

dossier



# Le nuove Indicazioni per il curricolo

**Da quest'anno inizia la sperimentazione  
per le scuole primarie e secondarie di 1° grado**

Piero Cattaneo, Donata Cucchiara, Annalisa Ferrari,  
Gian Battista Italia, Angela Lo Cicero, Rossana Maletta, Tino Maglia

# dossier

L'anno scolastico 2007-2008 si apre all'insegna della sperimentazione. Con la lettera ai dirigenti scolastici italiani dello scorso 3 agosto 2007 il Ministro Fioroni precisa che il biennio 2007-2009 vedrà contemporaneamente attivate due sperimentazioni: nella scuola del primo ciclo di istruzione quella relativa alle Indicazioni per il curricolo, nella scuola secondaria di 2° grado quella relativa all'attuazione della prima fase dell'innalzamento dell'età dell'obbligo d'istruzione (quest'ultimo avrà la durata di 10 anni; il limite di età è fissato ai 16 anni).

Le due sperimentazioni, entrambe vincolanti, si caratterizzano e si differenziano per alcuni aspetti: la sperimentazione delle Indicazioni per il curricolo è affidata, dalla lettera del Ministro, alla decisionalità di ciascun collegio dei docenti cui compete la definizione delle linee operative, metodologiche, di conduzione della sperimentazione stessa.

Nel secondo caso tutti gli istituti scolastici del secondo ciclo di istruzione sono obbligati già a partire dal corrente anno scolastico ad attuare l'innalzamento dell'età dell'obbligo di istruzione, sulla base delle specifiche linee guida che saranno predisposte dal Ministero della Pubblica Istruzione. In ogni caso ciascuna scuola secondaria di secondo grado, nell'attesa, sarà tenuta ad organizzare le condizioni culturali, relazionali, didattiche e metodologiche per garantire l'accoglienza e la frequenza degli alunni, cui spetta il diritto di rimanere a scuola sulla base delle nuove norme.

Nella lettera del Ministro Giuseppe Fioroni, infatti, si legge: *"L'introduzione del nuovo obbligo si colloca nel quadro delle norme vigenti sul diritto/dovere all'istruzione e alla formazione, in base alle quali nessun giovane può interrompere il proprio percorso formativo senza aver conseguito un titolo di studio o almeno una qualifica professionale entro il 18° anno di età. L'obbligo di istruzione costituisce, quindi, un passaggio obbligatorio che non ha carattere di terminalità*

*e non è organizzato da un proprio autonomo ordinamento"*.

Questo dossier pone la sua attenzione, in particolare, sulla sperimentazione delle Indicazioni per il curricolo, fornendo ai lettori alcune riflessioni sulle ragioni di tale sperimentazione, sui riferimenti psico-pedagogici e culturali delle Indicazioni, sulle analogie e differenze tra i testi delle Indicazioni per i Piani di studio personalizzati e di quelle per il curricolo.

In coerenza e a conferma della sua impostazione metodologica e didattica, *Scuolainsieme* con il presente dossier mostra anche tre percorsi didattici (lingua inglese, matematica e storia) elaborati nella prospettiva curricolare richiesta dal nuovo testo.

Ciascun percorso è organizzato come esempio procedurale e metodologico per la costruzione del curricolo disciplinare o trasversale, con riferimento alla prospettiva della continuità tra i vari cicli scolastici.

Ogni percorso indica il traguardo o i traguardi per lo sviluppo delle competenze, gli obiettivi di apprendimento in relazione alla classe e alle esigenze di formazione degli allievi, le attività da realizzare nell'arco di tempo scelto, gli eventuali collegamenti tra le discipline, le proposte degli strumenti e/o i sussidi didattici ritenuti necessari per la realizzazione del percorso didattico curricolare.

Ciascuna proposta, poi, a livello del singolo istituto, potrà avvalersi, a seconda delle situazioni, di tecniche didattiche e metodologiche funzionali alla promozione, al consolidamento e allo sviluppo degli apprendimenti.

Spetterà infatti alle singole istituzioni scolastiche elaborare il Piano operativo per la sua attuazione, in attesa di linee guida da parte del Ministero della Pubblica Istruzione e delle azioni di accompagnamento del processo sperimentale relativo alle Indicazioni per il curricolo.

*Il dossier è stato coordinato da Piero Cattaneo*

# Con le nuove Indicazioni si rafforza l'autonomia didattica

di Tino Maglia



**Le scuole dell'infanzia e del primo ciclo elaboreranno l'offerta formativa in un regime sperimentale per due anni avendo come riferimento le nuove Indicazioni per il curricolo**

## LE INDICAZIONI NAZIONALI: UN CONTO ANCORA APERTO

L'anno scolastico 2007/2008 può essere subito battezzato come l'anno delle sperimentazioni didattiche: le scuole del primo ciclo e la scuola dell'infanzia saranno interessate ad applicare le nuove "Indicazioni per il curricolo", le scuole superiori saranno chiamate a confrontarsi con la proposta dell'innalzamento dell'obbligo d'istruzione, di cui questa rivista si è già occupata nel precedente numero (*Scuolainsieme* N. 5 giugno/luglio 2007).

Ad ordinamenti esistenti, quelli definiti dalla legge n. 53 del 2003 (legge Moratti) la scuola dell'infanzia, la scuola primaria, la scuola secondaria di 1° grado elaboreranno l'offerta formativa avendo come riferimento didattico le nuove "Indicazioni per il curricolo" che si applicheranno, secondo un regime sperimentale e transitorio, per due anni. Solo nell'anno scolastico 2009/2010, dopo la raccolta di osservazioni, modificazioni e integrazioni, le "Indicazioni per il curricolo" potranno diventare definitive.

Il punto d'origine da cui partire per fare un po' di chiarezza e per comprendere la riproposizione continua dei "programmi scolastici" (usiamo la vecchia formula) sotto forma di indicazioni nazionali d'indirizzo e di orientamento va ricercato nel cosiddetto Regolamento dell'autonomia (D.P.R. 275/1999) che poneva all'articolo 8 il problema della definizione dei curricula nella scuola dell'autonomia.

Il Ministro della pubblica istruzione doveva defi-

nire, per i diversi tipi e indirizzi di studio, con lo strumento giuridico del "Regolamento" (previsto dalla legge 59/1997):

- a) gli obiettivi generali del processo formativo;
- b) gli obiettivi specifici relativi alle competenze degli alunni;
- c) le discipline e le attività costituenti la quota nazionale dei curricula e il relativo monte ore annuale.

Sulla base dello stesso articolo 8 altre cose dovevano essere definite, ma ci fermiamo a quello che interessa la scuola, i docenti e il lavoro didattico con gli alunni. Senza entrare nel gioco intricato dell'emanazione degli atti normativi e della loro gerarchia, si può dire, andando alla sostanza delle cose, che la definizione dei curricula, così come previsto dall'articolo 8 del decreto del presidente della Repubblica n. 275 del 1999, una prima volta viene bloccata dalla mancata attuazione dei riordini dei cicli (riforma Berlinguer) e una seconda volta prende la forma delle "Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati", adottati in **via transitoria** e posti come allegati al decreto legislativo n. 59 del 2004 che esprime la delega legislativa della legge n. 53 del 2003 (riforma Moratti).

Alla terza volta, il Ministro della pubblica istruzione Fioroni interviene sul carattere transitorio delle Indicazioni attualmente in vigore e con un decreto ministeriale, quindi non per via legislativa ma per via amministrativa, offre alle scuole dell'infanzia e del primo ciclo la proposta di una applicazione sperimentale di durata biennale allo scopo di raccogliere approfondimenti,

miglioramenti e pertinenti modificazioni validi per la stesura definitiva delle "Indicazioni nazionali". L'azione di confronto e di concertazione didattica con le scuole dovrebbe alla fine del biennio di sperimentazione finalmente produrre in modo definitivo il Regolamento sui curricoli ai sensi dell'articolo 8 del decreto del presidente della Repubblica n. 275 del 1999.

### ► PERSONE E AUTONOMIA DIDATTICA

Le vicissitudini ministeriali, brevemente richiamate, hanno consegnato purtroppo ai dirigenti scolastici e ai docenti un quadro di riferimenti didattici incerti e precari e non hanno per niente aiutato gli operatori della scuola ad innovare le necessarie pratiche didattiche e metodologiche, coerenti con le nuove esigenze di formazione e di apprendimento. Lavorare in un quadro di certezze in cui calare gli elementi fondamentali della propria attività professionale è senza dubbio molto importante, disegna un contesto favorevole, ricco di capacità propulsive. Questo da anni avviene. E tuttavia, al di là dell'esiziale pratica della continua disconferma delle riforme scolastiche fatte precedentemente, pensiamo che il punto di maggiore debolezza vada ricercato nella difficoltà e nell'ambiguità con cui viene interpretata e fatta camminare l'autonomia scolastica e, per quel che ci interessa ora, l'autonomia della didattica. Da questa ottica, l'attraversamento non definitivo delle Indicazioni nazionali, ora transitorie ora sperimentali, può essere visto come la ricerca faticosa del passaggio dai programmi scolastici, dettagliati ed elencativi di consolidata pratica e memoria, alla scrittura delle linee orientanti dei curricoli delle scuole.

L'autonomia della didattica, spesso evocata in termini puramente retorici, si sostanzia di un'innovazione molto forte, contenuta nell'articolo 8 del regolamento dell'autonomia: il Ministro non può più scrivere i programmi così come li abbiamo conosciuti. L'autonomia della didattica sposta sulla scuola e sui docenti la responsabilità della costruzione dei percorsi formativi, dei curricoli. Sposta sulla scuola e sui docenti la responsabilità della scelta e dell'articolazione dei contenuti d'insegnamento, delle scelte metodologiche e dell'organizzazione degli ambienti di apprendimento.

La scala dell'adattamento, che prima procedeva dai "programmi scolastici" ai docenti, dai docenti agli alunni, che alla fine dovevano adattare il loro apprendimento sui contenuti d'insegnamento dettati dai programmi centralistici e pienamente adottati dai docenti, si rovescia nella direzione

che va dagli alunni ai docenti, dai docenti alle "Indicazioni nazionali", che pensate ed elaborate secondo il criterio della sobrietà ed essenzialità devono avere la forza di orientare il lavoro degli insegnanti e di tutta la comunità scolastica che, rafforzata con l'autonomia sul piano dell'utilizzo flessibile delle risorse organizzative (tempi, spazi, strumenti) e delle scelte metodologiche, può tentare di garantire a tutti un corpus irrinunciabile di conoscenze e competenze-chiave e allo stesso tempo di valorizzare talenti ed eccellenze personali.

