, ecc.); - le carte geografiche a diversa scala (dalla grandissima scala della pianta alla piccolissima scala del planisfero e del globo geografico); - le carte geografiche fisiche, politiche, tematiche, ecc.; - i grafici di diverso tipo e i cartogrammi per l'elaborazione dei dati statistici; - le immagini da satellite. 	<p>L'alunno</p> <ul style="list-style-type: none"> - è in grado di utilizzare i diversi sistemi di rappresentazione cartografica in relazione agli scopi - si orienta e si muove nello spazio, utilizzando piante e carte stradali - confronta diversi tipi di carte geografiche - trae informazioni dalle carte geografiche - trae informazioni da grafici e tabelle per descrivere (esporre, spiegare) fenomeni - calcola distanze su carte utilizzando la scala grafica e/o numerica - rappresenta gli spostamenti nello spazio con semplici soluzioni grafiche o plastiche - ricava soluzioni per problemi prospettati utilizzando e leggendo grafici, carte geografiche a diversa scala, carte tematiche, cartogrammi, fotografie aeree e immagini da satellite - propone itinerari di viaggio, prevedendo diverse tappe sulla carta - riconosce sulla carta politica le regioni amministrative italiane - riconosce le funzioni d'uso di spazi diversi e come possono essere riorganizzato in base ai bisogni - formula proposte di organizzazione di spazi vissuti

GEOGRAFIA
Competenza 1 al termine della scuola secondaria di primo grado

Competenza	Conoscenze	Abilità
<p>Leggere l'organizzazione di un territorio, utilizzando il linguaggio, gli strumenti e i principi della geografia; saper interpretare tracce e fenomeni e compiere su di essi operazioni di classificazione, correlazione, inferenza e generalizzazione</p>	<p>Lo studente conosce</p> <ul style="list-style-type: none"> - carte fisiche, politiche, tematiche, cartogrammi, immagini satellitari - funzione delle carte di diverso tipo e di vari grafici - elementi di base del linguaggio specifico delle rappresentazioni cartografiche: scale, curve di livello, paralleli, meridiani - nuovi strumenti e metodi di rappresentazione dello spazio geografico (telerilevamento, cartografia computerizzata) <p>Concetti: ubicazione, localizzazione, regione, paesaggio, ambiente, territorio, sistema antropofisico ...</p>	<p>Lo studente</p> <ul style="list-style-type: none"> - riconosce e legge vari tipi di carte geografiche (da quella topografica al planisfero) utilizzando consapevolmente punti cardinali, scale e coordinate geografiche, simbologia - utilizza il sistema delle coordinate geografiche per individuare un punto sul planisfero - riconosce sulla carta politica gli stati europei, gli stati extraeuropei - legge carte stradali, piante, orari di mezzi pubblici, e, utilizzando la scala di riduzione, calcola distanze non solo itinerarie, ma anche economiche (costo/tempo), per muoversi in modo coerente e consapevole - sa dove reperire le differenti rappresentazioni cartografiche: atlanti geografici, carte stradali, guide turistiche, mappe, piante, fotografie e immagini dallo spazio, anche attraverso l'utilizzo degli strumenti informatici - legge e confronta vari tipi di carte geografiche e ne trae informazioni complesse, anche per localizzare eventi, descrivere fenomeni - riproduce in scala un ambiente interno in un edificio - legge e confronta ogni tipo di grafico traendone informazioni utili - utilizza grafici, dati statistici e tabelle utili a uno scopo, per comunicare efficacemente informazioni spaziali sull'ambiente che lo circonda e per agire nel territorio - utilizza opportunamente alcuni concetti geografici (ubicazione, localizzazione, regione, paesaggio, ambiente, territorio ecc.) - si muove, anche in modo autonomo, in spazi non conosciuti, utilizzando carte e mappe e ipotizza un percorso di viaggio definendo varie tappe e calcolandone le distanze

GEOGRAFIA
Competenza 2 al termine della scuola primaria

Competenza	Conoscenze	Abilità
<p>Partendo dall'analisi dell'ambiente regionale, comprendere che ogni territorio è una struttura complessa e dinamica, caratterizzata dall'interazione tra uomo e ambiente: riconoscere le modificazioni apportate nel tempo dall'uomo sul territorio</p>	<p>L'alunno conosce</p> <ul style="list-style-type: none"> - le caratteristiche del territorio in cui vive - gli elementi naturali e antropici del territorio di appartenenza - le risorse che hanno favorito l'insediamento umano nel proprio territorio 	<p>L'alunno</p> <ul style="list-style-type: none"> - rileva nel paesaggio i segni dell'attività umana - è in grado di mettere in relazione l'ambiente, le sue risorse e le condizioni di vita dell'uomo - comprende, a partire dall'esplorazione del proprio territorio, bisogni ed esigenze che sono alla base delle trasformazioni operate dall'uomo, confrontando situazioni precedenti e successive a tali trasformazioni - riconosce alcune evidenti modificazioni apportate nel tempo dall'uomo sul territorio regionale e nazionale, utilizzando strumenti di diverso tipo - riflette, a partire dalle proprie esperienze, sull'impatto, positivo o negativo, che le trasformazioni operate dall'uomo hanno avuto o possono avere sull'ambiente

GEOGRAFIA
Competenza 2 al termine della scuola secondaria di primo grado

Competenza	Conoscenze	Abilità
<p>Partendo dall'analisi dell'ambiente regionale, comprendere che ogni territorio è una struttura complessa e dinamica, caratterizzata dall'interazione tra uomo e ambiente: riconoscere le modificazioni apportate nel tempo dall'uomo sul territorio</p>	<p>Lo studente conosce:</p> <ul style="list-style-type: none"> - il nesso tra ambiente, sue risorse e condizioni di vita dell'uomo - l'organizzazione della vita e del lavoro in base alle risorse che offre l'ambiente, - influenza e condizionamenti del territorio sulle attività umane: settore primario, secondario, terziario, terziario avanzato - modelli relativi all'organizzazione del territorio 	<p>Lo studente</p> <ul style="list-style-type: none"> - rileva le principali caratteristiche dell'organizzazione del territorio e ricerca i motivi delle azioni umane - comprende bisogni ed esigenze che sono alla base delle trasformazioni operate dall'uomo, confrontando situazioni precedenti e successive a tali trasformazioni - riflette, a partire dalle proprie esperienze, sull'impatto, positivo o negativo, che le trasformazioni operate dall'uomo hanno avuto sull'ambiente - individua nella complessità territoriale, alle varie scale geografiche, i più evidenti collegamenti spaziali e ambientali: interdipendenza di fatti e fenomeni e rapporti tra elementi - valuta le proposte dei gruppi interessati, stabilisce le ripercussioni di ogni proposta sul territorio, esprime la sua opinione sulla proposta e la motiva - esamina i compromessi e ricerca qual è l'interesse collettivo e il rapporto tra costi e benefici - descrive e interpreta la complessità di una questione territoriale: identifica i luoghi, i livelli e gli attori coinvolti, riconosce le motivazioni dei gruppi coinvolti, indica i ruoli e gli effetti di taluni fattori naturali e umani/antropici nel passato e nel presente

GEOGRAFIA
Competenza 3 al termine della scuola primaria

Competenza	Conoscenze	Abilità
<p>Conoscere territori vicini e lontani e ambienti diversi, saperli confrontare, cogliendo i vari punti di vista con cui si può osservare la realtà geografica (geografia fisica, antropologica, economica, politica, ecc.);</p>	<p>L'alunno</p> <ul style="list-style-type: none"> - conosce gli elementi dello spazio fisico: la morfologia, l'idrografia, il clima - conosce alcuni elementi dello spazio economico: il concetto di risorsa... - conosce le principali caratteristiche del paesaggio geografico italiano, confrontando ambienti diversi: pianura, collina, montagna, mare - riconosce la distribuzione dei più significativi elementi fisici e antropici del territorio italiano - conosce il concetto di confine e i criteri principali per l'individuazione di regioni italiane (regioni amministrative, storiche, paesaggistiche, climatiche ...) - conosce le regioni italiane attraverso l'analisi del territorio, delle zone climatiche, l'organizzazione amministrativa e i modi di vivere legati alle attività produttive - riconosce l'Italia e la sua posizione geografica in Europa e nel mondo 	<p>L'alunno</p> <ul style="list-style-type: none"> - è in grado di individuare e descrivere gli elementi caratterizzanti dei paesaggi (di montagna, collina, pianura, costieri, vulcanici ecc.) con particolare attenzione a quelli regionali e italiani - è in grado di riconoscere attraverso più fonti e strumenti e di localizzare i principali "oggetti" geografici fisici (monti, fiumi, laghi ...) e antropici (città porti e aeroporti, infrastrutture ...) dell'Italia - individua analogie e differenze (anche in relazione ai quadri socio-storici del passato) tra gli elementi caratterizzanti i principali paesaggi italiani - localizza sulla carta geografica dell'Italia la posizione delle regioni fisiche e amministrative - confronta realtà spaziali vicine e formula ipotesi di soluzione a problemi ecologici e di conservazione del patrimonio ambientale e/o culturale

GEOGRAFIA
Competenza 3 al termine della scuola secondaria di primo grado

Competenza	Conoscenze	Abilità
<p>Conoscere territori vicini e lontani e ambienti diversi, saperli confrontare, cogliendo i vari punti di vista con cui si può osservare la realtà geografica (geografia fisica, antropologica, economica, politica, ecc.);</p>	<p>Lo studente conosce</p> <ul style="list-style-type: none"> - elementi e fattori che caratterizzano i paesaggi di ambienti naturali europei ed extraeuropei e descrivono il clima dei diversi continenti - le principali aree economiche del pianeta - la distribuzione della popolazione, flussi migratori, l'emergere di alcune aree rispetto ad altre - le forme di governo degli Stati studiati - le principali organizzazioni sopranazionali, come UE e ONU, e le istituzioni di cui dispongono per funzionare - la diversa distribuzione del reddito nel mondo: situazione economico-sociale, indicatori di povertà e ricchezza, di sviluppo e di benessere 	<p>Lo studente</p> <ul style="list-style-type: none"> - sa confrontare elementi specifici tra realtà spaziali vicine e lontane - sa confrontare ambienti diversi come quelli alpino, mediterraneo, continentale, oceanico, desertico, per rintracciare le principali caratteristiche del paesaggio geografico europeo e extraeuropeo - individua le principali differenze climatiche e la loro influenza sulla distribuzione della popolazione a partire dalla conoscenza degli elementi e dei fattori che determinano e descrivono il clima dei diversi continenti - a partire dalla conoscenza delle principali aree economiche del pianeta e le loro caratteristiche acquisisce consapevolezza di vivere in una società complessa e globalizzata - sa confrontare le forme di governo degli Stati studiati e comprende come alcune forme garantiscono il benessere di una nazione, garantiscono i diritti dell'uomo e i processi di partecipazione - è in grado di individuare quali sono gli elementi che contribuiscono a definire l'ISU (Indice di Sviluppo Umano), comprendendo come il benessere di una nazione sia legato non solo a indici economici (PIL) ma anche a fattori culturali, sanitari, di istruzione ... - è in grado di comprendere che l'economia di uno stato o di un'area geografica è legata a diversi fattori: caratteristiche morfologiche, risorse naturali, posizione geografica e fattori climatici, presenza di infrastrutture, sistemi politici, disponibilità di manodopera, traendo informazioni da carte, grafici, indici statistici, tabelle - analizza un tema geografico e/o un territorio attraverso l'utilizzo di modelli relativi all'organizzazione del territorio e strumenti vari (carte di vario tipo, dati statistici, grafici, foto, testi specifici, stampa quotidiana e periodica televisione, audiovisivi e Internet)

		<ul style="list-style-type: none">- individua connessioni con situazioni storiche, economiche e politiche- presenta uno Stato del mondo, operando confronti con altri stati e l'Italia, utilizzando soprattutto carte, dati statistici, grafici, immagini- conosce e comprende i tratti peculiari delle aree di povertà, analizzando e mettendo in relazione i fattori che le hanno determinate- sa aprirsi al confronto con l'altro attraverso la conoscenza dei diversi contesti ambientali e socio-culturali, superando stereotipi e pregiudizi
--	--	---

GEOGRAFIA
Competenza 4 al termine della scuola primaria

Competenza	Conoscenze	Abilità
<p>Avere coscienza delle conseguenze positive e negative dell'azione dell'uomo sul territorio, rispettare l'ambiente e agire in modo responsabile nell'ottica di uno sviluppo sostenibile</p>	<p>L'alunno</p> <ul style="list-style-type: none"> - conosce nel territorio di appartenenza elementi naturali e antropici - conosce, nel proprio territorio, le trasformazioni operate dall'uomo nel territorio - conosce i principali problemi ecologici del territorio italiano ... 	<p>L'alunno</p> <ul style="list-style-type: none"> - inizia a porsi domande sul rapporto uomo, ambiente e sfruttamento delle risorse - mette in relazione l'ambiente, le sue risorse e le condizioni di vita dell'uomo, rilevando comportamenti che possano avere una ricaduta positiva sul territorio - riflette, a partire dalle proprie esperienze, sull'impatto, positivo o negativo, che le trasformazioni operate dall'uomo hanno avuto e possono avere sull'ambiente - analizza, attraverso casi concreti a livello locale o nazionale, le conseguenze positive e negative delle attività umane sull'ambiente - formula ipotesi relative a possibili interventi per migliorare l'ambiente in cui vive - adotta comportamenti di rispetto e risparmio delle risorse naturali: acqua, energia e calore - ricerca e propone soluzioni di problemi relativi alla protezione, conservazione e valorizzazione del patrimonio ambientale e culturale

GEOGRAFIA
Competenza 4 al termine della scuola secondaria di primo grado

Competenza	Conoscenze	Abilità
<p>Avere coscienza delle conseguenze positive e negative dell'azione dell'uomo sul territorio, rispettare l'ambiente e agire in modo responsabile nell'ottica di uno sviluppo sostenibile.</p>	<p>Lo studente conosce</p> <ul style="list-style-type: none"> - i principali problemi ecologici (sviluppo sostenibile, buco ozono ecc.) - attività delle principali associazioni che lavorano per la salvaguardia dell'ambiente e del patrimonio culturale <p>Concetti: sviluppo umano, sviluppo sostenibile, processi di globalizzazione ...</p>	<p>Lo studente</p> <ul style="list-style-type: none"> - effettua analisi e confronti tra realtà spaziali vicine e lontane e formula ipotesi di soluzione a problemi ecologici e di conservazione del patrimonio ambientale e/o culturale - è in grado di indicare modelli di comportamento individuali e collettivi coerenti con la conservazione dell'ambiente - presenta un tema o un problema di oggi utilizzando schemi di sintesi, carte di vario tipo, grafici, immagini, documenti e dati quantitativi e qualitativi, desunti da diverse fonti (testi specifici, stampa quotidiana e periodica, televisione, audiovisivi, Internet) - è in grado di svolgere ricerche su tematiche geo-antropiche contemporanee - riconosce nel paesaggio gli elementi fisici significativi e le emergenze storiche, estetiche, artistiche e architettoniche, come patrimonio naturale e culturale da tutelare e valorizzare - esamina le azioni umane in una prospettiva futura - rispetto a questioni di ordine planetario: riconosce le soluzioni possibili con la mediazione dell'insegnante; riconosce che l'impegno della collettività è essenziale per risolvere problemi globali; assume consapevolmente posizioni che tengano conto delle varie soluzioni proposte e motiva in modo coerente la sua posizione

Educazione alla cittadinanza

Caratteristiche dell'educazione alla cittadinanza a livello europeo. L'insegnamento "Cittadinanza e Costituzione" a livello nazionale

Il 2005 fu dichiarato dall'Unione Europea "l'anno europeo della cittadinanza attraverso l'educazione". Tre sono gli obiettivi chiave su cui la maggioranza dei paesi europei si riconosce nel definire il concetto di *cittadinanza responsabile*, come risulta da una ricerca volta a indagare l'evoluzione del concetto di cittadinanza europea e le esperienze europee in tema di educazione alla cittadinanza. Si tratta di:

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

Per le dimensioni che definiscono il *framework civico e di cittadinanza* a livello europeo ci possiamo invece riferire alla terza indagine internazionale sull'educazione civica e alla cittadinanza (Progetto ICCS 2009 - *International Civic and Citizenship Education Study*) promossa da IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*), che le articola in:

1. dimensione contenuto, ovvero la materia che deve essere valutata (con i quattro ambiti: *società e sistemi civici, principi civici, partecipazione civica, identità civiche*);
2. dimensione emotivo-comportamentale, vale a dire i tipi di percezioni e attività (con i quattro ambiti: *convinzioni valoriali, atteggiamenti, intenzioni di comportamento, comportamenti*);
3. dimensione cognitiva, vale a dire i processi di pensiero (con i due ambiti: *conoscenza, analisi e ragionamento*).

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

In Italia, una legge di recente emanazione (Legge 30 ottobre 2008, n. 169) ha introdotto in tutti gli ordini e gradi di scuola l'insegnamento di "Cittadinanza e Costituzione" "da impartire nell'ambito del monte ore delle aree storico-geografica e storico sociale". Inizialmente pensata come disciplina

autonoma con una dotazione oraria di 33 ore annue e un voto distinto per tutti gli ordini e gradi di scuola (D.L. 1° settembre 2008 n. 137) è stata poi proposta come materia di sperimentazione attraverso un *Documento di indirizzo per la sperimentazione dell'insegnamento "Cittadinanza e Costituzione"* (4 marzo 2009).

Il Documento elenca per ogni grado di scuola, a partire dalla scuola dell'Infanzia, *Obiettivi di apprendimento e Situazioni di compito per la certificazione delle competenze personali*, queste ultime riferite a quattro distinti ambiti: dignità umana, identità e appartenenza, alterità e relazione, partecipazione. Si tratta di indicazioni che si articolano in un indice di contenuti di carattere politico-istituzionale e civico, e in una serie di atteggiamenti, comportamenti, abilità di ampio spettro.

Nel richiamare la necessaria collegialità dell'intero corpo docente e della scuola nel perseguire obiettivi educativi e di esercizio della cittadinanza, si esplicita che le competenze insite nell'insegnamento di "Cittadinanza e Costituzione" sono quelle di una "cittadinanza agita", allo scopo di promuovere nei giovani l'impegno in prima persona per il benessere proprio e altrui attraverso attività di varia natura (volontariato, tutela ambientale, sport ecc.).

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

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

La scelta di introdurre nelle scuole italiane l'insegnamento di "Cittadinanza e Costituzione", ma di proporlo a livello sperimentale, da un lato risponde a un'esigenza diffusa a livello internazionale di educare le giovani generazioni a una cittadinanza "responsabile e attiva", d'altro lato evidenzia il legittimo timore di evitare alla neo-nata disciplina la lenta deriva che segnò la fine della vecchia "Educazione civica".

La complessità del tema richiede una risposta articolata che riconduca le varie dimensioni ad ambiti sia disciplinari sia trasversali: alla responsabilità disciplinare del docente di storia per le tematiche che gli competono, alla corresponsabilità del consiglio di classe per le trasversalità e le competenze di cittadinanza, e agli altri organi collegiali per quanto attiene alle scelte pedagogico-didattiche mirate a creare le condizioni perché la scuola e la classe siano "ambienti di apprendimento democratico", in cui la partecipazione degli studenti e la pratica di cittadinanza siano realmente garantite e realizzate.

Vi è infine il piano della corresponsabilità educativa, che da un lato vede come prioritario il patto tra scuola e famiglia, d'altro lato coinvolge il territorio, soprattutto attraverso le istituzioni locali, le altre agenzie educative, enti e associazioni di volontariato, culturali, sportive e, in prospettiva, i rapporti di partenariato con scuole e enti anche sovranazionali.

L'Educazione alla cittadinanza nei Piani di studio provinciali.

Il quadro di riferimento che si è tenuto presente è quello europeo, quale emerge dai Documenti e dalle Risoluzioni degli organismi dell'Unione Europea in materia di istruzione e educazione, dalle indagini internazionali, mentre a livello nazionale il riferimento è all'insegnamento di "Cittadinanza e Costituzione".

Le competenze mirano quindi a favorire lo sviluppo di una "cultura politica" improntata a principi e valori condivisi, a promuovere la "partecipazione attiva" alla vita della comunità, a educare alla convivenza civile, a sviluppare un pensiero critico e propositivo.

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

Nel riferire l'Educazione alla cittadinanza a questa area di apprendimento si è voluto evidenziare la stretta correlazione tra i nodi tematici che fanno capo alla disciplina Storia per l'area politico-istituzionale, e alla disciplina Geografia per gli aspetti di sviluppo sostenibile e educazione interculturale. Si ribadisce tuttavia la corresponsabilità educativa di tutti i docenti nel perseguire le

finalità trasversali dell'educazione alla cittadinanza, ivi compresa la dimensione valoriale, identitaria, di educazione alle regole e alla responsabilità.

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

A livello primario gli obiettivi saranno molto semplici e si porrà l'accento sull'imparare le regole della vita sociale piuttosto che sull'acquisizione di un sapere; le competenze saranno centrate sullo sviluppo del rispetto nella relazione con adulti e con coetanei, sul principio dell'appartenenza alla comunità ai vari livelli e per agire in situazioni diverse dentro e fuori la scuola.

A livello di scuola secondaria di primo grado si darà spazio a *contenuti specifici* e a *concetti* - quali istituzioni statali e civili, principi civici e identità civiche, ecc. -, raccordandoli in linea prioritaria con il curricolo di storia, nonché alla *dimensione cognitiva*, ai processi di pensiero legati all'analisi e al ragionamento.

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

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

EDUCAZIONE ALLA CITTADINANZA
Competenze 1-4 al termine della scuola primaria

Competenza	Conoscenze	Abilità	Atteggiamenti
<p>1. Riconoscere i meccanismi, i sistemi e le organizzazioni che regolano i rapporti tra i cittadini (istituzioni statali e civili), a livello locale e nazionale, e i principi che costituiscono il fondamento etico delle società (equità, libertà, coesione sociale), sanciti dal diritto nazionale e internazionale</p>	<p>L'alunno conosce il significato di "gruppo" e di "comunità"</p> <p>conosce il significato di essere "cittadino"</p> <p>riconosce il significato dell'essere cittadini del mondo</p> <p>conosce la differenza fra "comunità" e "società"</p> <p>conosce la struttura del comune e della provincia</p>	<p>L'alunno manifesta attraverso comportamenti di aver preso coscienza del significato di appartenere ad un gruppo</p> <p>è consapevole delle regole che permettono il vivere in comune e le sa rispettare</p> <p>individua, a partire dalla propria esperienza, il significato di partecipazione all'attività di gruppo</p> <p>riconosce alcune "regole" delle formazioni sociali: i loro compiti, i loro servizi, i loro scopi</p> <p>riconosce gli elementi che compongono il Consiglio comunale e l'articolazione delle attività del Comune</p> <p>riconosce il ruolo della Provincia Autonoma e le distinzioni tra i vari servizi</p>	<p>L'alunno matura la consapevolezza di appartenere ad un gruppo, inteso come convivenza di più soggetti</p> <p>riconosce che l'appartenenza ad un gruppo e le dinamiche di interazione, favoriscono la maturazione di atteggiamenti e comportamenti</p> <p>sviluppa la consapevolezza del significato sociale di tale appartenenza</p> <p>prende coscienza che gli individui appartengono alla società e che anche i bambini ne fanno parte (cfr. Dichiarazione dei Diritti ..)</p> <p>sviluppa consapevolezza di appartenere alle "formazioni sociali" come la famiglia, la scuola, il paese, i gruppi sportivi</p> <p>sviluppa consapevolezza di appartenere ad una comunità locale e ne conosce l'organizzazione</p> <p>comprende la specificità di appartenere ad una regione autonoma e ne conosce la struttura</p>

<p>2. A partire dall'ambito scolastico, assumere responsabilmente atteggiamenti e ruoli e sviluppare comportamenti di partecipazione attiva e comunitaria</p>	<p>conosce e comprende il significato dei concetti di diritto-dovere, di responsabilità, di identità, di libertà</p>	<p>mette in atto comportamenti appropriati</p> <p>è in grado di esprimere il proprio punto di vista, confrontandolo con i compagni</p>	<p>è consapevole dell'importanza di manifestare il proprio punto di vista nelle varie situazioni</p> <p>assume incarichi, comportandosi secondo le regole condivise</p> <p>si comporta secondo i criteri stabiliti non solo nella scuola ma anche nelle visite guidate, nelle uscite programmate, ecc.</p>
<p>3. Sviluppare modalità consapevoli di esercizio della convivenza civile, di rispetto delle diversità, di confronto responsabile e di dialogo; comprendere il significato delle regole per la convivenza sociale e le rispetta.</p>	<p>conosce il significato dei termini: regola, tolleranza, lealtà e rispetto</p>	<p>riconosce la funzione delle regole e ne comprende l'importanza del rispettarle</p> <p>collabora nell'elaborazione del regolamento di classe</p>	<p>mette in atto comportamenti di autocontrollo</p> <p>assume incarichi e sa svolgere compiti per contribuire al lavoro collettivo secondo gli obiettivi condivisi</p> <p>rispetta ruoli e funzioni all'interno della scuola, esercitandoli responsabilmente</p>

<p>4. Esprimere e manifestare convinzioni sui valori della democrazia e della cittadinanza. Avviarsi a prendere coscienza di sé come persona in grado di agire sulla realtà apportando un proprio originale e positivo contributo</p>	<p>conosce le diverse forme di esercizio di democrazia nella scuola</p> <p>conosce alcune strutture presenti sul territorio, atte a migliorare e ad offrire dei servizi utili alla cittadinanza</p>	<p>attraverso l'esperienza vissuta in classe, comprende il valore della democrazia</p> <p>riconosce il ruolo delle strutture e interagisce con esse</p> <p>approfondisce il concetto di democrazia attraverso l'analisi di alcuni articoli della Costituzione italiana</p> <p>mette in relazione le regole stabilite all'interno della classe e alcuni articoli della Costituzione</p>	<p>sa proporre alcune soluzioni per migliorare la partecipazione collettiva</p> <p>prende atto che la partecipazione a gruppi sportivi, musicali, associazioni ecc. potenzia la capacità relazionale</p> <p>mediante esperienze di partecipazione democratica all'interno della classe, comprende il bisogno di darsi delle regole condivise</p>
--	---	--	--

EDUCAZIONE ALLA CITTADINANZA
Competenza 1 al termine della scuola secondaria di primo grado