Ecco, è solo in questo contesto che esplode quel concetto di persona, intesa come risorsa da valorizzare, come soggetto consapevole delle proprie possibilità, come cittadino attivo di una società aperta, che emerge come fulcro dinamico su cui pare ritrovarsi e convergere il dibattito attuale sulla trasformazione dei sistemi formativi, alla ricerca di un valore fondante, attivo ed operativo. Pensare alla gestione e allo sviluppo delle specifiche personalità cognitive e culturali degli studenti vuol dire anche avere l'estrema consapevolezza che tale compito non può più svolgersi con le dinamiche tradizionali della semplice trasmissione culturale, affidata al bravo docente. Ora i processi di costruzione delle conoscenze, delle abilità e delle competenze di ciascuna personalità hanno bisogno di essere supportati da modelli organizzativi e didattici curricularmente efficaci con le intenzioni e i risultati da raggiungere e curricularmente coerenti con le diversità delle singole personalità.

### ► IL CURRICOLO: UN'INNOVAZIONE VERA E NON DI FACCIATA

Se si capisce che il rovesciamento delle dinamiche dei processi formativi convergono tutte ad assegnare una centralità per niente retorica ai soggetti che la società affida alla scuola come talenti da promuovere e sviluppare, allora è più facile comprendere che l'autonomia scolastica è un processo irreversibile. Non è possibile tornare indietro. E' solo possibile uscire da un lungo guado, da un pericoloso impantanamento e affidare definitivamente ai docenti un quadro operativo chiaro, coerente, in linea con la trasformazione del sistema d'istruzione e di formazione. E così ritorna il tema della scrittura corretta dell'articolo 8 del Regolamento dell'autonomia che non può partorire più programmi scolastici ma deve invece promuovere e attivare la progettazione curricolare dei docenti.

Rispondevano a questa esigenza le “Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati” corredati degli obiettivi specifici di apprendimento declinati, in modo puntuale e dettagliato, dal lungo elenco di conoscenze e abilità previsti dal decreto legislativo n. 59 del 2004? La dichiarata e affermata fase di transitorietà e provvisorietà delle stesse Indicazioni era determinata dall’inadeguatezza del veicolo giuridico oppure dalla consapevolezza di una scrittura non conforme al paradigma curricolare previsto dall’articolo 8 del regolamento dell’autonomia?

Ragioniamo. Se il Ministro della pubblica istruzione, nella progettazione del curricolo delle scuole autonome, ha il compito di definire “**gli obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni**” per i diversi tipi e indirizzi di studio, e invece propone ai docenti un lungo repertorio di contenuti conoscitivi prescrittivamente indicati come irrinunciabili oggetti di insegnamento, è evidente che ci troviamo, ancora una volta, dentro la logica centralistica della dettatura dei programmi scolastici anche se è integrata dal corrispondente repertorio di abilità da sviluppare.

Lo diciamo chiaramente: nella scuola dell’autonomia, che promuove un’impostazione curricolare del processo d’insegnamento/apprendimento, il Ministro non deve più occuparsi di selezionare e costruire l’elenco degli oggetti di conoscenza e dei contenuti d’insegnamento. Il Ministro non deve più dire al docente che l’oggetto del suo insegnamento deve essere la frase semplice, la frase complessa, i nomi, gli articoli, la coniugazione del verbo e così via.

Il compito del Ministro, invece, è quello di definire e indicare il risultato atteso dell’apprendimento, di descrivere la competenza in uscita dal corso di studio, di tracciare, attraverso la descrizione degli obiettivi specifici di apprendimento, il profilo culturale e apprenditivo dei diversi saperi e dei diversi alfabeti, interpretando le richieste, essenziali e irrinunciabili, di alfabetizzazione strumentale e culturale provenienti dalla comunità nazionale. Nella trama dell’argomentazione che abbiamo sviluppato è possibile allora trovare e tirare fuori alcune ragioni della necessità di rilanciare la proposta di nuove indicazioni curriculari, sottolineando comunque che qualche ragione ci sembra convincente, qualche altra più debole e meno convincente. Proviamo ad elencarne alcune.

**a)** Le nuove Indicazioni soddisfano l’esigenza di superare la provvisorietà delle attuali indicazio-

ni e quindi esprimono la necessità di offrire alla scuola dell’infanzia, alla scuola primaria e alla scuola secondaria di 1° grado un quadro di riferimento chiaro e definito. E’ una ragione che ci sembra debole, in quanto sostituisce provvisorietà a provvisorietà, anche se giustificata dall’esigenza del confronto con le scuole. Resta inadatto lo strumento amministrativo con cui si veicolano le “Indicazioni per il curricolo”. Appare dubbia la tenuta temporale della sperimentazione in riferimento all’incertezza e alla instabilità del quadro politico generale. Ancora, ci sembra difficile e contraddittoria la convivenza fra le Indicazioni per la costruzione del curricolo e l’impianto generale organizzativo e didattico determinato dal decreto legislativo n. 59 del 2004.

**b)** Le nuove Indicazioni forniscono solo un quadro di orientamenti programmatici e di vincoli unitari di alfabetizzazione culturale ma rilanciano il riconoscimento dell’autonomia didattica delle scuole, messa sotto tutela da indicazioni nazionali impostate con il vecchio paradigma dei programmi scolastici.

E’ una ragione più convincente, ma si gioca sulla consapevolezza di un vero rilancio dell’autonomia scolastica e sul fatto che la curricularità, tanto evocata dagli ultimi documenti ministeriali, se non vuole rimanere un richiamo pedagogico-didattico astratto, si scommette anche su profondi cambiamenti delle condizioni e dell’organizzazione del lavoro della scuola e dei docenti.

**c)** Le nuove Indicazioni rispondono ai criteri di costruzione del paradigma curricolare e finalmente realizzano il passaggio dai vecchi programmi scolastici, pensati, elaborati, dettati, sia sul versante contenutistico che metodologico, per tutti gli alunni, ad un agile documento di indirizzo e di orientamento delle scelte formative che devono essere compiute responsabilmente nei diversi contesti scolastici.

E’ questa una ragione più solida delle precedenti, perché di fatto con le Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati la scuola del primo ciclo si trova di fronte ad un ossimoro didattico: da una parte ha a che fare con un elenco puntiglioso e prescrittivo di contenuti d’insegnamento e di abilità cognitive riferito a tutti gli alunni, dall’altra parte deve attenersi all’indicazione di costruire piani di studio personalizzati, da realizzare, con procedure di adattamento curricolare invero artificiose ed enigmatiche, con unità di apprendimento che s’incaricano di assegnare valenza formativa agli obiettivi specifici di apprendimento.

# Costruire i curricoli: alcune chiavi di lettura

di Tino Maglia



**Il documento si presenta con il compito di delineare la cornice curricolare nazionale entro la quale esplicitare l'identità progettuale dell'offerta formativa di ogni scuola.**

## LE PAROLE-CHIAVE

All'ultima delle ragioni, che si interessava della costruzione del curricolo di scuola, crediamo vada ricondotta la principale chiave di lettura del nuovo documento ministeriale che infatti si apre, dopo una premessa di ordine culturale generale su "Cultura Scuola Persona" con il titolo: "L'organizzazione del curricolo" (*di scuola si potrebbe aggiungere*).

Il documento si presenta con il compito di delineare gli indirizzi didattici nazionali, la cornice curricolare nazionale entro la quale esplicitare l'identità progettuale dell'offerta formativa di ogni scuola. Tre sono i poli di riferimento su cui bisogna ragionare: le **aree disciplinari**, i **traguardi di competenza** e gli **obiettivi di apprendimento**. Tre parole-chiave che induco-

no la riflessione su alcuni criteri ispiratori ed organizzatori del curricolo che gli insegnanti sono tenuti a costruire nelle proprie scuole.

A che tipo di curricolo devono pensare i docenti? Quale tipo di curricolo deve essere progettato nella concreta azione didattica? Proviamo a dare alcune prime risposte.

## IL CURRICOLO NELLA SCUOLA DELL'INFANZIA

La scuola dell'infanzia deve pensare essenzialmente ad un curricolo lungo tre anni, un curricolo di segmento formativo attraverso la sistemazione intenzionale e organizzata delle esperienze, delle attività, delle percezioni e dei primi interessi culturali dei bambini nei cosiddetti campi di esperienza (*vedi tabella sotto*).

### Campi di esperienza

ORIENTAMENTI 1991	INDICAZIONI DEL 2004	INDICAZIONI DEL 2007
Il corpo e il movimento	Il sé e l'altro	Il sé e l'altro ( <i>le grandi domande, il senso morale, il vivere insieme</i> )
I discorsi e le parole	Corpo, movimento, salute	Il corpo e il movimento ( <i>identità, autonomia, salute</i> )
Lo spazio, l'ordine, la misura	Fruizione e produzione di messaggi	Linguaggi, creatività, espressione ( <i>Gestualità, arte, musica, multimedialità</i> )
Le cose, il tempo e la natura	Esplorare, conoscere e progettare	I discorsi e le parole ( <i>Comunicazione, lingua, cultura</i> )
Messaggi, forme e media		La conoscenza del Mondo ( <i>Ordine, spazio, tempo, natura</i> )
Il sé e l'altro		

La tabella ci suggerisce, confrontando i campi di esperienza, intesi come sintesi culturali strutturate le molteplici esperienze e attività dei bambini, una chiara continuità culturale e pedagogica con gli intenti educativi degli Orientamenti del 1991, che, indubbiamente, hanno rappresentato un punto di svolta decisivo nell'affermazione della scuola dell'infanzia come luogo intenzionale, organizzato e strutturato della prima formazione cognitiva, sociale, relazionale, personale. Gli Orientamenti del '91 hanno veicolato i grandi significati pedagogici e didattici di questo segmento formativo e tra questi il "campo di esperienza" rappresenta una felice sintesi simbolica e culturale entro cui ordinare in modo molto concreto le esperienze e le attività del fare, dell'agire e del pensare dei bambini.

I campi di esperienza nelle Indicazioni del 2004 non contengono alcuna presentazione descrittiva, e sono declinati in un puntuale e numerato elenco di obiettivi specifici. Tentano di consegnare agli insegnanti la descrizione di prestazioni essenziali, intese come standard di prestazione del servizio scolastico.

I campi di esperienza nelle Indicazioni del 2007 sono presentati, riprendendo l'impostazione concettuale degli Orientamenti del '91, in forma tematizzata e discorrono sugli obiettivi generali dello specifico processo formativo. Gli obiettivi specifici di apprendimento sono definiti, stavolta, come risultato, come traguardo di sviluppo realizzato alla fine del percorso dei tre anni e sono ricondotti nella descrizione articolata della competenza d'uscita, riferita a ciascun campo di esperienza. La formulazione "Traguardo di sviluppo della competenza", che si legge alla fine della sezione dedicata alla scuola dell'infanzia pone, anche per questo segmento formativo, il tema della valutazione che manifesterà tutta la sua problematicità con le scuole del primo ciclo. Il traguardo di sviluppo della competenza, in linea generale, rappresenta il punto di riferimento didattico unitario posto al termine del percorso formativo.