Competenza	Conoscenze	Abilità	Atteggiamenti Obiettivi comportamentali
<p>Riconoscere i meccanismi, i sistemi e le organizzazioni che regolano i rapporti tra i cittadini (istituzioni statali e civili), a livello locale e nazionale, e i principi che costituiscono il fondamento etico delle società (equità, libertà, coesione sociale), sanciti dal diritto nazionale e internazionale</p>	<p>Lo studente ha acquisito conoscenze relative a:</p> <p>cittadinanza: diritti e doveri</p> <p>istituzioni statali</p> <p>istituzioni civili</p> <p>principi civici (fondamenti etici delle società): equità, libertà, coesione sociale</p> <p>divisione dei poteri</p> <p>forme di organizzazione del territorio</p> <p>diritto, norme giuridiche e codici</p> <p>documenti e ordinamenti relativi all'ambito locale (provinciale e regionale), nazionale, internazionale</p> <p>sistemi e meccanismi elettorali</p> <p>rispetto della convivenza e della legalità</p> <p>bilancio pubblico e sistema fiscale</p> <p>caratteristiche dell'informazione nella società contemporanea e mezzi di informazione</p>	<p>Lo studente</p> <p>Comprende la funzione regolatrice delle norme a favore dell'esercizio dei diritti di ciascun cittadino</p> <p>Sa riconoscere gli elementi identificativi di una norma e la sua struttura</p> <p>Comprende la natura, gli scopi e l'attività delle istituzioni pubbliche, prima fra tutte di quelle più vicine (Comune e Provincia)</p> <p>Analizza e riconosce la specificità delle diverse tipologie statali</p> <p>Coglie alcuni principi fondamentali della Costituzione italiana e li verifica in momenti e temi della vita quotidiana</p> <p>Identifica i principali organismi di cooperazione su scala locale, nazionale, transfrontaliera ed internazionale, governativi e non governativi</p> <p>Comprende il ruolo della tassazione per il funzionamento dello stato e la vita della collettività</p> <p>Distingue all'interno dei mass media le varie modalità di informazione, cogliendo le differenze fra carta stampata, canale radiotelevisivo, Internet</p>	<p>Lo studente</p> <p>Acquisisce gradualmente la consapevolezza dell'essere cittadino della realtà locale, nazionale, europea e mondiale</p> <p>Matura idee e convinzioni su questioni decisive per la comunità locale, nazionale e internazionale</p> <p>Acquisisce una progressiva consapevolezza su temi relativi al proprio vissuto preadolescenziale</p> <p>E' consapevole del ruolo fondamentale dell'informazione nello sviluppo di una visione personale del mondo e della formazione dell'opinione pubblica</p> <p>Matura convinzioni personali rispetto a eventi e temi attinenti alla vita comunitaria</p>

EDUCAZIONE ALLA CITTADINANZA
Competenza 2 al termine della scuola secondaria di primo grado

Competenza	Conoscenze	Abilità	Atteggiamenti
<p>A partire dall'ambito scolastico, assumere responsabilmente atteggiamenti e ruoli e sviluppare comportamenti di partecipazione attiva e comunitaria</p>	<p>Lo studente ha acquisito conoscenze relative al significato di:</p> <ul style="list-style-type: none"> - costruzione dell'identità personale - dinamiche di gruppo - contesti comunitari - identità e appartenenza <p>Comprende il significato di: ruolo – funzione responsabilità - impegno compito – incarico partecipazione - contributo persona – studente produttore – consumatore</p>	<p>Lo studente</p> <p>sa prendere parte all'attività di gruppo confrontandosi con gli altri, valutando le varie soluzioni proposte, assumendo e portando a termine ruoli e compiti</p> <p>contribuisce alla stesura del regolamento della classe e al rispetto di esso ed in generale alla vita della scuola</p> <p>si impegna con rigore nello svolgere ruoli e compiti assunti in attività collettive e di rilievo sociale adeguati alle proprie capacità</p> <p>distingue fra fruizione e produzione di beni materiali ed immateriali e i corrispondenti ruoli del soggetto</p> <p>analizza gli aspetti caratterizzanti di una moda , cogliendone le relazioni con il tempo e gli effetti prodotti</p> <p>affronta con metodo e ricerca soluzioni rigorose per le difficoltà incontrate nello svolgimento di un compito con responsabilità sociale, esprimendo anche valutazioni critiche ed autocritiche</p> <p>identifica gli aspetti essenziali di un annuncio di lavoro o di un bando di concorso</p>	<p>Lo studente</p> <p>sperimenta diversi ruoli e forme di identità</p> <p>matura un radicato senso di appartenenza alla scuola e alla comunità</p> <p>agisce come membro di un gruppo, capace di assunzione di responsabilità e di solidarietà</p> <p>matura fiducia nel valore della partecipazione attiva a scuola e nei gruppi esterni accettando o richiedendo incarichi</p> <p>comprende il ruolo condizionante della pubblicità e delle mode e la conseguente necessità di non essere consumatore passivo e inconsapevole, utilizzando attitudini personali e strumenti acquisiti</p> <p>è informato dell'esistenza di organizzazioni a tutela degli interessi dei lavoratori e degli imprenditori e riconosce il valore del lavoro nella vita di una persona</p>

EDUCAZIONE ALLA CITTADINANZA
Competenza 3 al termine della scuola secondaria di primo grado

Competenza	Conoscenze	Abilità	Atteggiamenti Obiettivi comportamentali
<p>Sviluppare modalità consapevoli di esercizio della convivenza civile, di rispetto delle diversità, di confronto responsabile e di dialogo; comprendere il significato delle regole per la convivenza sociale e rispettarle</p>	<p>Lo studente conosce e diventa consapevole della rilevanza delle dinamiche di:</p> <p>dialogo – confronto rispetto – tolleranza gestione dei conflitti</p> <p>conosce possibili temi di vita su cui confrontarsi: legalità, sicurezza personale e collettiva, servizio civile, volontariato e solidarietà, differenze di genere, tutela della salute, moda e costume, ...</p>	<p>Lo studente</p> <p>sa agire in contesti formali e informali rispettando le regole della convivenza civile, le differenze sociali, di genere, di provenienza</p> <p>si confronta con gli altri utilizzando il metodo del dialogo e della tolleranza</p> <p>si sforza di cogliere le motivazioni dei comportamenti altrui, evitando stereotipi e pregiudizi</p> <p>adatta i propri comportamenti ai diversi contesti in cui è attivo</p>	<p>Lo studente</p> <p>impara a vivere in modo consapevole la relazione con i coetanei e gli adulti, in un clima di rispetto, di dialogo, di cooperazione e partecipazione, agendo contro pregiudizi, discriminazioni, comportamenti di violenza</p> <p>ricosce il valore delle regole non come obbligo imposto ma come necessità etica per l'individuo e funzionale per la società</p> <p>interiorizza il significato delle regole e le rispetta, assumendo corresponsabilità nell'apprendimento, nei compiti comuni della vita scolastica e della società</p> <p>impara a conoscere e a interagire con altre culture diverse dalla propria e acquisisce strumenti adatti a comprenderle e a metterle in relazione con la propria, sviluppando una identità consapevole e aperta alla solidarietà e all'impegno per la pace</p> <p>sviluppa il dialogo, la riflessività critica nei confronti di sé e della comunità di appartenenza</p>

EDUCAZIONE ALLA CITTADINANZA
Competenza 4 al termine della scuola secondaria di primo grado

Competenza	Conoscenze	Abilità	Atteggiamenti
<p>Esprimere e manifestare convinzioni sui valori della democrazia e della cittadinanza. Avviarsi a prendere coscienza di sé come persona in grado di agire sulla realtà apportando un proprio originale e positivo contributo</p>	<p>Lo studente acquisisce conoscenze relative a:</p> <p>forme diverse della democrazia e sua evoluzione nel tempo;</p> <p>percorsi di acquisizione e di esercizio di diritti fondamentali (suffragio universale, minoranze, immigrati, pari opportunità, istruzione, salute...)</p> <p>cittadinanza attiva</p>	<p>Lo studente</p> <p>riconosce i luoghi e gli spazi dove si esercitano i principi e i valori della vita democratica</p> <p>sperimenta il metodo democratico nella quotidiana esperienza di scuola</p> <p>ricostruisce i principali passaggi e meccanismi che portano alla decisione finale</p> <p>individua i fattori che favoriscono o ostacolano la partecipazione dei cittadini alla vita politica</p> <p>utilizza gli strumenti adeguati per costruire una propria opinione su un tema di attualità</p> <p>ricava dall'esperienza di testimoni privilegiati elementi per interpretare il significato della convivenza civile</p>	<p>Lo studente</p> <p>elabora un'idea precisa del ruolo della democrazia come opportunità per la crescita di ciascuno e lo sviluppo della società cogliendone anche i limiti e/o i momenti critici</p> <p>contribuisce alla formulazione di proposte per migliorare alcuni aspetti dell'attività scolastica e delle associazioni e gruppi da lui frequentati</p> <p>matura disponibilità a partecipare ad attività promosse da associazioni culturali, sociali, umanitarie, offrendo un proprio contributo, sviluppando capacità relazionali e valorizzando attitudini personali</p> <p>impara a formarsi opinioni più precise (anche ai fini di un intervento personale) su questioni a diversa scala spaziale ricorrendo agli strumenti disponibili</p>

Matematica, Scienze e Tecnologia

Matematica

La matematica, assieme alle altre discipline, deve contribuire a dare a ciascuno la formazione culturale e gli strumenti per esercitare con consapevolezza e capacità critica il proprio ruolo di cittadino attivo.

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

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

Del resto, l'analisi approfondita dei risultati di PISA 2006, tanto deludenti per quanto riguarda le competenze dei quindicenni italiani, ha messo in luce la carenza non tanto delle conoscenze di algoritmi e proprietà astratte, quanto della capacità di farle proprie come strumenti per leggere la realtà ed intervenire su di essa.

In questo quadro, la formazione del curriculum non può prescindere dal considerare l'intreccio fra l'aspetto culturale e quello strumentale della matematica, strumento potente per l'interpretazione quantitativa della realtà, ma anche sapere sistematico, caratterizzato da una forte unità culturale. Entrambi questi aspetti sono essenziali per un'equilibrata formazione degli alunni, perché senza il suo carattere strumentale la matematica rimane un insieme vuoto di simboli e segni, senza una visione globale diventa una serie di ricette che non trovano giustificazione e fondamento: i due aspetti devono essere ben presenti ai docenti e devono essere introdotti in modo equilibrato fin dai primi anni della scuola primaria. Infatti, dietro operazioni come eseguire semplici calcoli (mentalmente o per iscritto), calcolare una probabilità, misurare delle grandezze, leggere un grafico, esiste sempre un quadro di riferimento culturale che collega tali competenze alla nostra storia ed alla complessa realtà in cui viviamo. D'altra parte, l'aspetto culturale, che fa riferimento ad una serie di conoscenze teoriche ed epistemologiche quali la padronanza di una teoria e la capacità di riflettere sui principi ed i metodi impiegati, non ha senso senza un riferimento ai calcoli, alla formulazione di ipotesi, ai tentativi ed errori per validarle.

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

La costruzione del pensiero matematico è un processo lungo e graduale, in cui conoscenze, abilità, atteggiamenti e competenze si devono intrecciare, sviluppare, consolidare a più riprese; è un processo che richiede anche lo sviluppo graduale della padronanza del linguaggio matematico, che porti alla consapevolezza della sua rigosità ed alla elaborazione e comprensione delle eventuali definizioni non come esercizio mnemonico, ma come punto d'arrivo di un procedimento logico.

Esso non può che costituire un obiettivo a lungo termine, da perseguire anche nella scuola secondaria di secondo grado, ma le sue fondamenta vanno gettate già nella scuola di base, in una didattica a spirale che riprenda i vari temi a diversi livelli, con approfondimenti successivi: perciò i traguardi di competenza della terza classe della scuola secondaria sono presentati come un'evoluzione di quelli della quinta della scuola primaria, naturalmente ad un più elevato grado di complessità, vista la maggiore padronanza da parte degli alunni.

In tale ottica, la didattica laboratoriale diventa fondamentale anche per l'apprendimento della matematica.

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

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

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

Risulta quindi centrale l'attenzione ad una didattica che punti sulla qualità più che sulla quantità, a sviluppare il "piacere di fare matematica", evitando pratiche esclusivamente addestrative come lunghe e noiose espressioni o liste di formule prive di significato, per stimolare invece nei ragazzi l'abitudine alla sfida con se stessi, a procedere per tentativi ed errori, all'uso della riflessione e della propria creatività sulle situazioni che vengono loro sottoposte, anziché cercare spasmodicamente di ricordare regole o definizioni.

MATEMATICA
Competenza 1 al termine della scuola primaria

Competenza	Abilità	Conoscenze
<p>Utilizzare con sicurezza le tecniche e le procedure del calcolo aritmetico ed algebrico, scritto e mentale, anche con riferimento a contesti reali</p>	<p>Riconoscere le differenze tra diversi sistemi di numerazione, utilizzando i sistemi numerici necessari per esprimere misure di tempo e di angoli</p> <p>Riconoscere scritture diverse dello stesso numero, dando particolare rilievo alla notazione con la virgola</p> <p>Eseguire addizioni, sottrazioni, moltiplicazioni, divisioni con numeri interi e razionali in forma decimale, padroneggiando gli algoritmi sia scritti che mentali e verbalizzando le procedure di calcolo</p> <p>Stimare l'ordine di grandezza del risultato e controllare la correttezza del calcolo</p> <p>Costruire e rappresentare sequenze di operazioni tra naturali a partire da semplici problemi</p> <p>Scegliere i metodi e gli strumenti appropriati per eseguire operazioni di calcolo (calcolo mentale, carta e penna, calcolatrice, computer)</p>	<p>Simbologia</p> <p>Sistemi numerici</p> <p>Terminologia specifica</p> <p>Numeri interi</p> <p>Numeri razionali in forma decimale</p> <p>Frazioni come parte dell'intero</p> <p>Frazioni decimali</p> <p>Relazione di eguaglianza e disequaglianza</p> <p>Le 4 operazioni e l'uso delle loro proprietà</p> <p>Convenzioni di calcolo</p> <p>Sistema internazionale di misura</p>

MATEMATICA
Competenza 1 al termine della scuola secondaria di primo grado

Competenza	Abilità	Conoscenze
<p>Utilizza con sicurezza le tecniche e le procedure del calcolo aritmetico ed algebrico, scritto e mentale, anche con riferimento a contesti reali</p>	<p>Comprendere il significato logico – operativo di numeri appartenenti a diversi sistemi numerici, utilizzare le diverse notazioni e saperle convertire da una all'altra.</p> <p>Comprendere il significato di potenza e dell' operazione inversa, usando la notazione esponenziale.</p> <p>Dare stime approssimate per il risultato di un'operazione, anche per controllare la plausibilità di un calcolo già fatto</p> <p>Comprendere il significato logico – operativo di rapporto e grandezza derivata, impostare uguaglianze di rapporti per risolvere problemi di proporzionalità e percentuale con particolare attenzione a contesti reali</p> <p>Utilizzare il linguaggio algebrico per generalizzare teorie, formule e proprietà</p> <p>Risolvere ed utilizzare espressioni ed equazioni numeriche e letterali, anche in relazione a problemi</p> <p>Scegliere i metodi e gli strumenti appropriati per affrontare una situazione problematica (calcolo mentale, carta e penna, calcolatrice, computer)</p>	<p>Insiemi numerici N, Z, Q, R:</p> <p>Rappresentazioni, operazioni, ordinamento</p> <p>Proprietà delle operazioni</p> <p>Potenze e radici</p> <p>Proporzionalità diretta ed inversa</p> <p>Espressioni algebriche</p> <p>Identità ed equazioni</p> <p>Sistema internazionale di misura</p> <p>Terminologia specifica</p>