### IL CURRICOLO NELLA PRIMARIA E NELLA SECONDARIA DI 1° GRADO

La scuola primaria e la scuola secondaria di 1° grado devono pensare ad un curricolo di area disciplinare con curricoli progressivamente organizzati e orientati verso le discipline. Le competenze sono traguardi che si verificano al termine della scuola primaria e al termine della

scuola secondaria di 1° grado. Gli obiettivi di apprendimento, funzionali al raggiungimento delle competenze, vengono definiti in riferimento al terzo e al quinto anno della scuola primaria e al terzo anno della scuola secondaria di primo grado.

Registriamo alcune novità. Rispetto alle Indicazioni del 2004 viene riproposto il concetto di area disciplinare, inteso come campo conoscitivo e concettuale ampio, unitario e generale, che aveva caratterizzato l'organizzazione curricolare delle attività didattiche dei programmi del 1985 della scuola elementare e, in un certo senso, viene anche riproposta l'aggregazione dei saperi disciplinari in tre grandi ambiti:

- a) linguistico-espressivo;
- b) matematico-scientifico;
- c) antropologico.

In un'ottica di continuità educativa, didattica e metodologica viene ripreso, rispetto a precedenti tematizzazioni, il criterio di progressività verso le discipline e si veicola, in tal modo, l'esigenza di considerare la scuola del primo ciclo come scuola unitaria di base senza le cesure di una secondarietà giocata sul passaggio repentino alle discipline.

Nelle Indicazioni del 2004 gli obiettivi specifici di apprendimento della scuola primaria sono ordinate per discipline e la stessa impostazione disciplinaristica, si può dire, è presente anche nelle educazioni (cittadinanza, stradale, ambientale, alla salute, alimentare, dell'affettività) che concorrono all'educazione alla convivenza civile. L'impostazione disciplinaristica viene esaltata dalla presentazione analitica e, per certi versi, tassonomica degli stessi obiettivi di apprendimento, anche se è presente l'avvertenza che, in realtà, gli obiettivi di apprendimento rispondono al principio della sintesi e dell'ologramma. Avvertenza, in verità, poco incisiva e priva di propulsività operativa visto il minuzioso elenco di abilità e conoscenze proposto all'attenzione dei docenti. E' come se in una scuola si dicesse ai docenti di favorire al massimo il dialogo e la partecipazione degli alunni nelle attività che si svolgono in classe e poi si dicesse anche di disporli rigorosamente uno dietro l'altro secondo un'organizzazione prossemica che disconferma il dialogo e la partecipazione.

Nelle Indicazioni del 2004 la scuola primaria emerge, per tutte le ragioni contenute, come la vera scuola di base, la scuola che deve consentire "il passaggio dal sapere comune al sapere scientifico" (Indicazioni nazionali - Allegato B).

E' la scuola che deve "far acquisire e sviluppare le conoscenze e le abilità di base, ivi comprese quelle relative all'alfabetizzazione informatica" (art. 5 D.L.vo n. 59 del 2004).

Il salto deciso verso le discipline esprime l'ingresso nella istruzione secondaria di 1° grado e contiene "sul piano epistemologico un valore simbolico di rottura che dispiegherà poi le sue potenzialità nell'istruzione e nella formazione del secondo ciclo" (Indicazioni nazionali – Allegato C). La secondarietà, che significa confrontarsi e usare i modelli rappresentativi simbolico-formali propri dei diversi saperi disciplinari, deve affermarsi in pieno e non può avvenire diversamente, perché la scuola secondaria di 1° grado accentua il carattere orientante e terminale della sua missione formativa, in quanto deve porre gli alunni, alla fine del triennio, nelle condizioni di operare una scelta, per tanti versi irreversibile, verso il sistema dei licei o verso l'istruzione e la formazione professionale.

In un certo senso si può dire che le Indicazioni nazionali del 2004, in coerenza con la riforma di tutto il sistema scolastico promosso dalla legge n. 53 del 2003, tentano di risolvere la crisi della secondarietà della scuola media, da molti denunciata, accentuando il suo carattere di scuola secondaria, cioè di scuola incardinata sull'insegnamento/apprendimento disciplinare. Le Indicazioni nazionali del 2007 operano in una prospettiva completamente diversa: dopo la scuola secondaria di 1° grado continua l'obbligo scolastico ancora per un biennio. I tempi della maturazione concettuale e del passaggio da modelli apprenditivi esperienziali a modelli astratti e formali diventano più distesi.

L'orientamento recupera e accentua in modo netto il suo valore di pratica formativa. Viene meno il carattere di segmento scolastico terminale e, proprio per tutte queste ragioni, è possibile pensare alla costruzione del curricolo in termini di area disciplinare, di discipline e di passaggio progressivo dall'una alle altre.

La continuità formativa e la progressività curricolare sono rese visibili nel documento dal fatto che tutta la scuola del primo ciclo viene presentata attraverso una tematizzazione unitaria, così come vengono presentate e tematizzate, secondo un arco formativo che si distende unitariamente per tutte le otto classi, tutte le tre aree disciplinari e tutte le discipline comuni sia alla scuola primaria che alla scuola secondaria di 1° grado (vedi tabella a fianco).

I traguardi di sviluppo delle competenze relative

ai diversi saperi disciplinari vengono individuati al termine della scuola primaria e al termine della scuola secondaria di 1° grado; gli obiettivi di apprendimento nella scuola primaria sono definiti in relazione alla terza classe e alla quinta classe, nella scuola secondaria sono definiti in riferimento alla terza classe.

Anche in questo caso, segnaliamo una novità in quanto le Indicazioni del 2004 scandiscono nella scuola primaria gli obiettivi di apprendimento in modo diverso: sono definiti in relazione alla prima classe, alle classi 2ª e 3ª, alle classi 4ª e 5ª; nella scuola secondaria gli obiettivi di apprendimento sono definiti per il primo biennio e poi per la terza classe. Vanno segnalate altre due novità di rilievo. Con le Indicazioni del 2007 va in soffitta l'educazione alla convivenza civile con il portato delle sue sei educazioni e va in soffitta anche il Profilo educativo, culturale e professionale (in sigla Pecup). L'educazione alla convivenza civile viene assorbita nella gestione curricolare delle aree disciplinari e nella sapiente costruzione metodologica di significativi ambienti di apprendimento finalizzati a valorizzare l'esperienza e le conoscenze degli alunni e a sviluppare quelle competenze trasversali di esercizio della cittadinanza attiva raccomandate dalla Commissione europea, che si costruiscono lavorando con i saperi disciplinari, con modalità pluri e interdisciplinari.

Il Pecup come traguardo di sintesi dei piani di studio personalizzati viene assorbito, nella proposta del 2007, dai traguardi di sviluppo delle competenze che descrivono ciò che gli alunni, al termine della scuola primaria e della prima scuola secondaria, sanno e sanno fare.

#### AREA LINGUISTICO-ARTISTICO-ESPRESSIVA

Italiano
Lingue comunitarie
Musica
Arte e immagine
Corpo-movimento-sport

#### AREA STORICO-GEOGRAFICO-SOCIALE

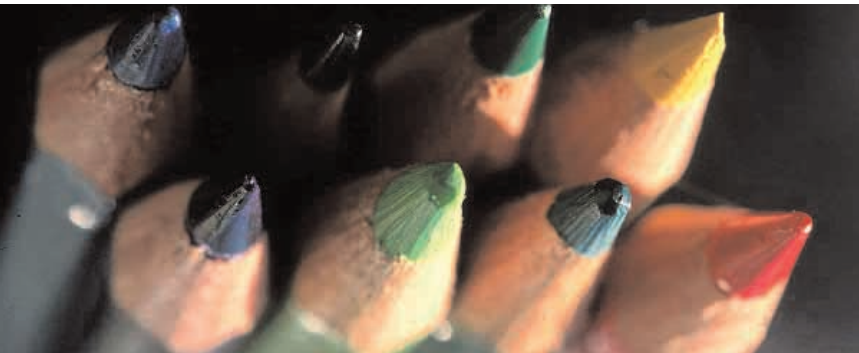
Storia
Geografia

#### AREA MATEMATICO-SCIENTIFICO-TECNOLOGICA

Matematica
Scienze naturali e sperimentali
Tecnologia

# Linee guida per attuare la sperimentazione

di Piero Cattaneo



**Le scuole dovranno accertare e valutare la praticabilità e sostenibilità delle Indicazioni e quindi la loro capacità di incidere sui processi di insegnamento/apprendimento.**

## IMPLEMENTARE O SPERIMENTARE

L'anno scolastico 2007-2008 si caratterizzerà come "anno laboratorio" per i molti impegni che riguarderanno le scuole dopo la pubblicazione del testo delle "Indicazioni per il curricolo".

L'attuale Ministro della Pubblica Istruzione intende far applicare tali Indicazioni già dal corrente anno scolastico, anche se i tempi intercorsi tra la loro pubblicazione e l'avvio delle lezioni sono stati brevi.

La volontà del Ministro si basa sul presupposto che il testo delle Indicazioni per il curricolo vada sottoposto a un "collaudo" per renderlo definitivo in tempi abbastanza ristretti. Quindi la richiesta fatta alle scuole (e più precisamente a quella dell'infanzia, primaria e secondaria di 1° grado) è volta a sottoporre le Indicazioni a un periodo biennale di sperimentazione. Ma come?

A livello di ciascun docente? A seguito di confronti collegiali (es. Collegio docenti; dipartimenti disciplinari; gruppi e/o Commissioni di lavoro)? e su quali aspetti? I traguardi di sviluppo delle competenze, gli obiettivi di apprendimento e/o i curricoli longitudinali?

Ovviamente alle scuole spetterà il compito di accertare e valutare la praticabilità e la sostenibilità delle Indicazioni per il curricolo, cioè la loro capacità di incidere sui processi di insegnamento/apprendimento, sulle soluzioni organizzative e gestionali delle situazioni di apprendimento e, ovviamente, si spera, anche sui risultati dell'apprendimento.

Quindi una vera e propria sperimentazione,

come è avvenuto in altri tempi, in occasioni analoghe (es. sperimentazione dell'autonomia a.s. 1998-1999; 1999-2000; sperimentazione del portfolio a.s. 2003-2004; ecc.). Anche se oggi è più corretto definire questa azione di collaudo e di attuazione delle Indicazioni come un processo di graduale implementazione.

In ogni caso, sia che le scuole intendano avviare processi di sperimentazione sia di implementazione, si ritiene utile aiutare i dirigenti scolastici e i docenti a predisporre le "condizioni" culturali, professionali, metodologiche e operative per avviare iniziative di questo genere, fatte salve le delibere di ciascun collegio dei docenti. Nel presente lavoro si opta per un processo di sperimentazione che, a nostro avviso, risulta più completo e rigoroso rispetto all'obiettivo di "validare" le Indicazioni per il curricolo ai fini del miglioramento dei risultati di apprendimento. La graduale implementazione, a cui potranno ricorrere quanti non intendano avviare processi sperimentali, trae a sua volta spunto e riferimento dalle proposte che verranno fatte per la sperimentazione.

## IL PUNTO DI VISTA DELLO "SPERIMENTATORE"

Chi sperimenta sa che ci sono due assiomi fondamentali nell'azione sperimentale:

- a) la sperimentazione ha un termine (non si sperimenta ... all'infinito!);
- b) la sperimentazione è una delle modalità per introdurre innovazioni in un sistema (M.

Hubermann, *Il cambiamento in campo educativo, contributo allo studio dell'innovazione* - Regione Lombardia); nel caso specifico l'innovazione riguarda le Indicazioni per il curricolo nello scenario delle scuole autonome, all'interno del sistema scolastico italiano.

Quindi chi sperimenta l'applicazione delle Indicazioni per il curricolo sa che il tempo a disposizione sarà di un biennio e al termine di questo periodo i risultati della sperimentazione saranno utilizzati (dopo il vaglio degli estensori) per variare, modificare, integrare, correggere, ampliare e ridurre il testo delle Indicazioni, per renderlo definitivo. Contemporaneamente, proprio per effetto dell'azione sperimentale, andrà registrato il "valore aggiunto" dell'azione stessa determinato dal coinvolgimento dei soggetti interessati (dirigenti, docenti, genitori, allievi, testimoni privilegiati, opinionisti, ecc.) e dai loro apprendimenti.

Qualsiasi azione sperimentale ha infatti una ricaduta in termini di informazione, di formazione, di produzione di documenti e quindi di apprendimento non solo dei singoli ma anche del sistema organizzato.

Forse a questo punto è superfluo pensare che qualsiasi azione sperimentale non viene improvvisata ma essa è frutto di una progettazione collegiale, a seguito di decisioni che si fondano sulla condivisione di presupposti teorici, di scelte metodologiche coerenti, di obiettivi ben definiti, di risultati attesi dichiarati, ecc.

Tutte queste "condizioni" culturali, professionali e operative riferite alla sperimentazione delle Indicazioni per il curricolo, si traducono in punti di attenzione molto precisi per chi avrà il compito di avviare, accompagnare e controllare il processo sperimentale, nelle varie forme e secondo le differenti modalità che ciascun collegio dei docenti riterrà più adatte al contesto scolastico di riferimento.

Nello specifico, dovranno risultare chiari ai "decisionari" i seguenti punti:

1. la sperimentazione delle Indicazioni per il curricolo avviene in un momento storico in cui sono cambiati gli assetti istituzionali del sistema scolastico e formativo in Italia, oggi improntati all'autonomia didattica, organizzativa, di ricerca e sviluppo e ispirati alla centralità degli allievi nel processo di insegnamento/apprendimento.

Autonomia scolastica non è e non deve essere sinonimo di anarchia, bensì come opportunità di assunzione di responsabilità da parte

degli "addetti ai lavori" e dei fruitori del servizio scolastico. L'autonomia scolastica comporta consapevolezza e senso di responsabilità verso i risultati da conseguire sul piano degli apprendimenti e calibrati proprio sulle esigenze formative espresse dal contesto in cui opera la scuola e rapportate all'età e alla tipologia dei ragazzi e dei giovani.

Inoltre l'autonomia scolastica non fa venir meno il ruolo del Centro nel regolare l'offerta formativa a livello nazionale, in quanto le Indicazioni per il curricolo definiscono le "garanzie" valide su tutto il territorio nazionale (traguardi di sviluppo delle competenze posti al termine di snodi importanti; obiettivi di apprendimento).

In sintesi le Indicazioni per il curricolo hanno proprio la funzione di coniugare la dimensione nazionale dell'istruzione, quella curricolare legata alla dimensione locale/territoriale e quella del singolo allievo.

L'uso intelligente delle Indicazioni per il curricolo permetterà di conseguire questa sintesi.

2. Gli obiettivi della sperimentazione possono essere riassunti nelle seguenti espressioni:
- accertare la chiarezza del testo delle Indicazioni sul piano lessicale e del linguaggio utilizzato. La comprensibilità del testo è *condicio sine qua non* per facilitare l'approccio al testo stesso: chiarezza e semplicità (da non confondere con semplicismo); brevità e concisione; snellezza e agilità sono requisiti essenziali per una facile lettura e conseguente uso delle Indicazioni;
  - validare l'organizzazione interna del testo delle Indicazioni per il curricolo: la parte propedeutica (Cultura, Scuola, Persona) e l'organizzazione del curricolo; le proposte di traguardi seguiti dagli obiettivi di apprendimento messi in sequenza longitudinale per realizzare curricoli continui dalla scuola primaria alla secondaria di primo grado, con "accertamenti obbligati" al termine del terzo e quinto anno della primaria e del terzo anno della secondaria di 2° grado; la scelta delle aree e delle materie (o ambito disciplinare) di riferimento;
  - confermare o meno, sul piano dell'utilizzo e della praticabilità, la suddivisione in termini di proposte tra scuola dell'infanzia e scuola del primo ciclo, con la distinzione tra Campi di esperienza e le Aree - discipline - competenze;
  - condividere o meno le scelte delle Aree;

delle materie o ambiti disciplinari, dei traguardi di sviluppo delle competenze; degli obiettivi di apprendimento; della loro formulazione e articolazione rispetto agli anni di riferimento (analogamente per la scuola dell'infanzia con attenzione ai campi di esperienza, ai traguardi di sviluppo, gli obiettivi di apprendimento).

3. Gli elementi portanti delle sperimentazioni riguarderanno un'ampia gamma di fattori che entrano in un processo sperimentale. Vediamone alcuni.

#### ■ **I soggetti della sperimentazione**

Organo competente per decidere in tema di sperimentazione è il *Collegio dei Docenti* che può stabilire autonomamente forme e modalità del processo sperimentale. Spetta ad esempio al *Collegio dei Docenti* stabilire se:

- alla sperimentazione delle Indicazioni partecipano i docenti di tutte le classi o meno, ovviamente sulla base di valutazioni circa l'opportunità di coinvolgere tutti i docenti o solo una parte (ad esempio solo i docenti impegnati nelle classi prime; oppure solo i docenti di alcune materie o ambiti o campi di esperienza);
- fissare i tempi da dedicare al processo di sperimentazione, allo scopo di partecipare al momento di sintesi nazionale delle eventuali proposte di correzioni, integrazioni e/o modifiche al testo iniziale;
- nominare eventuali "coordinatori" del processo di sperimentazione, con la definizione puntuale di possibili compiti e tempi di consegna di eventuali report da comunicare al Collegio dei Docenti, per la successiva elaborazione del documento di sintesi con le osservazioni e le proposte dell'istituto;
- definire il Piano Operativo della Sperimentazione, con l'indicazione delle fasi, dei tempi, delle modalità e degli "aspetti" delle Indicazioni da sperimentare.

Altri Organi (collettivi e/o individuali) interessati alla sperimentazione potrebbero essere:

- il Consiglio di Classe/di Interclasse il cui compito riguarderebbe la praticabilità e la fattibilità dell'idea di curricolo d'istituto, attraverso la progettazione di curricoli disciplinari e non, in grado di raccordare l'esperienza di apprendimento degli alunni delle scuole primarie con quelle di scuola secondaria di 2° grado; e, a seconda delle situazioni, anche tra questi due

tipi di scuola e quella dell'infanzia;

- il dipartimento disciplinare e/o d'area la cui azione sperimentale potrebbe essere centrata sulle scelte operate dagli estensori delle scelte nell'ambito delle discipline, con attenzione particolare alle Aree, alle discipline/materie e alle competenze da far acquisire agli allievi nei momenti di snodo intermedi e/o al termine di un ciclo;
- il singolo docente ha pieno titolo per prendere parte al processo di sperimentazione in quanto testimone e protagonista diretto, in collaborazione con i colleghi e in interazione con gli allievi, delle scelte operative e curricolari;
- gli allievi e le loro famiglie, quali fruitori diretti e indiretti delle scelte fatte dal Collegio dei Docenti, o da altri organi su delega di quest'ultimo, e in grado di esprimere pareri fondanti su alcuni aspetti della sperimentazione in atto e, di conseguenza, anche con riferimento al testo delle Indicazioni per il curricolo;
- altri o terzi, quali operatori e/o esperti esterni che stanno collaborando con i docenti e gli allievi della scuola e quindi in grado di esprimere loro pareri e/o riflessioni sul processo sperimentale in atto.

#### ■ **Gli "strumenti" per la sperimentazione**

Rientrano in questa categoria tutti gli strumenti che verranno elaborati nell'ambito della scuola o mutuati presso altre sedi, allo scopo di facilitare la comunicazione tra i vari soggetti, lo scambio di informazione; la decisione più ampia e condivisa; la tenuta del processo sperimentale e il suo controllo in itinere; la documentazione del percorso e dei risultati, la pubblicizzazione degli esiti.

Al riguardo si renderanno utili strumenti quali:

- chiavi di lettura delle Indicazioni per il curricolo e parametri per il confronto e la comparazione con il testo delle Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio personalizzati;
- schema-guida e tabella di sintesi delle analogie e differenze tra i due testi;
- schema per la progettazione di curricoli continui disciplinari tra scuola primaria e scuola secondaria;
- schema guida per l'elaborazione di curricoli riferiti ai campi di esperienza della scuola dell'infanzia e agli ambiti della scuola primaria;
- modello per il monitoraggio in itinere del processo sperimentale;
- schema di delibera del Collegio dei Docenti;
- fac-simile di nomina per l'incarico di coordinatore del processo di sperimentazione e/o

- per altro incarico;
- modello-guida per la relazione dei report parziali e del report finale della sperimentazione;
- ...

### ■ I tempi

Il processo di sperimentazione è per sua natura un processo limitato e contenuto nel tempo. La sperimentazione è, secondo Huberman, uno dei modi con cui propagare l'innovazione. Al termine del processo occorre infatti decidere se chiudere e generalizzare gli esiti della sperimentazione oppure chiudere e non dare seguito alla diffusione dell'innovazione. Spetta infatti al sistema dei decisori prendere questa decisione. Nel caso specifico delle Indicazioni per il curricolo spetta al Collegio dei Docenti definire l'arco di tempo per la sperimentazione, valutando attentamente la proposta del Ministero della Pubblica Istruzione che indica nel biennio 2007/2009 il periodo di sperimentazione. In ogni caso il Collegio dei Docenti ha la responsabilità di stabilire l'inizio e la fine del processo sperimentale (nell'ambito del biennio), in relazione ai tempi, alle scadenze, ai ritmi della vita scolastica.

La scansione temporale della sperimentazione aiuta gli "sperimentatori" a darsi delle regole e dei tempi precisi per la rendicontazione al Collegio dei Docenti e ad altri Organi, dei risultati conseguiti e delle proposte da fare.