MATEMATICA
Competenza 2 al termine della scuola primaria

Competenza	Abilità	Conoscenze
<p>Rappresentare, confrontare ed analizzare figure geometriche, individuandone varianti, invarianti, relazioni, soprattutto a partire da situazioni reali</p>	<p>Esplorare, descrivere e rappresentare lo spazio</p> <p>Riconoscere, descrivere e confrontare le principali figure piane, cogliendo analogie e differenze e individuandone le proprietà</p> <p>Costruire e disegnare figure geometriche utilizzando gli strumenti opportuni (righello, squadra, goniometro, compasso, software di geometria dinamica)</p> <p>Utilizzare il piano cartesiano per localizzare punti e figure</p> <p>Effettuare movimenti rigidi di oggetti e figure</p> <p>Riconoscere figure equiestese, usando la scomponibilità per la determinazione di aree</p> <p>Misurare e calcolare perimetro e area delle più semplici figure geometriche</p>	<p>Enti geometrici fondamentali</p> <p>Proprietà delle più comuni figure piane</p> <p>Rette incidenti, parallele e perpendicolari</p> <p>Simmetrie, rotazioni, traslazioni</p> <p>Scomposizione e ricomposizione di poligoni</p> <p>Congruenza e equivalenza di figure geometriche</p> <p>Unità di misura di lunghezze, aree e angoli</p> <p>Perimetri e aree delle principali figure geometriche piane</p> <p>Avvio all'uso del sistema di riferimento cartesiano</p> <p>Terminologia specifica</p>

MATEMATICA
Competenza 2 al termine della scuola secondaria di primo grado

Competenza	Abilità	Conoscenze
<p>Rappresentare, confrontare ed analizzare figure geometriche, individuandone varianti, invarianti, relazioni, soprattutto a partire da situazioni reali</p>	<p>Conoscere ed usare le proprietà delle figure piane e solide</p> <p>Usare il metodo delle coordinate in situazioni problematiche concrete</p> <p>Calcolare perimetri e aree delle principali figure piane e solide</p> <p>Usare la visualizzazione, il ragionamento spaziale e la modellizzazione geometrica per risolvere problemi, anche in contesti concreti</p> <p>Risolvere problemi usando proprietà geometriche delle figure, anche ricorrendo a modelli materiali e a opportuni strumenti (riga, squadra, compasso, software di geometria dinamica, ...)</p> <p>Riconoscere e usare le trasformazioni geometriche, isometriche e non.</p>	<p>Proprietà degli enti geometrici</p> <p>Proprietà delle figure piane</p> <p>Il metodo delle coordinate</p> <p>Teorema di Pitagora</p> <p>Traslazioni, rotazioni, simmetrie, omotetie, similitudini</p> <p>Poligoni inscritti e circoscritti, poligoni regolari, calcolo di perimetri ed aree</p> <p>Numeri irrazionali e loro storia</p> <p>Proprietà delle figure solide</p> <p>Rappresentazione piana di figure solide</p> <p>Misura e calcolo di aree e volumi di figure solide</p> <p>Terminologia specifica</p>

MATEMATICA
Competenza 3 al termine della scuola primaria

Competenza	Abilità	Conoscenze
Rilevare dati significativi, analizzarli, interpretarli, sviluppare ragionamenti sugli stessi, utilizzando consapevolmente rappresentazioni grafiche e strumenti di calcolo	Effettuare misure e stime utilizzando le principali unità di misura Raccogliere e classificare dati Registrare e rappresentare dati attraverso tabelle e grafici Interpretare rappresentazioni fatte da altri Riconoscere situazioni di incertezza e saperle quantificare in casi semplici	Dati qualitativi e quantitativi riferibili a situazioni di vario genere Grandezze e unità di misura Tabelle e grafici Media aritmetica Eventi certi, impossibili, probabili Terminologia specifica

MATEMATICA
Competenza 3 al termine della scuola secondaria di primo grado

Competenza	Abilità	Conoscenze
<p>Rilevare dati significativi, analizzarli, interpretarli, sviluppare ragionamenti sugli stessi, utilizzando consapevolmente rappresentazioni grafiche e strumenti di calcolo</p>	<p>Classificare dati ottenuti in modo sperimentale o da altre fonti</p> <p>Valutare l'attendibilità dei dati raccolti</p> <p>Organizzare e rappresentare i dati in forma grafica, utilizzando anche strumenti informatici</p> <p>Interpretare tabelle e grafici</p> <p>Riconoscere ed applicare relazioni di proporzionalità diretta e inversa</p> <p>Dedurre dall'insieme dei dati una sintesi interpretativa (formula, relazione, modello, regolarità, ecc.)</p> <p>Utilizzare i modelli interpretativi per maturare un'idea personale e per assumere comportamenti corretti e responsabili</p> <p>Distinguere eventi certi, probabili e impossibili</p> <p>Valutare criticamente le informazioni diffuse da fonti diverse.</p>	<p>Dati qualitativi e quantitativi</p> <p>Grandezze e loro misura</p> <p>Campione statistico</p> <p>Tabelle e grafici</p> <p>Elementi di statistica e probabilità</p> <p>Funzioni di proporzionalità diretta, inversa e relativi grafici</p> <p>Funzione lineare</p> <p>Terminologia specifica</p>

MATEMATICA
Competenza 4 al termine della scuola primaria

Competenza	Abilità	Conoscenze
<p>Riconoscere e risolvere problemi di vario genere, individuando le strategie appropriate, giustificando il procedimento seguito e utilizzando in modo consapevole i linguaggi specifici</p>	<p>Riconoscere il carattere problematico di un lavoro assegnato, individuando l'obiettivo da raggiungere, sia nel caso di problemi proposti dall'insegnante attraverso un testo, sia nel vivo di una situazione problematica</p> <p>Rappresentare in modi diversi (verbali, iconici, simbolici) la situazione problematica</p> <p>Individuare le risorse necessarie per raggiungere l'obiettivo, selezionando i dati forniti dal testo, le informazioni ricavabili dal contesto e gli strumenti che possono essere utili</p> <p>Collegare le risorse all'obiettivo da raggiungere, scegliendo le operazioni da compiere (operazioni aritmetiche, costruzioni geometriche, grafici)</p> <p>Valutare la compatibilità delle soluzioni trovate</p> <p>Esporre il procedimento seguito</p>	<p>Elementi di un problema</p> <p>Diagrammi e grafici</p> <p>Numeri interi e decimali</p> <p>Addizione, sottrazione, moltiplicazione e divisione</p> <p>terminologia specifica</p>

MATEMATICA
Competenza 4 al termine della scuola secondaria di primo grado

Competenza	Abilità	Conoscenze
<p>Riconoscere e risolvere problemi di vario genere, individuando le strategie appropriate, giustificando il procedimento seguito e utilizzando in modo consapevole i linguaggi specifici</p>	<p>Riconoscere il carattere problematico di un lavoro assegnato, individuando l'obiettivo da raggiungere, sia nel caso di problemi proposti dall'insegnante attraverso un testo, sia nel vivo di una situazione problematica</p> <p>Formulare un problema a partire da situazioni reali</p> <p>Rappresentare in modi diversi (verbali, iconici, simbolici) la situazione Problematica</p> <p>Individuare le risorse necessarie per raggiungere l'obiettivo, selezionando i dati forniti dal testo, le informazioni ricavabili dal contesto e gli strumenti che possono essere utili</p> <p>Individuare in un problema eventuali dati mancanti, sovrabbondanti, contraddittori</p> <p>Collegare le risorse all'obiettivo da raggiungere, scegliendo le operazioni da compiere e concatenandole in un ragionamento logico</p> <p>Valutare l'attendibilità dei risultati ottenuti</p> <p>Verbalizzare e giustificare il procedimento di risoluzione utilizzando correttamente il linguaggio specifico</p>	<p>Elementi di un problema</p> <p>Linguaggio naturale e matematico</p> <p>Rappresentazioni grafiche</p> <p>Diagrammi di flusso</p> <p>Espressioni aritmetiche ed algebriche</p> <p>Equazioni</p> <p>Terminologia specifica</p>

Scienze

Una riflessione sul curricolo di scienze non può prescindere da un dato ampiamente condiviso dalla comunità scientifica nazionale e internazionale: i risultati conseguiti nell'insegnamento in tale area sono molto deludenti e sprecano, nella maggior parte dei casi, il patrimonio di intelligenza dei giovani.

Molte ricerche convergono nell'individuare la principale criticità nel modo in cui le scienze vengono proposte in ambito scolastico (ad esempio il Rapporto Rocard, L'educazione scientifica oggi: un'istruzione rinnovata per il futuro dell'Europa, pubblicato il 17 giugno 2007 a cura della Commissione Europea)

Tra gli aspetti di maggiore criticità vengono indicati i seguenti: prevale un insegnamento nozionistico, manualistico anziché per problemi; la priorità è assegnata alla trasmissione di contenuti anziché ad un processo di costruzione della conoscenza; nel passaggio da un livello scolastico all'altro si riparte sempre da zero in quanto manca qualsiasi idea di curricolo verticale; le attività di laboratorio (quando ci sono) servono a confermare conoscenze già possedute; lo studente apprende in modo passivo.

Ciò determina un sentimento di noia e di disinteresse per le discipline scientifiche, che aumenta progressivamente con il crescere dell'età degli allievi. L'insegnamento scientifico viene percepito come difficile, inutile, noioso e inefficace; certamente, in tal modo, non si sviluppano quelle competenze considerate ormai indispensabili per vivere, studiare e lavorare in una società sempre più fondata sull'uso della conoscenza.

In tal senso anche l'indagine PISA 2006 mette in evidenza, tra gli altri, un dato preoccupante: l'analisi dei risultati degli studenti italiani evidenzia la difficoltà che essi incontrano nel rispondere a domande a risposta aperta nelle quali sia richiesto di argomentare, confrontare, discutere dati e opinioni. Non si tratta di mancanza di conoscenze di base, ma di difficoltà ad applicarle a situazioni concrete e ad esprimere e argomentare la propria opinione utilizzando concetti e processi scientifici.

E' evidente, quindi, la necessità e l'urgenza di operare scelte metodologiche e didattiche in grado di superare nel tempo queste difficoltà.

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

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

La questione dei contenuti

Un primo criterio da osservare è quello di rinunciare all'enciclopedia delle scienze perché uccide, in un sol colpo, la cultura scientifica e il metodo. Ogni problematica scientifica importante ha bisogno di tempi e metodi adeguati per poter essere acquisita in modo significativo, per diventare competenza, e quindi la quantità dei contenuti va strettamente raccordata al tempo disponibile. In sostanza, l'obiettivo da perseguire deve essere la profondità e la significatività delle conoscenze: un buon curricolo scolastico in ambito scientifico è dunque quello che, effettuando scelte precise, seleziona e propone alcuni temi da esplorare e approfondire nel corso di tutto il primo ciclo in una logica di curricolo verticale, una quantità di contenuti e di esperienze effettivamente compatibili con un apprendimento significativo.

La questione metodologica

Un secondo focus di attenzione del curricolo deve essere dedicato al mantenimento della motivazione all'apprendimento che va gradualmente affievolendosi con il crescere dell'età. Genitori e insegnanti fanno molto bene che i bambini sono curiosi e amano le scienze. Durante la scuola primaria i bambini attraversano quella che Pierre Lèna, astrofisico, premio Nobel, ha definito "l'età

d'oro" e che corrisponde all'età dei perché. Un curriculum innovativo deve dare più spazio all'educazione a farsi domande e a formularle piuttosto che a imparare, magari in modo acritico, risposte stereotipate. In tal senso un ruolo straordinario può giocare l'attività di laboratorio, che i Piani di studio provinciali indicano come un requisito fondamentale per un curriculum di scienze efficace, in grado di sviluppare le abilità e le competenze attese. E' ampiamente condiviso e dimostrato che un insegnamento scientifico fondato sul metodo dell'indagine (IBSE Inquiry Based Science Education) mantiene alta la motivazione nel tempo e garantisce migliori risultati nell'apprendimento, sia nella scuola primaria che secondaria. Su queste metodologie si fondano alcuni importanti progetti nazionali e internazionali degli ultimi anni, tra cui "La main a la pate" coordinato da Pierre Lèna, e il Piano ISS, Insegnare Scienze Sperimentali. I relativi siti propongono una serie di materiali e di esperienze utili per l'impostazione del curriculum.

In un contesto laboratoriale, attraverso esperienze adeguate all'età, l'alunno è attivo, esplora, osserva, manipola, si pone domande, formula ipotesi, raccoglie dati, sviluppa ragionamenti, ecc. , matura atteggiamenti e sensibilità (la curiosità, l'abitudine a farsi domande, la cooperatività, un atteggiamento critico rispetto a informazioni e affermazioni, il rispetto per l'ambiente, l'attenzione verso problematiche legate alla sostenibilità e a temi etici, ecc).

In tale prospettiva l'idea di laboratorio assume una connotazione molto più ampia, che fa riferimento sia ad uno spazio fisico adeguatamente attrezzato (non è necessaria la presenza di strumentazioni sofisticate, è sufficiente il "necessario" per esperienze e attività che gli allievi devono poter condurre in prima persona), sia a contesti non formali, tra cui si può far rientrare il più straordinario laboratorio di cui le scuole trentine possono disporre e cioè l'ambiente alpino, che offre molte opportunità per una attività didattica stimolante a diretto contatto con la natura. Restando in tale contesto, un'altra risorsa importante a cui le scuole possono fare riferimento è la rete dei Musei scientifici, ai quali i docenti possono appoggiarsi per svolgere attività laboratoriali con le loro classi, ricevere consulenza e trovare materiali didattici.

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

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

Verso una cittadinanza scientifica

Da molto tempo si parla di analfabetismo scientifico, spesso anche tra persone con titoli di studio elevati, accentuato da un'informazione "scientifica" spesso superficiale, contraddittoria e strumentale, che rischia di alimentare il disorientamento di fronte a temi già obiettivamente complessi. Parallelamente, e paradossalmente, la scienza ha assunto un ruolo sempre più ampio e profondo nella vita delle società e delle singole persone. Basti pensare, ad esempio, allo straordinario sviluppo della genetica e della biologia molecolare e alle sue implicazioni di carattere etico, o al tema dello sviluppo sostenibile e alle relative scelte nei più diversi campi dell'attività umana e delle singole persone. Per vivere in un mondo siffatto, è necessario avere gli strumenti interpretativi per capire, occorre che ciascun cittadino sia messo in condizione di comprendere, almeno, gli aspetti salienti delle problematiche scientifiche del proprio tempo e formarsi un proprio giudizio. Da ciò discende la necessità di promuovere, attraverso l'insegnamento, una vera e propria "cittadinanza scientifica" quale parte della più vasta formazione alla cittadinanza attiva. Pertanto un ulteriore criterio per individuare i temi da sviluppare nel curriculum scolastico è quello di riservare uno spazio adeguato al rapporto scienza / società, alle tematiche relative allo sviluppo sostenibile e a quelle relative alla promozione della salute.

SCIENZE
Competenza 1 al termine della scuola primaria

Competenza	Abilità	Conoscenze
<p>Osservare, analizzare e descrivere fenomeni appartenenti alla realtà naturale e agli aspetti della vita quotidiana, formulare e verificare ipotesi, utilizzando semplici schematizzazioni e modellizzazioni</p>	<p>Osservare fatti e fenomeni partendo dalla propria esperienza quotidiana, manipolando materiali per coglierne proprietà e qualità</p> <p>Effettuare misure utilizzando unità di misura arbitrarie e convenzionali</p> <p>Cogliere relazioni tra proprietà e grandezze, in particolare identificando rapporti di causa e effetto</p> <p>Formulare e confrontare semplici ipotesi</p> <p>Progettare e realizzare semplici esperimenti per verificare le ipotesi formulate</p> <p>Avviare semplici processi per integrare, adattare, trasferire ad altri contesti le strategie e le informazioni apprese</p> <p>Rappresentare esperienze e fenomeni in molteplici modi: disegno, descrizione orale e scritta, simboli, tabelle, diagrammi, grafici, semplici simulazioni, semplici formalizzazioni dei dati raccolti</p> <p>Produrre documentazioni e presentazioni schematiche di esperienze, anche in forma multimediale</p>	<p>Dati qualitativi e quantitativi</p> <p>Grandezze variabili e costanti</p> <p>Misure e sistema internazionale</p> <p>Rappresentazioni grafiche</p>
<p>La natura di questa prima competenza è eminentemente metodologica e quindi il suo sviluppo può essere ottenuto attraverso molteplici contenuti e attività la cui individuazione è demandata ai Piani di studio d'Istituto.</p>		

SCIENZE
Competenza 1 al termine della scuola secondaria di primo grado

Competenza	Abilità	Conoscenze
<p>Osservare, analizzare e descrivere fenomeni appartenenti alla realtà naturale e agli aspetti della vita quotidiana, formulare e verificare ipotesi, utilizzando semplici schematizzazioni e modellizzazioni</p>	<p>Osservare fenomeni e coglierne gli aspetti caratterizzanti: differenze, somiglianze, regolarità, fluttuazioni, andamento temporale</p> <p>Individuare grandezze significative relative a singoli fenomeni e processi, identificare le unità di misure opportune, eseguire misure di grandezze</p> <p>Riconoscere e valutare gli errori sperimentali, operare approssimazioni, esprimere la misura con un numero di cifre decimali significative</p> <p>Rappresentare la complessità dei fenomeni in molteplici modi (disegni, descrizioni orali e scritte, simboli, tabelle, diagrammi, grafici, semplici simulazioni, formalizzazioni), utilizzando i linguaggi simbolici</p> <p>Confrontare fatti e fenomeni, cogliendo relazioni fra proprietà e grandezze, a partire soprattutto dalla realtà quotidiana</p> <p>Argomentare le proprie opinioni, facendo uso di modelli e metafore</p> <p>Raccogliere e selezionare informazioni e dati utili alla formulazione di ipotesi sullo svolgimento di un evento</p> <p>Agire sperimentalmente sui fatti per comprenderne le regole, identificando gli elementi da tenere sotto controllo, le fasi operative, le modalità di esecuzione, i tempi ed il controllo</p> <p>Produrre testi orali e scritti, relazioni di lavoro e presentazioni schematiche utilizzando un linguaggio scientifico adeguato a documentazione di un'esperienza.</p>	<p>Dati qualitativi e quantitativi</p> <p>Grandezze variabili e costanti</p> <p>Misure e sistema internazionale</p> <p>Procedure d'uso degli strumenti di misura</p> <p>Incertezza della misura, approssimazione, media aritmetica</p> <p>Rappresentazioni grafiche</p> <p>La struttura di una relazione scientifica come tipologia di testo</p>

SCIENZE
Competenza 2 al termine della scuola primaria

Competenza	Abilità	Conoscenze
<p>Riconoscere le principali interazioni tra mondo biotico ed abiotico, individuando la problematicità dell'intervento antropico negli ecosistemi</p>	<p>Riconoscere gli elementi naturali del proprio ambiente di vita (biotici ed abiotici), le loro funzioni e le principali interazioni</p> <p>Classificare secondo un criterio scelto o dato</p> <p>Osservare e riconoscere ambienti diversi, con particolare attenzione a quelli vicini all'esperienza del bambino</p> <p>Osservare e riconoscere le trasformazioni ambientali, sia di tipo stagionale, che quelle dovute all'azione modificatrice dell'uomo</p> <p>Iniziare a porsi problemi in relazione ai cambiamenti dell'ambiente, sia naturali che indotti dall'intervento umano.</p>	<p>Viventi e non viventi</p> <p>Primi schemi di classificazione</p> <p>Organizzazione dei viventi</p> <p>Cambiamenti nel tempo (ciclo della vita)</p> <p>Semplici interazioni (tra viventi e con l'ambiente, adattamento)</p> <p>Ambienti alpini (bosco, fiume, lago, ghiacciaio,ecc)</p> <p>Piante e animali tipici del contesto in cui è inserita la scuola</p> <p>Intervento antropico e trasformazione degli ecosistemi</p> <p>Le azioni della scuola e del Comune a tutela dell'ambiente e del paesaggio</p>

SCIENZE
Competenza 2 al termine della scuola secondaria di primo grado

Competenza	Abilità	Conoscenze
<p>Riconoscere le principali interazioni tra mondo biotico ed abiotico, individuando la problematicità dell'intervento antropico negli ecosistemi</p>	<p>Riconoscere gli elementi naturali di vari ecosistemi (biotici ed abiotici), le loro funzioni, le principali interazioni, i flussi di energia e di materia</p> <p>Classificare secondo criteri scientifici</p> <p>Confrontare fra loro ecosistemi diversi</p> <p>Osservare e riconoscere i segni dell'intervento antropico sull'ambiente, con particolare riferimento allo sviluppo socio – economico del territorio</p> <p>Analizzare le conseguenze dell'intervento umano sull'ambiente</p>	<p>Classificazioni</p> <p>Viventi e non viventi</p> <p>Organizzazione dei viventi</p> <p>Interazioni (tra viventi e con l'ambiente, adattamento)</p> <p>Piante e animali caratteristici dell'ambiente alpino</p> <p>Biodiversità</p> <p>Flusso di materia e energia</p> <p>Intervento antropico e trasformazione degli ecosistemi</p> <p>Analisi di alcuni casi a partire dalla realtà locale</p> <p>Le politiche, le azioni e gli organismi di tutela dell'ambiente e del paesaggio</p>

SCIENZE
Competenza 3 al termine della scuola primaria

Competenza	Abilità	Conoscenze
<p>Utilizza il proprio patrimonio di conoscenze per comprendere le problematiche scientifiche di attualità e per assumere comportamenti responsabili in relazione al proprio stile di vita, alla promozione della salute ed all'uso delle risorse</p>	<p>Manifestare interesse e curiosità per le problematiche scientifiche ed ambientali, in particolare relative alla propria esperienza ed alla propria realtà</p> <p>Essere in grado di descrivere le più comuni problematiche evidenziandone gli aspetti fondamentali, iniziando ad utilizzare in modo appropriato i termini scientifici</p> <p>Riconoscere se un comportamento è positivo o dannoso in relazione a se stessi, agli altri, all'ambiente di vita</p> <p>Intraprendere, anche insieme ai compagni di classe, azioni positive</p>	<p>Elementi di Ecologia</p> <p>Il problema delle risorse</p> <p>Cause dell'inquinamento di aria e acqua</p> <p>Il problema del rumore</p> <p>I principi della raccolta differenziata</p> <p>Il sistema dei trasporti</p> <p>Principi per una corretta alimentazione</p>

Competenza 3 al termine della scuola secondaria di primo grado

Competenza	Abilità	Conoscenze
<p>Utilizza il proprio patrimonio di conoscenze per comprendere le problematiche scientifiche di attualità e per assumere comportamenti responsabili in relazione al proprio stile di vita, alla promozione della salute ed all'uso delle risorse</p>	<p>Essere in grado di documentarsi sulle problematiche scientifiche ed ambientali</p> <p>Porsi il problema dell'attendibilità delle informazioni che si ricevono</p> <p>Saper riassumere gli aspetti fondamentali delle problematiche scientifiche e ambientali, sia riferite all'esperienza quotidiana che ad ambiti più ampi</p> <p>Essere consapevoli che alcuni comportamenti e atteggiamenti possono avere conseguenze positive o dannose in relazione a se stessi, agli altri, all'ambiente in cui si vive</p> <p>Sviluppare comportamenti corretti in relazione al proprio stile di vita, e all'uso delle risorse</p>	<p>Elementi di ecologia</p> <p>Il problema delle risorse</p> <p>Cause e conseguenze dell'inquinamento</p> <p>L'organizzazione della città e il sistema dei trasporti</p> <p>Il problema del rumore</p> <p>Il sistema produttivo</p> <p>Principi della raccolta differenziata</p> <p>Principi per una corretta alimentazione</p>

Tecnologia

I bambini e i ragazzi sono utenti di tecnologia , specie di giocattoli e di utensili di vita quotidiana, ma spesso lo sono in modo inconsapevole.

A scuola la tecnologia risulta una disciplina che porta gli alunni a riflettere su come gli uomini hanno prodotto e producono oggetti e sistemi per rispondere a bisogni concreti, utilizzando le risorse disponibili. Tale produzione segue un'elaborazione progettuale e determina processi di lavorazione che producono impatti ambientali, che trasformano i modi di vivere e che implicano valutazioni verso le forme di consumo e la salvaguardia ambientale.

La tecnologia, intesa nel suo significato più ampio, presenta nell'ambito del primo ciclo una tripla valenza.

1. Tecnologia come disciplina del fare consapevole e della riflessione sul fare.

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

Elemento fondamentale, a tal fine, risulta il laboratorio, inteso sia come luogo fisico sia come momento in cui l'alunno è attivo, analizza oggetti e sistemi, si pone domande (che cos'è? A cosa serve? Da quali parti o elementi è composto? Come si presenta? Come funziona?) progetta, manipola, gioca, produce e costruisce. Ogni attività va rinforzata dall'attività linguistico-descrittiva e/o dall'attività grafica in modo che l'esperienza si trasformi in sapere formalizzato.

Tra i contenuti che maggiormente si prestano ad essere sviluppati in forma laboratoriale si indicano , a puro titolo di esempio e senza alcuna pretesa di esaustività, i seguenti: materiali, energia, produzione, trasporti, organizzazione, economia, informazione.

Attraverso queste attività la tecnologia assume una forte valenza orientativa in quanto consente allo studente di far emergere e verificare interessi e attitudini.

2. La disciplina della Tecnologia come conoscenza e dominio

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

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

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

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

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

L'educazione all'uso consapevole, sostenibile e critico di tali tecnologie rappresenta un dovere al quale la scuola, istituzione che guida e retroagisce rispetto al tessuto sociale, non può sottrarsi. La padronanza degli oggetti della grande convergenza digitale, pone le basi per la creazione di futuri decisori e non di semplici consumatori, nella coscienza che tali strumenti valgono per ciò che potenzialmente possono rappresentare nella crescita umana, sociale ed economica delle nostre comunità, vale a dire oggetti al servizio dell'uomo, per una crescita attenta e non sostitutiva della relazione, mirati al miglioramento della qualità dei servizi al cittadino, asserviti ad una democrazia partecipativa e diffusa.

3. La disciplina della Tecnologia come supporto ai processi di apprendimento

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

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

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

Le ICT rappresentano una straordinaria occasione per centrare l'attenzione sui processi metacognitivi. Ma anche qui la tentazione di porre lo strumento al centro dell'agire didattico è sempre presente. Per fare un esempio, il web può essere primariamente strumento per un apprendimento in chiave costruttivista, ma solo secondariamente (e forse nemmeno) fonte informativa. Addestrare alla mera ricerca tecnica di informazioni è una cosa; abituare gli alunni a districarsi in un ambiente informativamente ridondante e contraddistinto da un alto "rumore" di fondo è un'altra. Emerge quindi la Rete come spazio per educare gli studenti ad una azione di ricerca critica.

Così come parlare di *word processing*, di fogli di calcolo, di database e non di un certo software, per fare un esempio, rifocalizza correttamente la visione su ciò che è importante, ovvero i processi per la costruzione della conoscenza e, conseguentemente, l'uso di una data tecnologia per fare, decidere, progettare, partendo da un'idea di futuro.