### ■ Gli "Indicatori di qualità" per il monitoraggio della sperimentazione

Ogni processo sperimentale andrebbe adeguatamente accompagnato da un parallelo processo di controllo e di valutazione in itinere (monitoraggio).

Per le Indicazioni nazionali per il curricolo sarebbe opportuno poter confrontare nell'ambito dello stesso istituto i percorsi attivati sulla base dei due testi delle Indicazioni (2004 e 2007). L'obiettivo sarebbe quello di poter constatare quale dei percorsi didattici ed educativi di fatto conduce a risultati migliori sul piano degli apprendimenti. Il metodo sperimentale si avvale sempre di alcune condizioni che forse la realtà del singolo istituto scolastico non può garantire:

- 1) l'esistenza di due "campioni" casuali tra loro equivalenti e l'applicazione di un trattamento sperimentale su uno dei due, mentre l'altro ha una funzione di controllo;
- 2) il confronto degli esiti maturati al termine della sperimentazione dai due campioni

casuali, sulla base dei diversi percorsi (sperimentale, uno; non sperimentale, l'altro).

Nel caso specifico delle Indicazioni risulta molto difficile pensare di poter mettere a confronto due "campioni" definiti con i criteri della casualità (campioni probabilistici). Risulta sicuramente più fattibile il confronto tra "campioni non casuali o non probabilistici", comunque campioni, su cui procedere a livello sperimentale. I dati raccolti hanno una loro validità e quindi possono essere utilizzati per fare generalizzazioni in merito al testo delle Indicazioni per il curricolo. Ad esempio il Collegio dei Docenti potrebbe approvare di applicare il nuovo testo su alcune classi e non su altre classi parallele.

Oppure potrebbe porre il focus solo su alcune materie e non su tutte, concentrando l'attenzione dei docenti sperimentatori sugli aspetti disciplinari e sulle modalità didattiche. O ancora, negli Istituti comprensivi, sperimentare curricula longitudinali in alcuni plessi e non in altri; le verifiche sono tante, si tratterebbe di valutare quali risultano più significative allo scopo di migliorare il testo e renderlo definitivo.

A questo riguardo, quali variabili possono rispondere a tale requisito? Vediamone alcune:

- il numero dei docenti sperimentatori rispetto al totale dei docenti del Collegio;
- la disponibilità a sperimentare;
- la "resistenza" a far parte del gruppo dei docenti sperimentatori;
- la tipologia delle materie oggetto della sperimentazione;
- la tipologia delle classi in cui fare sperimentazione;
- i curricula disciplinari realizzati (traguardi, competenze, obiettivi, attività, ...);
- i curricula non disciplinari realizzati (traguardi, competenze, obiettivi, attività, ...);
- i confronti tra i docenti dello stesso Consiglio di classe/Interclasse/Sezione;
- i confronti tra i docenti dello stesso dipartimento disciplinare e/o per area;
- i confronti, gli scambi, le discussioni a livello di Collegio dei Docenti;
- le riflessioni del coordinatore del processo sperimentale e degli eventuali docenti collaboratori;
- gli scambi e i confronti tra i docenti sperimentatori e non di scuole differenti;
- la funzionalità degli strumenti predisposti;
- la documentazione del processo sperimentale in atto e alla sua conclusione.

### ■ La documentazione della sperimentazione

Tutti i processi di sperimentazione offrono alla scuola la possibilità di elaborare direttamente e/o di fruire di materiali funzionali a “provare” nuove proposte o modalità.

In ogni caso un qualsiasi processo di sperimentazione richiede l’elaborazione di un report finale con le considerazioni di coloro che vi hanno preso parte e le conclusioni di chi ha avuto la funzione di “tenuta” dell’intera operazione.

Quindi è possibile produrre “strumenti” utili per l’avvio, la realizzazione e il controllo delle varie fasi del processo sperimentale ma anche procurarsi e utilizzare “strumenti” prodotti in altri contesti (scolastico o meno) e che risultano funzionali alle esigenze.

I vari report e quello finale, unitamente ai materiali utilizzati *in itinere*, potrebbero poi entrare a far parte di una pubblicazione (eventualmente multimediale) che permetta di far conoscere e disseminare le idee, le prassi, i risultati, le criticità, gli strumenti eventualmente utilizzati nel processo sperimentale relativo all’attuazione delle Indicazioni per il curricolo.

### ■ PIANO OPERATIVO DELLA SPERIMENTAZIONE

L’introduzione delle Indicazioni per il curricolo e la fase di sperimentazione che si intende avviare richiedono la messa in atto di una serie di azioni di *accompagnamento* dell’innovazione, sia nella fase precedente l’attuazione delle Indicazioni (e a questo proposito i tempi sono veramente ristretti!), sia in quello del suo progressivo avvio.

Per poter definire tali azioni, occorre elaborare, un Piano Operativo che, individuati i punti di criticità e di maggior flessibilità del sistema, riesca a creare quelle condizioni culturali, professionali, metodologiche ed operative funzionali a prevenire le reazioni di rigetto o di inerzia e a promuovere le modifiche (culturali, organizzative, gestionali) necessarie a garantire il buon esito dell’innovazione.

Il Piano Operativo riguarda un arco di tempo piuttosto limitato (biennio) data l’urgenza di arrivare al testo definitivo delle Indicazioni per il curricolo.

La dimensione sperimentale dell’innovazione (introduzione delle Indicazioni per il curricolo) andrà intesa, nel caso specifico, in relazione alle procedure di:

- utilizzo del testo delle Indicazioni nella fase di

progettazione del curricolo di istituto;

- validazione delle scelte di contenuto disciplinare presenti nelle Indicazioni;
- progettazione, organizzazione e realizzazione del curricolo d’istituto;
- verifica e valutazione del processo sperimentale e degli esiti ottenuti sul piano degli apprendimenti;
- documentazione delle “variazioni” apportate al testo iniziale delle Indicazioni per il curricolo.

Al termine del biennio 2007-2009, ciascuna istituzione scolastica impegnata nel processo di sperimentazione, presenterà all’USP o all’USR il proprio contributo sulla base dei risultati della sperimentazione. Spetterà poi al Gruppo di esperti e consulenti del Ministro, estensore del testo delle Indicazioni per il curricolo, procedere ad effettuare, sulla base delle proposte emerse dalla sperimentazione, una revisione del documento sulle Indicazioni per il curricolo per renderlo definitivo.

### ■ Piano operativo

L’interrogativo più ricorrente dal momento della pubblicazione del testo “Indicazioni per il curricolo” riguarda l’obbligatorietà o meno dell’applicazione di tali Indicazioni nelle scuole del primo ciclo di istruzione. La questione non è irrilevante in quanto l’applicazione del nuovo testo porrà inevitabilmente una serie di problemi la cui soluzione potrà essere differente da scuola a scuola sulla base anche delle scelte fatte negli anni precedenti.

In ogni caso, prima di passare alla definizione di un vero e proprio piano operativo per l’applicazione delle Indicazioni per il curricolo, si ritiene utile formulare una serie di quesiti ai dirigenti scolastici e ai docenti per richiamare la loro attenzione e di conseguenza avviarli a trovare soluzioni per la graduale applicazione delle Indicazioni (*vedi tabella a pag. 38*).

Ai quesiti si potrà rispondere con la elaborazione di un piano operativo per la realizzazione della sperimentazione che potrebbe essere rappresentato dalle seguenti fasi.

a) *Costruire il consenso sull’operazione sperimentale e promuovere la condivisione del progetto di sperimentazione a livello di istituto.*

Al dirigente scolastico compete di facilitare al Collegio dei Docenti la comprensione del significato innovativo delle Indicazioni per il curricolo e della portata dei cambiamenti conseguenti. Il dirigente scolastico è chiamato a fare un’operazione analoga anche nei confronti delle famiglie

### Quadro delle domande da porre ai dirigenti scolastici e ai docenti, in assenza di linee e/o richieste da parte del Ministero della Pubblica Istruzione

1. E' stato pubblicato il testo delle "Indicazioni per il curricolo", come intende presentarlo al Collegio dei Docenti?
2. Quali sono le analogie e le differenze sostanziali tra il testo delle Indicazioni per il curricolo e quello delle Indicazioni per i piani di studio personalizzati?
3. Qual è stato il percorso seguito nella scuola per l'elaborazione dei Piani di Studio personalizzati e l'introduzione delle Unità di Apprendimento?
4. Qual è stata l'adesione (in termini percentuali approssimativi) dei docenti a tali innovazioni? La scuola ha messo a punto protocolli per la definizione dei PSP e delle UdA?
5. L'introduzione di tali innovazioni è avvenuta gradualmente rispetto alle classi o sono state introdotte in tutte le classi contemporaneamente?
6. A quali argomentazioni pensa di ricorrere per facilitare l'introduzione delle Indicazioni per il curricolo? Come valorizzare, in ogni caso, l'esperienza dei tre anni scolastici precedenti?
7. Pensa di partire, con l'a.s. 2007-2008 con l'introduzione delle Indicazioni solo per le classi prime o anche in quelle successive?
8. Nel nuovo testo non si fa cenno alcuno all'impianto organizzativo della scuola (orario annuale, materie, ecc.). Come intende organizzare il tempo ordinario e quello delle attività opzionali e facoltative?
9. Come intende sviluppare nella scuola l'idea di "competenze" dal momento in cui il nuovo testo parla di "traguardi di sviluppo delle competenze"?
10. Come intende "giustificare" il passaggio dagli OSA (obiettivi specifici di apprendimento) agli OA (obiettivi di apprendimento)?

ed eventualmente di altri interlocutori (istituzioni o singole persone) della scuola.

Al riguardo si rendono necessari:

- chiarimenti circa il carattere di "urgenza" della realizzazione dell'innovazione per arrivare in tempi veloci al testo definitivo delle Indicazioni;
- informazioni circa il rapporto tra l'innovazione (introduzione delle Indicazioni per il curricolo) e l'intero sistema scolastico (dalla singola scuola autonoma all'insieme delle scuole dei vari cicli);
- un'attenta lettura e comprensione del testo delle Indicazioni sia nella parte propedeutica (i capitoli I e II) sia in quella più specificamente disciplinare (i campi di esperienza, le Aree disciplinari);
- presentazione del Piano Operativo per la sperimentazione, precisando i soggetti reali che provvederanno a "realizzare" l'innovazione "Indicazioni per il curricolo";
- informazione ai soggetti, a vario titolo coinvolti nella realizzazione della sperimentazione, circa i tempi del processo sperimentale, le iniziative da intraprendere, le esperienze formative pregresse da valorizzare;
- definizione di un Piano/Accordo tra le singole

scuole (consorzio, protocollo d'intesa, accordo tra istituti, ecc.) per definire i tempi e le azioni da svolgere entro il biennio 2007/2009.