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

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

TECNOLOGIA
Competenza 1 al termine della scuola primaria

Competenza	Abilità	Conoscenze
<p>Progettare e realizzare semplici manufatti e strumenti spiegando le fasi del processo</p>	<p>Saper elaborare semplici progetti individualmente o con i compagni, scegliendo materiali e strumenti adatti</p> <p>Utilizzare materiali e attrezzi coerentemente con le caratteristiche e le funzioni proprie dei medesimi</p> <p>Realizzare semplici manufatti, seguendo una metodologia progettuale, seguendo le istruzioni e rispettando i fondamentali requisiti di sicurezza</p> <p>Spiegare, utilizzando un linguaggio specifico, le tappe del processo e le modalità con le quali si è prodotto il manufatto</p>	<p>Proprietà e caratteristiche dei materiali più comuni</p> <p>Modalità di manipolazione dei materiali più comuni</p> <p>Oggetti e utensili di uso comune, loro funzioni e trasformazione nel tempo</p> <p>Risparmio energetico, riutilizzo e riciclaggio dei materiali</p> <p>Procedure di utilizzo sicuro di utensili e i più comuni segnali di sicurezza</p> <p>Terminologia specifica</p>

TECNOLOGIA
Competenza 1 al termine della scuola secondaria di primo grado

Competenza	Abilità	Conoscenze
<p>Progettare e realizzare semplici manufatti e strumenti spiegando le fasi del processo</p>	<p>Progettare individualmente o con i compagni semplici manufatti e strumenti, scegliendo materiali e strumenti adatti</p> <p>Utilizzare materiali e attrezzi coerentemente con le caratteristiche, funzioni proprie e impatto ambientale dei medesimi</p> <p>Realizzare manufatti, seguendo una metodologia progettuale, avendo consapevolezza dei requisiti di sicurezza necessari</p> <p>Spiegare, utilizzando opportuni metodi di documentazione e un linguaggio specifico, le tappe del processo e le modalità tecnologiche con le quali si è prodotto il manufatto</p>	<p>Proprietà e caratteristiche dei materiali più comuni</p> <p>Modalità di manipolazione dei diversi materiali</p> <p>Funzioni e modalità d'uso degli utensili e strumenti più comuni e loro trasformazione nel tempo</p> <p>Principi di funzionamento di macchine e apparecchi di uso comune</p> <p>Ecotecnologie orientate alla sostenibilità (depurazione, differenziazione, smaltimento, trattamenti speciali, riciclaggio...)</p> <p>Strumenti e tecniche di rappresentazione (anche informatici)</p> <p>Segnali di sicurezza e i simboli di rischio</p> <p>Terminologia specifica</p>

TECNOLOGIA
Competenza 2 al termine della scuola primaria

Competenza	Abilità	Conoscenze
<p>Utilizzare con dimestichezza le più comuni tecnologie, in particolare quelle dell'informazione e della comunicazione, individuando le soluzioni potenzialmente utili ad un dato contesto applicativo, a partire dall'attività di studio</p>	<p>Utilizzare consapevolmente le più comuni tecnologie, conoscendone i principi di base soprattutto in riferimento agli impianti domestici.</p> <p>Utilizzare semplici materiali digitali per l'apprendimento.</p> <p>Utilizzare il PC, alcune periferiche e programmi applicativi.</p> <p>Avviare alla conoscenza della Rete per scopi di informazione, comunicazione, ricerca e svago.</p>	<p>Semplici applicazioni tecnologiche quotidiane e relative modalità di funzionamento</p> <p>I principali dispositivi informatici di input e output</p> <p>I principali software applicativi utili per lo studio, con particolare riferimento alla videoscrittura, alle presentazioni e ai giochi didattici.</p> <p>Semplici procedure di utilizzo di Internet per ottenere dati, fare ricerche, comunicare</p>

TECNOLOGIA
Competenza 2 al termine della scuola secondaria di primo grado

Competenza	Abilità	Conoscenze
<p>Utilizzare con dimestichezza le più comuni tecnologie, in particolare quelle dell'informazione e della comunicazione, individuando le soluzioni potenzialmente utili ad un dato contesto applicativo, a partire dall'attività di studio</p>	<p>Utilizzare consapevolmente le più comuni tecnologie, conoscendone i principi di funzionamento</p> <p>Riconoscere le caratteristiche dei dispositivi automatici di uso più comune</p> <p>Utilizzare materiali digitali per l'apprendimento</p> <p>Utilizzare il PC, periferiche e programmi applicativi</p> <p>Utilizzare la Rete per scopi di informazione, comunicazione, ricerca e svago</p>	<p>Le applicazioni tecnologiche quotidiane e le relative modalità di funzionamento</p> <p>I dispositivi informatici di input e output</p> <p>Il sistema operativo e i più comuni software applicativi, con particolare riferimento all'<i>office automation</i> e ai prodotti multimediali anche Open source</p> <p>Procedure per la produzione di testi, ipertesti, presentazioni e utilizzo dei fogli di calcolo</p> <p>Procedure di utilizzo di reti informatiche per ottenere dati, fare ricerche, comunicare</p>

TECNOLOGIA
Competenza 3 al termine della scuola primaria

Competenza	Abilità	Conoscenze
Essere consapevole delle potenzialità, dei limiti e dei rischi dell'uso delle tecnologie, con particolare riferimento al contesto produttivo, culturale e sociale in cui vengono applicate	<p>Scegliere lo strumento più idoneo all'azione da svolgere</p> <p>Riconoscere le principali fonti di pericolo in casa, a scuola e nei luoghi frequentati nel tempo libero</p> <p>Riconoscere potenzialità e rischi connessi all'uso delle tecnologie più comuni, anche informatiche</p>	<p>Caratteristiche e potenzialità tecnologiche degli strumenti d'uso più comuni</p> <p>Modalità d'uso in sicurezza degli strumenti più comuni</p> <p>Motori di ricerca specifici per le attività didattiche con alunni della scuola primaria</p>

Competenza 3 termine della scuola secondaria di primo grado

Competenza	Abilità	Conoscenze
Essere consapevole delle potenzialità, dei limiti e dei rischi dell'uso delle tecnologie, con particolare riferimento al contesto produttivo, culturale e sociale in cui vengono applicate	<p>Scegliere lo strumento più idoneo all'azione da svolgere</p> <p>Riconoscere le principali fonti di pericolo in casa, a scuola e nei luoghi frequentati nel tempo libero</p> <p>Riconoscere potenzialità e rischi connessi all'uso delle tecnologie più comuni, in particolare di quelle informatiche e della comunicazione</p> <p>Saper individuare i principali rapporti tra l'uso delle tecnologie e le problematiche economiche, sociali e ambientali</p>	<p>Caratteristiche e potenzialità tecnologiche degli strumenti d'uso più comuni</p> <p>Modalità d'uso degli strumenti più comuni</p> <p>Tecnologie e sistemi produttivi</p> <p>Procedure di utilizzo sicuro e legale di reti informatiche per ottenere dati e comunicare (motori di ricerca, sistemi di comunicazione mobile, email, chat, social network, protezione degli <i>account</i>, download, diritto d'autore, ecc.)</p> <p>Fonti di pericolo e procedure di sicurezza</p>

Musica, Arte e Immagine, Corpo-movimento-sport

Dall'area di apprendimento alle discipline

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

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

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

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

La valutazione delle competenze, per questa area di apprendimento, mira a evidenziare la componente più significativa in rapporto alle situazioni e ai compiti di apprendimento programmati. Nello specifico si ritiene che la valutazione si debba focalizzare gradualmente, dalla scuola primaria alla secondaria, sugli atteggiamenti per arrivare alle conoscenze passando per le abilità. Risulta importante cioè che le esperienze proposte promuovano anzitutto atteggiamenti positivi nei confronti dei linguaggi artistici (curiosità, interesse, attenzione), atteggiamenti questi che costituiscono il fondamento di un apprendimento significativo e duraturo. In secondo luogo, come richiamato precedentemente, dette esperienze devono privilegiare la dimensione del fare mettendo gli studenti nella condizione di esercitare le proprie abilità; al termine di questo percorso ideale, tramite la riflessione sull'esperienza, si faranno emergere le conoscenze specifiche che andranno a costituire il primo quadro concettuale della disciplina.

Tali indicazioni implicano che nella valutazione delle competenze i docenti pongano maggiore attenzione agli atteggiamenti ed alle abilità all'inizio del ciclo ed alle conoscenze gradualmente acquisite nel periodo successivo.

Attività obbligatorie ed attività facoltative

Come previsto dai piani di studio provinciali, ciascuna istituzione scolastica nell'ambito del proprio progetto d'istituto definisce in autonomia le attività opzionali facoltative, attività finalizzate al potenziamento di specifiche aree di apprendimento e/o a soddisfare specifici bisogni del contesto educativo e territoriale.

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

- la trasversalità; come detto precedentemente l'area artistico-motoria si presta ad essere veicolo o supporto di numerose delle competenze previste dal profilo;
- la personalizzazione dei percorsi: la promozione dei talenti degli studenti necessita di un'offerta personalizzata; in particolar modo nella secondaria di primo grado, gli istituti possono prevedere, compatibilmente con le esigenze organizzative e le risorse disponibili,

l'insegnamento di strumenti musicali, la pratica sportiva, laboratori multimediali al fine di promuovere in modo approfondito le competenze di ciascuno;

- il rapporto con il territorio; la presenza sul territorio di associazioni sportive ed artistiche può indirizzare gli istituti ad un potenziamento dell'area sfruttando eventuali spazi e collaborazioni, oppure un'integrazione laddove l'offerta risulti assente.

Il territorio come risorsa

I piani di studio provinciali sottolineano in più parti l'importanza del territorio attribuendogli più di una valenza.

Il territorio è lo spazio vissuto entro il quale gli studenti costruiscono gradualmente la loro identità quali persone, nel rapporto con i genitori, i docenti, gli amici, ma anche quali futuri cittadini, nel rapporto con le istituzioni e nel confronto con le problematiche che il territorio, in senso lato, pone.

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

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

La trasversalità dell'area di apprendimento

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

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

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

Passando al mondo dei suoni, è ormai assodato il contributo che essi forniscono nella fase iniziale di acquisizione delle lingue nel corso della scuola primaria (discriminazione timbrica, accenti e ritmi, testi su melodie, etc.); successivamente la musica diventa ambito di esperienza fondamentale per il vissuto dei preadolescenti con i tratti di trasgressività ed immedesimazione che spesso la connotano. La musica si presta ad essere oggetto trasversale di indagine e riflessione non solo dal punto di vista disciplinare ma anche sociologico e letterario.

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

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

Privilegiare situazioni di apprendimento in forma di laboratorio

Il profilo globale dello studente al termine del primo ciclo sottolinea in più punti l'importanza dell'acquisizione di competenze nella "dimensione del fare": uno studente competente in tale ambito è in grado di svolgere attività operative sia per produrre oggetti secondo una logica intenzionale, sia per risolvere problemi in situazioni reali.

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

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

L'articolazione poi dei metodi didattici, delle tecniche strumentali e intellettuali, può sostanziare o svilire la motivazione. La loro calibrazione, insieme a quella degli obiettivi, in relazione alle effettive capacità, pratiche e cognitive degli studenti riveste un'importanza fondamentale nell'azione didattica.

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

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

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

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

Nell'ottica dell'elaborazione di piani di studio d'istituto ispirati al principio dell'essenzialità, si riportano di seguito alcune esperienze laboratoriali da ritenersi irrinunciabili per ciascuna disciplina. Per esperienza irrinunciabile s'intende un'attività significativa in quanto propedeutica ad apprendimenti successivi e/o legata a vissuti fondamentali per gli studenti della fascia d'età corrispondente alla scuola del primo ciclo d'istruzione: nelle esperienze riportate di seguito si fa riferimento a titolo esemplificativo all'importanza del canto, del nuoto e della manipolazione per i bambini della scuola primaria e del confronto col linguaggio fotografico per i preadolescenti della scuola secondaria di primo grado.

Le proposte laboratoriali, che seguono le declinazioni delle competenze delle singole discipline, non esauriscono ovviamente l'ampio spettro di attività che i singoli istituti possono progettare autonomamente sulla base dell'analisi dei bisogni e delle risorse interne ed esterne.

MUSICA
Competenze al termine della scuola primaria

Competenze	Abilità	Conoscenze
<p>Eeguire in modo espressivo, collettivamente e individualmente, brani vocali appartenenti a repertori di vario genere e provenienza, avvalendosi anche di strumentazione ritmica e/o melodica</p>	<p>Utilizzare con precisione ritmica e di intonazione la propria voce per eseguire i brani corali appresi e per attività di improvvisazione.</p> <p>Eeguire per imitazione semplici ritmi, utilizzando anche la gestualità e il movimento corporeo.</p> <p>Inventare, con la voce e con lo strumentario, risposte coerenti a semplici frasi musicali proposte, melodie, ritmi e canzoni.</p> <p>Eeguire in modo intonato i suoni della scala musicale e i brani appresi.</p>	<p>La propria voce, la tecnica per cantare intonati e l'uso di semplici strumenti ritmici e/o melodici.</p> <p>Repertorio di moduli ritmici, desunti da filastrocche, conte, proverbi, non-sense ed altro.</p> <p>Repertorio di semplici brani vocali e strumentali ad una o più voci.</p> <p>I suoni della scala musicale appartenenti alla nostra cultura.</p>
<p>Interpretare semplici elementi formali e strutturali costitutivi del linguaggio musicale facendo uso sistemi di scrittura tradizionale e non-</p> <p>Attribuire significato a ciò che si ascolta</p>	<p>Riconoscere e rappresentare la pulsazione di un brano, evidenziandola con il movimento del corpo e sapendola riprodurre con la voce e con semplici strumenti ritmici.</p> <p>Riconoscere all'ascolto le principali timbriche strumentali e gli elementi tematici fondamentali di un brano musicale conosciuto.</p> <p>Utilizzare varie forme di linguaggio espressivo (corporeo, grafico-pittorico, plastico, verbale) per esprimere le proprie emozioni e i propri stati d'animo.</p>	<p>Semplici elementi formali e strutturali di un evento o di un'opera musicale.</p> <p>Sistemi di scrittura musicale.</p> <p>Alcune opere musicali significative.</p>

MUSICA
Competenze al termine della scuola secondaria di primo grado

Competenze	Abilità	Conoscenze
<p>Eseguire in modo espressivo, collettivamente e individualmente, brani vocali e/o strumentali di diversi generi e stili, avvalendosi anche di strumentazioni elettroniche</p>	<p>Utilizzare con proprietà ed espressività la voce, il corpo, uno strumento musicale melodico e/o ritmico.</p> <p>Eseguire i brani con correttezza tecnica ed esatta intonazione.</p>	<p>Tecniche vocali e tecniche strumentali.</p> <p>Ricco repertorio di brani vocali e strumentali appartenenti a generi, epoche, culture diverse.</p>
<p>Riconoscere ed analizzare elementi formali e strutturali costitutivi del linguaggio musicale facendo uso della notazione tradizionale e di altri sistemi di scrittura e di un lessico appropriato; conoscere ed analizzare opere musicali, eventi, materiali, anche in relazione al contesto storico-culturale ed alla loro funzione sociale</p>	<p>Riconoscere all'ascolto elementi propri del linguaggio musicale.</p> <p>Leggere e scrivere semplici ritmi e melodie utilizzando notazioni non convenzionali e/o tradizionali.</p> <p>Utilizzare il lessico musicale.</p> <p>Analizzare in modo funzionale eventi, materiali e opere musicali attribuendo loro diversi significati, anche di tipo storico strutturale.</p>	<p>Elementi fondamentali, formali e strutturali, di un evento o opera musicale.</p> <p>La notazione musicale.</p> <p>Lessico del linguaggio musicale.</p> <p>Opere musicali significative, musicisti e compositori, a livello locale, nazionale, europeo e mondiale.</p>
<p>Improvvisare, rielaborare, comporre brani vocali e/o strumentali, utilizzando sia strutture aperte, sia semplici schemi ritmico-melodici, integrando altre forme artistiche quali danza, teatro, arti plastiche e multimedialità</p>	<p>Utilizzare con proprietà ed espressività voce, corpo, strumenti musicali, per improvvisare, variare, comporre un brano musicale.</p> <p>Usare in modo appropriato materiali multimediali, anche con tecnologie digitali.</p> <p>Utilizzare semplici tecniche multimediali.</p>	<p>Elementi formali e strutturali del linguaggio musicale.</p> <p>La valenza espressiva della musica.</p> <p>Elementi della comunicazione audiovisiva.</p> <p>Le potenzialità di interazione tra i vari linguaggi espressivi.</p>

Laboratorio di coro per la scuola primaria

La pratica corale per tutti, non destinata ad un gruppo selezionato di studenti, costituisce la parte fondante di questo laboratorio. In esso confluiscono azioni didattiche che mirano allo sviluppo della vocalità parlata e cantata dei bambini, alla maturazione di capacità percettivo-uditive (memorizzazione ritmica, melodica e armonica, apprendimento e memorizzazione del testo, adattamento dell'orecchio e della vocalità ai vari generi musicali proposti) e di capacità espressive (livelli di interpretazione, messa "in scena" delle emozioni attraverso il canto solistico e corale).

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

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

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

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

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

Laboratorio corale e strumentale per la scuola secondaria di primo grado

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

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

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

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

La modalità laboratoriale richiede all'insegnante l'attenzione a diversi aspetti organizzativi, nello specifico: la preparazione e la proposta di materiali vari, raccogliendo anche i suggerimenti dei ragazzi sulla scelta dei brani, la preparazione dello spazio fisico dove operare, l'individuazione di studenti che sappiano già suonare uno strumento classico o moderno o percussioni, l'organizzazione della classe per sezioni vocale, strumentale e ritmica, la preparazione delle parti vocali e l'arrangiamento delle parti strumentali e la concertazione graduale di tutte le varie parti. Nella gestione del laboratorio risulta di particolare importanza la creazione di un clima costruttivo e

cooperativo, prevenendo vissuti di inadeguatezza o di eccessivo protagonismo e coinvolgendo gli studenti nella valutazione critica delle produzioni realizzate.

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

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

ARTE E IMMAGINE
Competenze al termine della Scuola primaria

Competenze	Abilità	Conoscenze
<p>Riconoscere gli elementi fondamentali del linguaggio visuale e li utilizza nelle proprie rappresentazioni grafiche, pittoriche e plastiche</p> <p>Comunicare emozioni ed esperienze del proprio vissuto, attraverso la pratica di tecniche artistiche bidimensionali e tridimensionali</p>	<p>Utilizzare nei propri elaborati il colore in modo consapevole.</p> <p>Utilizzare la linea per dar forma alla propria creatività, sperimentando materiali grafici, pittorici e plastici.</p> <p>Leggere e rappresentare la profondità, sovrapponendo piani diversi.</p> <p>Utilizzare forme per creare ritmi, configurazioni e semplici composizioni.</p> <p>Utilizzare tecniche artistiche bidimensionali e tridimensionali.</p> <p>Individuare semplici funzioni informative ed emotive nelle immagini.</p>	<p>I colori primari, secondari, complementari e le gradazioni di colore.</p> <p>La linea come elemento del linguaggio visivo. Le varie tipologie di linea.</p> <p>Le diverse forme geometriche e non.</p> <p>Le più comuni tecniche artistiche: matite, matite colorate, pennarelli, acquerelli, tempere, plastilina, creta, collage ed altre.</p>
<p>Rielaborare, ricombinare e modificare creativamente immagini, forme e materiali</p>	<p>Utilizzare gli elementi del linguaggio visivo in modo creativo.</p>	<p>Semplici strategie creative: sostituzione, ripetizione, espansione, assemblaggio ed altre.</p>
<p>Prestare attenzione alle espressioni del patrimonio artistico e culturale presenti sul territorio e apprezzarle</p>	<p>Osservare, descrivere, confrontare le principali tipologie di beni artistici: fontane, portoni, meridiane, affreschi, edicole, chiese, castelli, palazzi ed altro.</p>	<p>Alcuni beni artistici presenti sul territorio.</p>
<p>Dimostrare consapevolezza del sé attraverso la rappresentazione della figura umana</p>	<p>Rappresentare la figura umana in modo naturale e sempre meno schematico, dando espressività al viso e forma al movimento.</p>	<p>La struttura generale della figura umana e le proporzioni fra le parti.</p>

ARTE E IMMAGINE
Competenze al termine della scuola secondaria di primo grado

Competenze	Abilità	Conoscenze
Sperimentare, rielaborare, creare immagini e/o oggetti utilizzando operativamente gli elementi, i codici, le funzioni, le tecniche proprie del linguaggio visuale ed audiovisivo	Utilizzare una metodologia operativa, sapendo scegliere le varie tecniche - grafiche, pittoriche, plastiche, fotografiche, costruttive, multimediali - in relazione alle proprie esigenze espressive.	Elementi fondamentali e strutture del linguaggio visivo. Elementi e principali funzioni della comunicazione. Tecniche specifiche dei linguaggi proposti.
Riconoscere ed analizzare elementi formali e strutturali costitutivi del linguaggio visuale facendo uso di un lessico appropriato; utilizzare criteri base funzionali alla lettura e all'analisi sia di creazioni artistiche che di immagini statiche e multimediali	Esercitare, nella lettura visiva e nella produzione di immagini, manufatti e prodotti multimediali, operazioni mentali di attenzione, osservazione, memorizzazione, analisi, sintesi, coordinamento logico e creatività. Comunicare utilizzando consapevolmente le diverse funzioni dei messaggi.	Lessico specifico.
Utilizzare conoscenze ed abilità percettivo-visive per leggere in modo consapevole e critico i messaggi visivi presenti nell'ambiente	Attivare operazioni percettivo – visive attraverso l'interazione col linguaggio verbale.	Concetti visivi.
Apprezzerne il patrimonio artistico riferendolo ai diversi contesti storici, culturali e naturali	Leggere consapevolmente messaggi visivi per coglierne il significato simbolico, espressivo, comunicativo.	Principali forme di espressione artistica e loro collocazione storico-culturale. Beni artistici, culturali ed ambientali presenti sul territorio.

Laboratorio di manipolazione per la scuola primaria

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

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

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

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

A titolo di esempio, all'interno del laboratorio in una classe prima può essere proposta la costruzione dell'alfabetiere di classe o della tabella di presentazione di numeri e quantità, secondo la seguente sequenza di attività:

- fase di progettazione: definizione, insieme ai bambini, del tipo di prodotto che si vuole ottenere: piccoli pannelli formato A4, lettere tridimensionali da appendere su cordoncini, lettere tridimensionali con piedistallo da appoggiare su un ripiano, ecc;
- scelta attenta e motivata dei materiali, funzionale alle esigenze percettive degli alunni e significativa come veicolo cognitivo di abilità e conoscenze;
- preparazione del materiale: ritaglio di stoffe, carta, o altro, predisposizione della struttura necessaria se si tratta di oggetti tridimensionali;
- realizzazione del lavoro: assemblaggio dei materiali, rifinitura del prodotto ottenuto e sua collocazione nello spazio aula; particolare attenzione dovrà essere dedicata, in questa fase dell'attività, all'aspetto didattico: la costruzione del segno (direzione, forma, dimensione, etc.) deve rafforzare la conoscenza della corretta scrittura delle singole lettere, diventando una struttura mentale visiva consolidata;
- valutazione collettiva del risultato raggiunto attraverso la riflessione sulle fasi del lavoro, le difficoltà incontrate, le caratteristiche dei materiali utilizzati, le conoscenze acquisite.

Laboratorio di immagine per la scuola secondaria di primo grado: "Fotografo i miei miti"

La presenza dell'insegnamento obbligatorio di Arte e Immagine, investe la scuola di una doppia responsabilità, culturale e pedagogica.

La prima impone di portare l'alunno a capire la simbologia dell'immagine, a conoscerne l'alfabeto e a comprendere le strutture di alcuni linguaggi iconici. La seconda invece, guida alla ricerca dei suoi bisogni affettivi, comunicativi ed espressivi; alla necessità di un apprendimento fatto di momenti di attenzione, osservazione e ascolto; di discussione e relazione con gli altri; di sperimentazione di tecniche strumentali e metodologie operative.

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

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

Si riporta di seguito la sequenza di attività da realizzare all'interno di questo laboratorio:

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

CORPO – MOVIMENTO - SPORT
Competenze al termine della scuola primaria

Competenze	Abilità	Conoscenze
Essere consapevole del proprio processo di crescita e sviluppo e riconosce le attività volte al miglioramento delle proprie capacità fisiche	Eseguire con disinvoltura piccoli compiti motori e sa collocarli nel giusto ambito di lavoro.	Nozioni che riguardano la crescita personale (maturazione fisica e sviluppo delle capacità motorie). Gioco-Sport, movimento finalizzato.
Partecipare alle attività ludiche, didattiche e pre-sportive con buona autonomia e corretta gestione degli spazi e delle attrezzature	Padroneggiare gli schemi motori di base; orientarsi nello spazio e nel tempo con buon senso ritmico; utilizzare e rapportarsi in maniera appropriata agli attrezzi ginnici. Inventare movimenti con i piccoli attrezzi, progettare e comporre percorsi.	Nozioni riguardanti le potenzialità del corpo in movimento, in rapporto a parametri spaziali e temporali. Piccoli e grandi attrezzi presenti in palestra e loro funzioni.
Partecipare in modo corretto a giochi di movimento, drammatizzazioni, giochi tradizionali e attività pre-sportive	Cimentarsi con destrezza, in modo collaborativo e giusto spirito agonistico nelle attività proposte. Utilizzare gestualità mimica ed espressiva adeguate a diversi contesti comunicativi. Controllare e gestire le proprie emozioni nelle situazioni di confronto e competitive.	Le regole dei giochi praticati e i conseguenti comportamenti corretti. Concetti di: lealtà, rispetto, partecipazione, collaborazione, cooperazione. Le relazioni: da solo, coppia, gruppo, squadra.
Saper assumere comportamenti rivolti alla salvaguardia della propria ed altrui sicurezza, nelle attività motorie, nei giochi e nell'utilizzo di attrezzi e strutture	Adottare accorgimenti idonei a prevenire infortuni.	Informazioni su rischi e pericoli connessi all'attività motoria e comportamenti corretti per evitarli.