*b) Realizzare azioni di accompagnamento a livello di istituto da parte di:*

- dirigente scolastico: informazioni e azioni di promozione e di tenuta del processo di sperimentazione controllata.
- coordinatori dei Consigli di Classe: progettazione, organizzazione, realizzazione e valutazione di curricoli disciplinari e non nella prospettiva di raccordo e di coordinamento tra la scuola dell'infanzia, quella primaria e secondaria di 1° grado.
- coordinatori dei Dipartimenti, delle Aree o delle riunioni per ambiti o discipline: selezione condivisa a livello d'istituto dei "contenuti" specifici disciplinari (traguardi di sviluppo delle competenze; obiettivi di apprendimento; tipologia di conoscenze e abilità; tipologia di attività educative e/o didattiche).

*c) Realizzare azioni di accompagnamento a livello territoriale (provinciale, regionale e nazionale).*

Tali azioni competono rispettivamente all'USP, all'USR e al Ministero della Pubblica Istruzione.

In mancanza di decisioni al riguardo (a questo momento) si possono ipotizzare azioni tese a:

- valorizzare le esperienze delle scuole del territorio (provincia, regione) nell'attuazione delle Indicazioni;
- formulare sintesi dalle varie proposte per arrivare a definire un profilo delle Indicazioni in relazione alle esigenze delle scuole regionali;
- facilitare la comunicazione e lo scambio tra scuole di esperienze e di materiali spendibili nelle diverse fasi della sperimentazione;
- organizzare momenti di *audience* dei docenti e convegni/congressi per divulgare le esperienze fatte e i risultati conseguiti nella fase sperimentale;
- produzione di report riassuntivi temporanei e loro divulgazione per rendere trasparente e visibile sull'intero territorio italiano quanto viene realizzato nelle scuole durante il processo sperimentale.

*d) Promuovere iniziative di aggiornamento e di formazione.*

Ogni processo di innovazione va sostenuto da iniziative di formazione per coloro che sono impegnati nella sperimentazione dell'innovazione stessa. La natura e le funzioni dell'innovazione determinano la tipologia dell'attività formativa, forniscono indicazioni per la selezione dei soggetti da ammettere ai corsi di aggiornamento e di formazione promossi a livello provinciale e/o regionale.

Iniziative di aggiornamento e di formazione centrati sia sui "contenuti" delle Indicazioni sia sulle modalità di "realizzazione" e di "tenuta" dei processi di sperimentazione controllata. Iniziative che potrebbero essere attivate anche a livello della singola realtà scolastica. Particolarmente utile risulterà l'azione di documentazione dei processi attivati e dei risultati conseguiti nel tempo.

Anche l'azione del documentare potrebbe richiedere attività di formazione specifica che, in ogni caso, rappresenta (come ogni iniziativa di formazione) un investimento in risorse professionali.

**IL CATALOGO DEGLI "ATTREZZI"**

Già nei paragrafi precedenti si è fatto cenno ad alcuni "strumenti" metodologici e operativi da utilizzare nelle varie fasi che caratterizzano il processo di sperimentazione controllata.

Per facilitare la messa a punto di "strumenti idonei" si presenta ora una tabella-sintesi riassuntiva

di questi ultimi, in corrispondenza ai "momenti" d'uso degli stessi durante l'attuazione del processo sperimentale. Lo scopo di questa presentazione è di far cogliere la necessaria relazione di funzionalità tra lo strumento e il "momento storico" del processo in atto (*vedi tabella a pag. 40*).

**RUOLI E FUNZIONI...  
NELLA SPERIMENTAZIONE**

I dirigenti scolastici e i docenti costituiranno i "soggetti" fondamentali per il successo dell'innovazione rappresentata dalle Indicazioni per il curricolo.

Ai dirigenti scolastici spetta il compito di facilitare la conoscenza e la comprensione di quanto previsto dal nuovo testo (Indicazioni per il curricolo), di garantire la circolazione delle informazioni, promuovere le soluzioni organizzative e le scelte didattiche, necessarie per rendere effettiva l'innovazione.

Ciascun dirigente scolastico avrà anche il compito di informare allievi e genitori circa i cambiamenti introdotti dal testo delle Indicazioni per il curricolo, e, se il caso, anche i rappresentanti delle istituzioni e di quelle realtà con cui la scuola interagisce e collabora nella prassi quotidiana. Al dirigente scolastico (eventualmente con l'ausilio dello staff di collaboratori) spetta anche il compito della "tenuta" dell'intero processo sperimentale e di garantire periodici "controlli" per valutare il da farsi nel prosieguo del processo di sperimentazione.

Nel caso in cui fossero promossi a livello locale (provinciale e/o regionale) incontri e/o momenti di formazione, il dirigente scolastico può prendervi parte e/o delegare la partecipazione a docenti della scuola. In ogni caso le informazioni, le suggestioni e raccomandazioni, la documentazione di esperienze sperimentali con riferimento a vari aspetti dell'"oggetto" considerato sono "risorse" utili all'intero collegio dei docenti che può orientare le proprie decisioni sulla base dei dati raccolti.

Al capo di istituto poi compete la stesura dei report intermedi e finali della sperimentazione contenenti non solo le sue osservazioni, ma anche quelle degli altri soggetti coinvolti.

I docenti, a loro volta, saranno chiamati a documentarsi sulle Indicazioni, a rivisitare le proprie decisioni progettuali, a valutare quelle precedenti alla luce delle nuove Indicazioni, a elaborare curricoli continui tra scuola primaria e secondaria di 1° grado.

## Tabella riassuntiva degli strumenti da predisporre

STRUMENTI FASI SPERIMENTALI	Tipologia degli strumenti	Funzioni d'uso	Soggetti per l'uso
Costruzione del consenso e della condivisione	<ul style="list-style-type: none"> <li>• testo delle Indicazioni per il curricolo</li> <li>• tabella per la lettura comparata dei due testi sulle Indicazioni</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• letture e riferimenti a indicazioni precise</li> <li>• confronto e comparazione per riconoscere analogie e differenze</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• personale               <ul style="list-style-type: none"> <li>- équipe</li> <li>- staff</li> <li>- collegio docenti</li> </ul> </li> </ul>
Azioni di accompagnamento a livello di istituto	<ul style="list-style-type: none"> <li>• piano operativo della sperimentazione controllata</li> <li>• organigramma per la definizione di ruoli, funzioni e competenze</li> <li>• modello per report prodotti</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• chiarezza tempi e scadenze; informazioni su fasi e modalità operative</li> <li>• Informazioni su chi fa cosa nel processo di sperimentazione</li> <li>• precisazione su contenuti essenziali dei report</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• personale</li> <li>• gruppi di lavoro</li> <li>• consiglio di classe</li> <li>• dipartimento</li> </ul>
Azioni di accompagnamento a livello di - provincia - regione	<ul style="list-style-type: none"> <li>• circolari, note, informative sulle iniziative di formazione</li> <li>• moduli per adesione alle iniziative</li> <li>• nomine/incarichi</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• informazioni su tipologia e contenuto delle varie iniziative di aggiornamento e di formazione</li> <li>• iscrizione e/o adesione</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• personale</li> <li>• collegiale (Collegio; Consiglio di classe; Dipartimento)</li> </ul>
Raccolta e sintesi dei risultati della sperimentazione	<ul style="list-style-type: none"> <li>• tabelle per raccolta dati</li> <li>• schemi per la rielaborazione dei dati</li> <li>• modelli per report finali sui processi di sperimentazione</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• raccolta, organizzazione, confronto e sistemazione dei dati</li> <li>• comunicazione e presentazione delle conclusioni e/o proposte</li> <li>• valutazione e informazione sui risultati</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• collegiale (Collegio dei docenti, Consiglio di classe, Dipartimento)</li> </ul>
Pubblicazione e/o diffusione dei risultati del processo sperimentale	<ul style="list-style-type: none"> <li>• report finale</li> <li>• presentazione in power-point o in altro programma multimediale</li> <li>• testi scritti da distribuire</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• diffusione dei risultati</li> <li>• comunicazione e informazione</li> <li>• consegna testo per riflessione e valutazione personale</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• collegiale</li> <li>• singolo individuo</li> </ul>

Sarà indispensabile che ciascun docente, individualmente e collegialmente, apporti il suo contributo di elaborazione culturale e di sensibilità e competenza pedagogica per definire il curricolo d'istituto. In particolare ciascun docente cercherà di superare il solo approccio disciplinare per garantire un ampio consenso sul progetto didattico sperimentale.

Nella fase di progettazione del percorso sperimentale biennale e nei momenti di valutazione intermedi e finale, i docenti porranno l'attenzione soprattutto sulla interazione e integrazione tra saperi e culture differenti, ai fini dell'acquisizione di competenze da parte degli allievi stessi. Come già anticipato, accanto ai soggetti (istituzionali e non) sperimentatori, si possono riconoscere altri soggetti e soprattutto altri compiti. In alcune istituzioni da anni sono attivi gruppi di

operatori con compiti di accoglienza, di sostegno all'innovazione, di controllo sui percorsi in atto. Al di là di logiche un po' superate, oggi la sperimentazione proposta per le Indicazioni per il curricolo, non riguarderà solo i contenuti disciplinari bensì il significato del "lavorare per competenze" la definizione e/o integrazione degli obiettivi di apprendimento, le scelte organizzative e didattiche, le prassi metodologiche. Il cambiamento proposto dal documento "Indicazioni per il curricolo" avrà luogo solo se i docenti e i dirigenti scolastici si sentiranno investiti di una funzione creativa e di reale partecipazione, e non di semplice applicazione delle Indicazioni. Dall'esperienza di sperimentazione potranno essere rilevate utili proposte per il miglioramento dell'offerta culturale e formativa di ciascuna scuola ed anche per la riqualificazione dei profili professionali dei soggetti coinvolti.