CORPO – MOVIMENTO - SPORT
Competenze al termine della scuola secondaria di primo grado

Competenze	Abilità	Conoscenze
<p>Essere consapevole del proprio processo di crescita e di sviluppo corporeo; riconosce inoltre le attività volte al miglioramento delle proprie capacità motorie.</p>	<p>Assumere atteggiamenti e posture corrette nella motricità finalizzata, dimostrando di aver acquisito una soddisfacente sensibilità propriocettiva.</p> <p>Dimostrare un buon feedback propriocettivo negli apprendimenti a carattere motorio.</p>	<p>Informazioni che riguardano la crescita personale, relativamente al corpo topologico, al corpo funzionale, al sé relazionale e cognitivo.</p>
<p>Destreggiarsi nella motricità finalizzata dimostrando:</p> <ul style="list-style-type: none"> - di coordinare azioni, schemi motori, gesti tecnici con buon autocontrollo; - di utilizzare gli attrezzi ginnici in maniera appropriata; - di utilizzare conoscenze e abilità per risolvere situazioni-problema di natura motoria 	<p>Utilizzare i principali schemi motori, combinati con diverse variabili spaziali, temporali e senso-percettive.</p> <p>Utilizzare con disinvoltura i più tradizionali attrezzi ginnici; applicarsi su alcuni grandi attrezzi della palestra; inventare movimenti con piccoli attrezzi su specifica richiesta.</p>	<p>Attività che esercitano capacità condizionali (forza, rapidità e resistenza) e coordinative speciali (equilibrio, ritmo, orientamento spaziotemporale,...).</p> <p>Potenzialità del proprio corpo nello spazio e nel tempo e possibilità di utilizzo di diversi materiali.</p>
<p>Partecipare a giochi di movimento, giochi tradizionali, giochi sportivi di squadra, rispettando le regole, imparando a gestire con equilibrio sia la sconfitta che la vittoria. Gestisce i diversi ruoli assunti nel gruppo e i momenti di conflittualità nel rispetto di compagni ed avversari</p>	<p>Utilizzare le abilità specifiche dei principali giochi di squadra e di alcune specialità sportive Individuali.</p> <p>Organizzarsi autonomamente e con gli altri nelle diverse esperienze motorie e sportive.</p>	<p>Giochi cooperativi ed agonistici, individuali e di gruppo.</p> <p>Offerte ed opportunità sportive sul territorio.</p>

<p>Controllare il movimento e lo utilizza anche per rappresentare e comunicare stati d'animo.</p>	<p>Utilizzare alcune modalità dell'espressione non verbale (espressione corporea e mimica).</p>	
<p>Assumere comportamenti rispettosi della salute e della sicurezza, proprie ed altrui</p>	<p>Svolgere operazioni di primo intervento in caso di piccoli infortuni.</p>	<p>Pericoli connessi alle attività motorie ed atteggiamenti di prevenzione per l'incolumità di sé e dei compagni.</p> <p>Pericoli connessi a comportamenti stereotipati appresi attraverso i media e potenziali esperienze trasgressive.</p> <p>Nozioni di igiene corporea alimentare e comportamentale.</p>

Laboratorio di acquaticità per la scuola primaria

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

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

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

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

Laboratorio "ambiente" per la scuola secondaria di primo grado

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

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

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

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

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

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

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

Di seguito si riportano alcuni esempi di attività da svolgere nel laboratorio:

- "ciaspolada": scelta di una meta e di un percorso nel periodo invernale che preveda l'uso delle racchette da neve (esperienza da realizzarsi con la collaborazione di guide alpine);
- escursione autunnale in camminata (*nordik walking*) verso un rifugio predefinito quale meta – sempre accompagnati da una guida alpina;
- giro sulle sponde di un lago a bassa quota, per valutare la differenza dei parametri fisiologici e l'adattamento in un ambiente a più alta umidità rispetto alla montagna.

Religione cattolica

Attenzioni pedagogiche generali

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

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

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

In tal senso l'area di apprendimento RC, rispetto al profilo complessivo dello studente a 14 anni, esige di svilupparsi in una prospettiva unitaria e in particolare raccordo con l'area Storia, geografia ed educazione alla cittadinanza e l'area Musica, arte e immagine, corpo-movimento-sport.

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

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

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

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

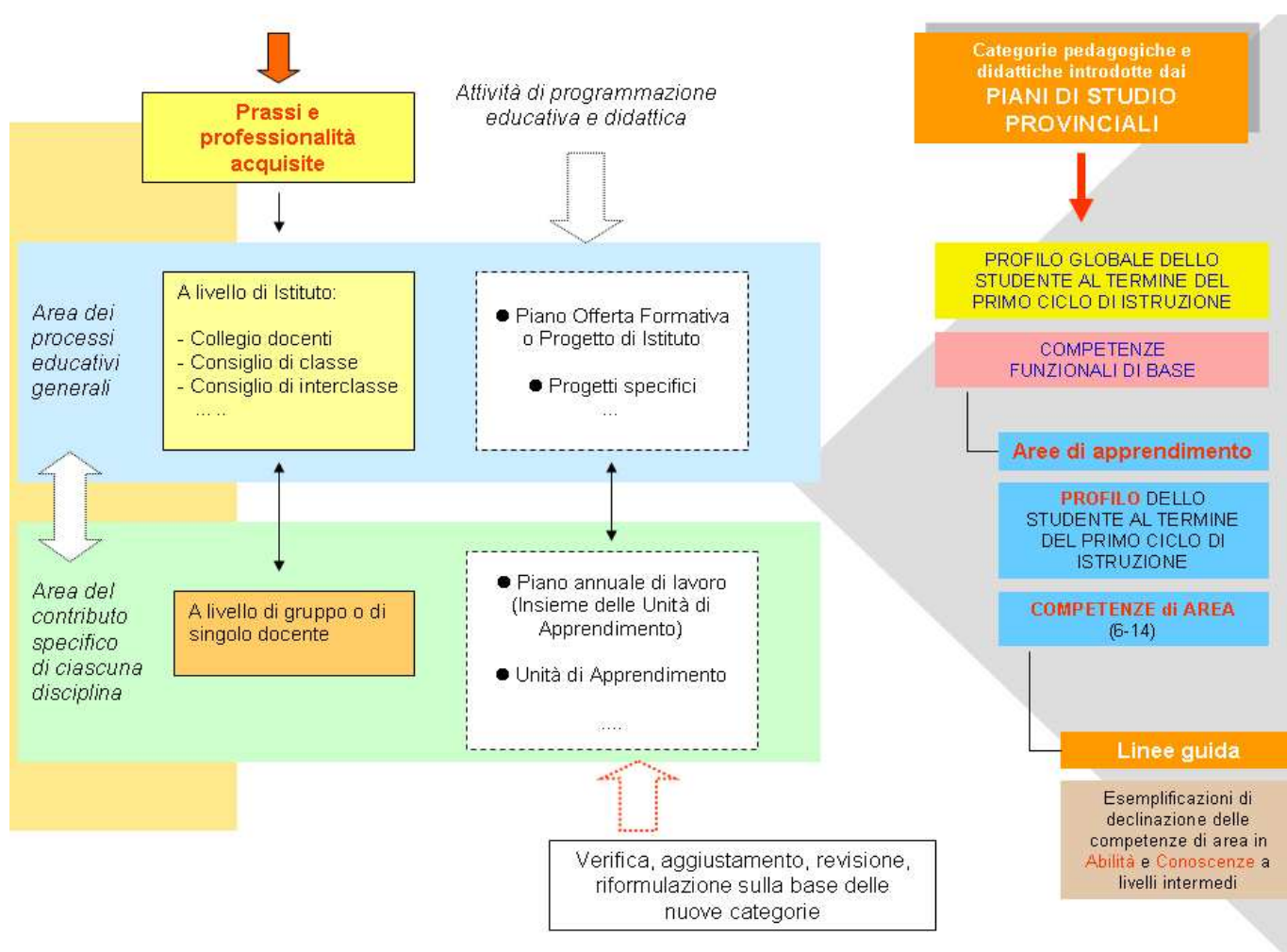
In un progetto educativo scolastico il ruolo della religione (e delle competenze che le corrispondono) è principalmente quello di sollecitare l'attenzione alla persona, alla sua complessità, alla sua libertà e alla sua responsabilità.

Verso un rinnovato curriculum di Religione cattolica

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

Al fine di una effettiva e concreta applicazione dei PSP è importante che questa azione si svolga a partire dalla prassi di lavoro abituale così come si esprime formalmente nei documenti della programmazione educativa e didattica (progetti di istituto, piani di studio, unità di apprendimento ...), valutando le innovazioni e le istanze introdotte dai PSP e attivando conseguenti processi di innovazione, principalmente nella prospettiva del passaggio da un insegnamento di RC nel quale le conoscenze e le abilità siano il fine ad un insegnamento nel quale esse siano i mezzi per la promozione di competenze personali (vedi Schema 1).

Schema 1: prassi e nuove categorie dei Piani di Studio Provinciali



Dal profilo e competenze RC ad abilità e conoscenze

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

A titolo esemplificativo si indicano di seguito due declinazioni delle competenze dell'Area Religione Cattolica in *Abilità* e *Conoscenze* poste al termine della Scuola Primaria e al termine della Scuola Secondaria di 1° grado.

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

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

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

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

RELIGIONE CATTOLICA
Competenza 1 al termine della scuola primaria

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

RELIGIONE CATTOLICA
Competenza 1 al termine della scuola secondaria di primo grado

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

RELIGIONE CATTOLICA
Competenza 2 al termine della scuola primaria

Competenza	Abilità	Conoscenze
Conoscere e interpretare alcuni elementi fondamentali dei linguaggi espressivi della realtà religiosa e i principali segni del cristianesimo cattolico presenti nell'ambiente	Comprendere termini, segni, luoghi ed espressioni artistiche dell'esperienza religiosa	- Principali e più significativi termini, segni e luoghi dell'esperienza religiosa - Espressioni dell'arte religiosa, con attenzione al territorio
	Individuare il significato fondamentale e le principali forme della preghiera	- La preghiera dei credenti come dialogo con Dio - Forme ed esempi di preghiere della tradizione cristiana
	Esprimere significato e funzioni essenziali di segni e luoghi religiosi nell'ambiente	- Significati e funzioni essenziali di segni e luoghi religiosi sul territorio, in particolare la croce e la chiesa.

Competenza 2 al termine della scuola secondaria di primo grado

Competenza	Abilità	Conoscenze
Conoscere e interpretare alcuni elementi fondamentali dei linguaggi espressivi della realtà religiosa e i principali segni del cristianesimo cattolico presenti nell'ambiente	Individuare i principali linguaggi espressivi che connotano le tradizioni religiose	- Celebrazioni e riti, preghiere, simboli, spazi e tempi sacri delle religioni
	Descrivere aspetti che caratterizzano il linguaggio del cristianesimo nell'ambito del rapporto dell'uomo con Dio	- Elementi costitutivi della celebrazione cristiana, in particolare dell'Eucarestia - Forme, caratteristiche ed esigenze fondamentali della preghiera cristiana
	Spiegare i più diffusi segni del cristianesimo, le loro caratteristiche e funzioni principali, a partire dal territorio in cui si vive	- Caratteristiche e funzioni principali di luoghi, edifici, oggetti, immagini e tradizioni del cristianesimo in Trentino
	Individuare elementi e messaggi propri della fede cristiana in opere dell'arte e della cultura	- Indicazioni essenziali per la lettura e l'analisi del messaggio religioso in produzioni artistiche (letterarie, musicali, pittoriche, architettoniche...)

RELIGIONE CATTOLICA
Competenze 3 al termine della scuola primaria

Competenza	Abilità	Conoscenze
Riconoscere in termini essenziali caratteristiche e funzione dei testi sacri delle grandi religioni; in particolare utilizzare strumenti e criteri per la comprensione della Bibbia e l'interpretazione di alcuni brani.	Riconoscere i libri sacri delle religioni ebraica, cristiana e islamica e la particolare cura e attenzione che i credenti ad essi riservano	- La Bibbia ebraica, la Bibbia cristiana e il Corano - Luoghi, momenti e atteggiamenti riservati dai credenti ai loro libri sacri
	Comprendere la Bibbia cristiana come raccolta di libri che per i credenti descrivono l'agire di Dio e di Gesù e sono fonte della vita cristiana	- La Bibbia, biblioteca di libri: struttura generale e libri principali - L'agire di Dio e di Gesù in eventi narrati nell'Antico e nel Nuovo Testamento
	Saper rintracciare un brano biblico e individuarne personaggi e trama narrativa	- Suddivisione della Bibbia in libri, capitoli, versetti - Modalità essenziale di accostamento e analisi di brani narrativi, in particolare del Nuovo Testamento

Competenza 3 al termine della scuola secondaria di primo grado

Competenza	Abilità	Conoscenze
Riconoscere in termini essenziali caratteristiche e funzione dei testi sacri delle grandi religioni; in particolare utilizzare strumenti e criteri per la comprensione della Bibbia e l'interpretazione di alcuni brani.	Individuare aspetti di rilevanza che il testo sacro assume nelle religioni ebraica, cristiana e islamica	- Attenzioni, impiego, valorizzazione del testo sacro nelle religioni per la preghiera, le celebrazioni, la formazione e le scelte di vita
	Comprendere la Bibbia come documento della storia del popolo ebraico e delle prime comunità cristiane e luogo di rivelazione di Dio nella fede dei cristiani	- Momenti principali della storia del popolo d'Israele e delle prime comunità cristiane - I temi centrali dell'Antico Testamento e il loro sviluppo nel Nuovo: creazione, alleanza, promessa, liberazione, salvezza - La concezione cristiana della Bibbia come comunicazione di Dio all'umanità
	Riconoscere la Bibbia quale fonte di ispirazione nella cultura occidentale e per esperienze fondamentali della vita	- Eventi e personaggi del mondo biblico nell'arte, nella letteratura, nei film, nel costume e nelle tradizioni
	Utilizzare correttamente un metodo per comprendere brani fondamentali della Bibbia ed esprimerne in forma creativa il significato	- Fasi principali della formazione della Bibbia, caratteristiche letterarie e articolazione essenziale - Analisi narrativa di testi biblici

RELIGIONE CATTOLICA
Competenza 4 al termine della scuola primaria

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

Competenza 4 al termine della scuola secondaria di primo grado

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

Dalle indicazioni provinciali al lavoro nelle singole istituzioni scolastiche

Per consentire un'effettiva applicazione dei PSP è necessario offrire una articolazione di categorie organizzative che consenta un collegamento e un dialogo il più possibile efficace e significativo tra Profilo e Competenze al termine del Primo Ciclo di istruzione e attività di programmazione dei piani di lavoro affidata ai docenti.

L'articolazione delle competenze in *abilità* e *conoscenze* a cadenza intermedia (termine della Scuola Primaria e termine della Scuola Secondaria di 1° grado) è già un aiuto e una indicazione in questo senso.

Di ulteriore valore e utilità può essere l'ipotesi di strutturare un **curricolo verticale di base**, articolato per bienni, discendente dalle abilità e conoscenze, declinate al termine della Scuola Primaria e al termine della Scuola Secondaria di 1° grado, che diventi riferimento più vicino e diretto per la selezione e l'organizzazione delle conoscenze che andranno a costituire i singoli Piani di Studio i quali, ovviamente, dovranno comunque tenere conto di un' ulteriore e consistente serie di variabili legate alle opzioni e agli orientamenti che verranno assunti da ciascun Istituto di Istruzione.

Schema 2: PSP e ipotesi per un curricolo di base