## Prospetto per la lettura comparata delle Indicazioni

Indicazioni Punti critici	Indicazioni per i Piani di studio personalizzati (PSP)	Indicazioni per il curricolo
<p><b>1. Le Indicazioni sostituiscono i Programmi</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Documento ampio, articolato con 4 allegati</li> <li>• I primi 3 allegati (A-B-C) del D.L.vo n. 59/2004 sono riferiti alla scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di 1° grado</li> <li>• Per ciascun allegato (A-B-C) sono indicati: gli obiettivi generali del processo formativo, gli obiettivi specifici di apprendimento; l'idea di piano di studio personalizzato e il vincolo metodologico-didattico dell'UdA (Unità di Apprendimento); il portfolio. L'allegato D contiene il PECUP, cioè il profilo educativo culturale e professionale dell'allievo in uscita dal 1° ciclo di istruzione.</li> <li>• Il PECUP indica 3 nodi culturali di fondo:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- identità personale</li> <li>- strumenti disciplinari</li> <li>- convivenza civile</li> </ul>               e nove competenze complesse che possono essere sintetizzate con i seguenti nodi portanti:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- sviluppo armonico della persona</li> <li>- spirito critico</li> <li>- discernimento</li> <li>- progettazione</li> <li>- etica</li> <li>- collaborazione</li> <li>- progetto di vita</li> <li>- senso</li> </ul> </li> <li>• Idea di scuola:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- autonomia</li> <li>- piano di studio personalizzato</li> <li>- Unità di Apprendimento</li> <li>- esiti in termini di competenze</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Documento breve (63 pagine formato A4)</li> <li>• Superamento dell'eccessiva distinzione e separazione tra scuola primaria e scuola secondaria di 1° grado               <ul style="list-style-type: none"> <li>- stesse finalità</li> <li>- indicazioni metodologiche comuni</li> <li>- idea di scuola divergente</li> <li>- esercizio comune e diffuso del diritto alla cittadinanza attiva e critica</li> </ul> </li> <li>• Nodo delle discipline               <ul style="list-style-type: none"> <li>- sapere integrato; approcci integrati alla conoscenza del reale; interazioni tra discipline</li> </ul> </li> <li>• Individuazione di aree culturali strategiche:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Linguistico-artistico-espressiva</li> <li>- Storico-geografico-sociale</li> <li>- Matematico-scientifico-tecnologico</li> </ul> </li> <li>• Esplicitazione di competenze trasversali:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- imparare ad imparare</li> <li>- progettare</li> <li>- collaborare e partecipare</li> <li>- risolvere problemi</li> <li>- individuare collegamenti e relazioni</li> <li>- acquisire ed interpretare l'informazione</li> </ul> </li> <li>• Idea di scuola:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- autonomia</li> <li>- curricolo di istituto</li> <li>- modalità e tecniche didattiche decise dalle singole istituzioni scolastiche</li> <li>- esiti in termini di competenze</li> </ul> </li> </ul>
<p><b>PUNTO CRITICO</b> Quali sono le analogie e le differenze tra scuola autonoma che organizza la propria offerta culturale e formativa attraverso i Piani di studio personalizzati e scuola autonoma che propone il curricolo d'istituto? Sono due idee di scuola divergenti? Sono due ipotesi di scuola che si autoescludono o possono coesistere?</p>		
<p><b>2. Struttura e organizzazione interna delle Indicazioni</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Il testo contiene:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- il D.L.vo n. 59/2004</li> <li>- gli allegati:                   <ol style="list-style-type: none"> <li>A) Scuola dell'Infanzia</li> <li>B) Scuola Primaria</li> <li>C) Scuola Secondaria di 1° grado</li> <li>D) PECUP (Profilo educativo culturale e professionale)</li> </ol> </li> <li>- Ogni allegato è organizzato con l'individuazione di:                   <ol style="list-style-type: none"> <li>1. obiettivi generali del processo formativo</li> <li>2. obiettivi specifici di apprendimento</li> <li>3. gli obiettivi formativi</li> <li>4. i Piani di studio personalizzati</li> <li>5. le Unità di Apprendimento</li> <li>6. il portfolio</li> <li>7. vincoli e risorse</li> </ol> </li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Il testo contiene:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- il documento Cultura, Scuola, Persona</li> <li>- una pagina di lessico pedagogico relativo all'organizzazione del curricolo</li> <li>- una parte relativa alla Scuola dell'Infanzia (campi di esperienza)</li> <li>- una parte relativa alla Scuola del primo ciclo (Primaria e Secondaria di 1° grado) (Aree – Discipline – Materie)</li> </ul> </li> <li>• Ogni area e ogni disciplina è introdotta da una Presentazione, seguita da un box con i traguardi di sviluppo della competenza e gli obiettivi di apprendimento; i traguardi sono riferiti solo al termine del terzo anno della scuola primaria e al termine della scuola secondaria di 1° grado; gli obiettivi di apprendimento sono invece riferiti al 3° e 5° anno delle primarie e al termine della scuola secondaria di primo grado</li> </ul>
<p><b>PUNTO CRITICO</b> Sono concettualmente sovrapponibili gli OSA (Obiettivi specifici di apprendimento) e gli OA (Obiettivi di apprendimento)? I traguardi di sviluppo delle competenze possono essere ricondotti a quanto previsto dal PECUP?</p>		

<b>3. Il Portfolio delle Competenze</b>	Negli allegati A-B-C del D.L.vo n. 59/2004 si fa riferimento al Portfolio, fornendo indicazioni utili per la definizione della sua struttura, funzione e compilazione.	Non c'è alcun riferimento al Portfolio, anche perché con nota del 31/08/2006 l'attuale Ministro della Pubblica Istruzione ha eliminato la funzione valutativa del Portfolio, mantenendo quello di documentazione.
<b>N.B.:</b> Il Portfolio è strumento di documentazione e non più di valutazione.		
<b>4. Autonomia Scolastica e spazi decisionali: PSP e CI</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La scelta degli obiettivi formativi rappresenta la traduzione del principio di <i>sintesi</i> e dell'<i>ologramma</i> nel concreto delle relazioni educative e delle esperienze personali di apprendimento che si svolgono nei gruppi di lavoro a scuola.</li> <li>• Unità di Apprendimento e Piani di Studio personalizzati (Piani personalizzati delle attività educative nella Scuola dell'infanzia). L'UdA è l'insieme organizzato e coerente di uno o più obiettivi formativi, degli obiettivi scientifici di apprendimento, delle attività didattiche, delle soluzioni organizzative, degli strumenti di verifica delle conoscenze, abilità e competenze acquisite. Il Piano di Studio personalizzato è l'insieme delle Unità di Apprendimento effettivamente realizzate, con eventuali differenze in rapporto alle esigenze formative degli alunni.</li> <li>• Il POF (Piano dell'offerta formativa). L'ispirazione culturale-pedagogica, i collegamenti con gli enti territoriali e l'unità anche didattico-organizzativa dei PSP elaborati dai gruppi di docenti si evincono dal Piano dell'offerta formativa d'istituto.</li> <li>• Le scuole primaria e secondaria di 1° grado contribuiscono alla realizzazione del PECUP (Profilo educativo culturale e professionale) previsto per lo studente a conclusione del primo ciclo, collocando i Piani di studio personalizzati che sono redatti per concretizzare in situazione gli obiettivi specifici di apprendimento all'interno del Piano dell'offerta formativa (POF) di ogni istituzione scolastica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La scuola predisporre il curricolo, all'interno del Piano dell'offerta formativa, nel rispetto delle finalità, dei traguardi di competenza e degli obiettivi di apprendimento posti dalle Indicazioni. Il curricolo si articola in campi di esperienza nella scuola dell'infanzia e in Aree disciplinari nella scuola del primo ciclo</li> <li>• Non c'è il vincolo di progettare solo le UdA</li> <li>• Non si fa cenno al PSP</li> <li>• Il POF rappresenta la carenza culturale, formativa e organizzativa del curricolo</li> <li>• Non viene più definito il profilo educativo da garantire al termine del 1° ciclo; si fa riferimento all'insieme di traguardi di sviluppo delle competenze e alle finalità.</li> </ul>
<p><b>PUNTO CRITICO</b></p> <p>I concetti, i presupposti teorici di riferimento, i punti di vista, le prospettive dei Piani di studio personalizzati e quelli del curricolo di istituto sono proprio così distanti?</p> <p>Nelle Indicazioni del 2004 non si fa cenno alcuno al curricolo di istituto; così come in quelle del 2007 non sono menzionati i Piani di studio personalizzati. Ma nelle scuole, in tutte le scuole del 1° ciclo di istruzione, quali processi vengono di fatto attivati? Siamo sicuri che proposte astratte e spesso non comprensibili riescano ad essere utili per chi lavora nella scuola o diventano forme di tecnicismi e di formalismi eccessivi che poco hanno a che fare con l'azione vitale dei docenti nelle varie classi? Quale ponte è possibile costruire tra le due prospettive di scuola?</p>		
<b>5. Valutazione degli apprendimenti</b>	Nel D.L.vo n. 59/2004 si fa esplicito riferimento alla valutazione nella scuola primaria e nella scuola secondaria di 1° grado: viene abolito l'esame nella classe 5ª della scuola primaria; la valutazione periodica e annuale degli allievi e la certificazione delle competenze da essi acquisite sono affidate ai docenti della scuola; i docenti effettuano la valutazione biennale ai fini del passaggio al terzo anno; la scuola secondaria di 1° grado termina con l'esame di stato.	Nel testo viene confermato che agli insegnanti compete la responsabilità della valutazione e la cura della documentazione didattica, all'interno del quadro dei criteri valutativi e degli strumenti adottati dai competenti Organi collegiali. La valutazione ha una funzione prevalentemente formativa e di accompagnamento dei processi di apprendimento e del loro miglioramento. Nel testo si fa riferimento pure alla responsabilità del singolo istituto per l'autovalutazione e anche all'INVALSI quale istituto delegato ad accertare la qualità dell'intero sistema scolastico e formativo italiano
<b>6. Sperimentazione delle Indicazioni</b>	Provvisorieta' degli assetti pedagogico-didattici entro cui si sviluppano le Indicazioni nazionali per i Piani di studio personalizzati	Nulla è detto nel testo; la sperimentazione controllata o l'implementazione sembrano essere operazioni necessarie per poter rendere condivise e operative le scelte contenute nelle Indicazioni per il curricolo

## Percorso formativo di lingua straniera

di **Donata Cucchiara** e **Rossana Maletta**

L'area linguistico-artistico-espressiva fornisce precise indicazioni metodologiche. Viene sottolineata, ad esempio, l'importanza sia delle attività di simulazione e *role playing*, che dell'interazione orale, si fa riferimento all'utilizzo di canzoni e di realia, all'approccio ludico, al "learning by doing" e al Total Physical Response.

Vengono precisati, poi, i traguardi di sviluppo della competenza da raggiungere sia a conclusione della Scuola dell'Infanzia, che a termine della Scuola Primaria e della Scuola Secondaria di 1° grado, dove si distingue peraltro tra prima e seconda lingua comunitaria. Vengono definiti inoltre gli obiettivi di apprendimento specifici da conseguire alla fine della terza e della quinta classe della

scuola primaria e a conclusione della terza classe della scuola secondaria di 1° grado, dove viene mantenuta la distinzione prima/seconda lingua comunitaria. Elemento più volte ribadito nelle indicazioni nazionali è, tuttavia, il carattere di continuità sia in "verticale" – dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria di primo grado –, sia di trasversalità in "orizzontale" con l'integrazione innanzitutto tra lingua materna e lingue straniere.

E' interessante individuare tale *continuum* negli stessi obiettivi di apprendimento, così come vengono definiti nelle Indicazioni Nazionali provando, poi, ad ipotizzare un percorso didattico che dia concretezza a quanto da queste teoricamente ipotizzato.

Prendiamo ad esempio l'interazione orale. Questa – che nella Scuola dell'Infanzia viene strettamente collegata alle attività quotidiane dei bambini – si arricchisce progressivamente di significato. Se, infatti, alla fine del terzo anno della Scuola Primaria, l'alunno deve essere in grado di interagire solo con un compagno e solo per *soddisfare bisogni di tipo concreto*, a conclusione della scuola secondaria di 1° grado l'alunno deve invece essere capace di interagire con *uno o più interlocutori... esporre le proprie idee in modo chiaro e ...gestire senza sforzo conversazioni di routine*. Vediamo allora di capire come si possa realizzare tale "crescita" in un'ottica di continuità in verticale, si diceva, ma anche di trasversalità.

### Percorso didattico / "FOOD AND MEALS"

**SVILUPPO DELL'INTERAZIONE ORALE IN LINGUA STRANIERA**

#### SCUOLA DELL'INFANZIA

- » **TITOLO DEL PERCORSO:** "LUNCH TIME"
- » **TRAGUARDO DI SVILUPPO DELLA COMPETENZA (I Discorsi e le Parole):** riflette sulla lingua, confronta lingue diverse, riconosce e sperimenta la pluralità linguistica.
- » **CAMPI DI ESPERIENZA COINVOLTI:**
  - **il sé e l'altro:** per quanto riguarda le relazioni che il bambino può e deve mettere in atto con altri interlocutori in situazioni comunicative diverse;
  - **linguaggi, creatività, espressione:** per quello che attiene l'utilizzo creativo dei diversi materiali e mezzi espressivi a disposizione;
  - **la conoscenza del mondo:** in riferimento agli atteggiamenti e ai comportamenti che il bambino è in grado di padroneggiare nelle diverse situazioni spazio-temporali in cui si viene a trovare.
- » **DESTINATARI:** alunni/e di 4-5, anni della sezione.

A titolo esemplificativo si propongono le seguenti attività.

- » **ATTIVITA':**
  - A. Listen and do
  - B. Lunch Time

**Materiale:** fogli di carta A4, colori a legno, realia, blue tack o nastro biadesivo.

**Metodologia:** learning by doing, simulazioni.

#### A. LISTEN AND DO

- » **CONOSCENZE PREGRESSE**
  - Ordini:** STAND UP, WALK, TOUCH, POINT, SIT DOWN
- » **OBIETTIVI DISCIPLINARI**
  - **Obiettivo linguistico:** acquisizione del lessico relativo agli oggetti di uso quotidiano durante il pranzo (FORK, SPOON, DISH, GLASS, NAPKIN, BOTTLE).
  - **Obiettivo comunicativo:** riuscire a comprendere semplici messaggi relativi alle situazioni quotidiane ed interagire.
- » **PROCEDURA**

L'insegnante predispone per tutti gli alunni della sezione una serie di maxi flash cards su fogli di carta A4 raffiguranti i principali oggetti utilizzati

## Percorso formativo di lingua straniera

durante il pranzo (forchetta, cucchiaio, piatto, bicchiere, tovagliolo, bottiglia) e li mostra agli alunni indicando e scandendo il nome dell'oggetto in lingua inglese; gli alunni ascoltano l'insegnante e ripetono il termine in lingua inglese. L'insegnante, usando del blue tack o del nastro biadesivo, attacca ogni flashcard sulla lavagna o su un apposito spazio creato nella sezione *ENGLISH CORNER*. A turno, dietro suggerimento dell'insegnante, tutti i bambini andranno a toccare la flashcard indicata e ripeteranno il termine inglese.

*Esempio:*

– *Giulio, stand up, walk and point to the fork. Well, good! Now, sit down –.*

Se il bambino/a sbaglia, l'insegnante userà l'errore come stimolo per la produzione orale.

*Esempio:*

– *Ok Pupils, is this the fork? –* (mostrando per esempio il cucchiaio),  
i bambini risponderanno “No” e l'insegnante continuerà dicendo:  
– *Ok, this is not a fork –* (sempre indicando il cucchiaio), – *Paola can you point to the fork please? –*  
– *Ok, this is a fork! –.*

### B. LUNCH TIME

#### » CONOSCENZE PREGRESSE

Lessico relativo agli oggetti usati quotidianamente durante il pranzo.

#### » OBIETTIVI DISCIPLINARI

– **Obiettivo linguistico:** uso delle forme di cortesia “CAN I HAVE ...” PLEASE, THANKS, WELCOME  
– **Obiettivo comunicativo:** riuscire a comprendere semplici messaggi relativi alle situazioni quotidiane ed interagire.

#### » PROCEDURA

L'insegnante simulerà con gli alunni una situazione ipotetica di pranzo. Allo scopo avrà quindi portato con se dei “realia” (forchette, bicchieri, piatti, tovaglioli, bottiglie) in numero sufficiente per poter predisporre un coperto per ciascun alunno. A questo punto, l'insegnante, dopo essersi accertata con un semplice *warm-up* che tutti gli alunni conoscano i nomi degli oggetti inizierà la simulazione invitando ciascun alunno a chiederle in inglese il necessario per apparecchiare il proprio posto a tavola.

*Esempio:*

Teacher: – *Paola, come here. What do you need? –*  
Paola: – *I need a fork, a dish, a napkin, a glass –.*  
Teacher: – *OK, Paola, Here you are! –*  
(consegnando gli oggetti) – *do you need a spoon, too? –*

Paola: – *Yes, please / No, thanks! –*

Alla fine del giro, tutti avranno avuto, chiedendoli in lingua inglese, il necessario per apparecchiare la tavola.

## SCUOLA PRIMARIA

### ■ PRIMA TAPPA / CLASSE TERZA

#### » TITOLO DEL PERCORSO:

“WHAT SNACK HAVE YOU GOT?”

#### » TRAGUARDO DI SVILUPPO DELLA COMPETENZA AL TERMINE DELLA SCUOLA PRIMARIA:

l'alunno riesce ad interagire nel gioco e a comunicare in modo comprensibile e con espressioni e frasi memorizzate in scambi di informazioni semplici e di routine.

#### » OBIETTIVO DI APPRENDIMENTO AL TERMINE DELLA TERZA CLASSE:

l'alunno è in grado di interagire con un compagno per ricercare informazioni e per soddisfare bisogni di tipo concreto utilizzando espressioni e frasi adatte alla situazione, anche se formalmente difettose.

#### » APERTURE INTERDISCIPLINARI

- **Matematica:** Relazioni, misure, dati e previsioni: rappresentare relazioni e dati con diagrammi, schemi e tabelle
- **Numeri:** Eseguire mentalmente semplici operazioni con i numeri naturali e verbalizzare le procedure di calcolo
- **Tecnologia:** Conoscere e raccontare storie di oggetti e processi inseriti in contesti di storia personale
- **Lingua italiana**
  - **Scrivere:** Produrre semplici testi di vario tipo legati a scopi concreti (per utilità personale, per stabilire rapporti interpersonali) e connessi con situazioni quotidiane (contesto scolastico e/o familiare).
  - **Ascoltare e parlare:** Interagire in una conversazione formulando domande e dando risposte pertinenti su argomenti di esperienza diretta.
- **Musica:** Eseguire in gruppo semplici brani vocali e strumentali curando l'espressività e l'accuratezza esecutiva in relazione ai diversi parametri sonori.

A titolo esemplificativo si propone la seguente attività:

#### » ATTIVITA'

### WHAT ABOUT A SNACK?

**Materiale:** foglio di lavoro predisposto dall'insegnante, snacks di vario tipo (merendine, frutta, succhi di frutta, crackers, tranci di torta ecc.)

## Percorso formativo di lingua straniera

**Metodologia:** learning by doing, TPR

» **OBIETTIVO LINGUISTICO**

Uso della forma interrogativa ed affermativa del verbo avere.

» **CONOSCENZE PREGRESSE**

Lessico relativo al cibo (fruit juice, yogurt, snacks, apple, banana, crackers, cakes, chocolate bar, ecc.).

» **PROCEDURA**

L'insegnante posa una cesta sulla cattedra e distribuisce poi a ciascun alunno una griglia di lavoro che contiene in verticale i nomi degli alunni della classe ed in orizzontale i vari tipi di cibi usati per la merenda. Spiega poi l'obiettivo del lavoro che consiste nel registrare con una "X" il cibo che ogni alunno dice di aver portato per merenda in risposta a una domanda formulata in lingua inglese.

Il tipo di scambio atteso dovrebbe essere:

Teacher: – *Luigi, what have you got for your snack?* –

Luigi: – *I've got a ..... –*

A questo punto, prima di proseguire lo scambio comunicativo, ciascun alunno registra accanto al nome del compagno il tipo di cibo che possiede.

Segue poi un ulteriore scambio:

Teacher: – *Well, can you take your ....., please?* –

Luigi: – *Yes, sure –*

Teacher: – *Fine, now, please, put your ..... into the basket –.*

L'alunno che è stato individuato per primo, prende poi il posto dell'intervistatore, così che, a turno, ciascun alunno possa sperimentare il ruolo ed interagire con il resto della classe. Come attività di *follow-up* si può proporre la "verbalizzazione dei risultati dell'indagine" così da utilizzare i numeri e il plurale dei sostantivi.

Esempio:

*In the classroom eight students eat crackers during the break, two eat chocolate, one eats fruit.*

Al fine di consolidare il lessico acquisito ed utilizzare la giusta intonazione, si può proporre l'ascolto di una canzoncina, ad esempio "HAVE YOU GOT A ....." (SANZO, R. - ENGLISH WITH BINGO LONGMAN).

### ■ SECONDA TAPPA / CLASSE QUINTA

» **TITOLO DEL PERCORSO:** "AN ENGLISH BREAK-FAST"

» **TRAGUARDO DI SVILUPPO DELLA COMPETENZA AL TERMINE DELLA SCUOLA PRIMARIA:**

l'alunno riesce ad interagire nel gioco e a comunicare in modo comprensibile e con espressioni e frasi memorizzate in scambi di informazioni semplici e di routine.

» **OBIETTIVO DI APPRENDIMENTO AL TERMINE DELLA QUINTA CLASSE:** esprimersi in modo comprensibile utilizzando espressioni e frasi adatte alla situazione e all'interlocutore, anche se a volte non connesse e formalmente difettose, per interagire con un compagno o un adulto con cui si ha familiarità; scambiare semplici informazioni afferenti alla sfera personale (gusti, amici, attività scolastica, giochi, vacanze...), sostenendo ciò che si dice o si chiede con mimica e gesti e chiedendo eventualmente all'interlocutore di ripetere.

» **APERTURE INTERDISCIPLINARI**

- **Storia:** Elaborare rappresentazioni sintetiche delle società studiate, mettendo in rilievo le relazioni fra gli elementi caratterizzanti. Confrontare aspetti caratterizzanti le diverse società studiate anche in rapporto al presente

- **Geografia:** Estendere le proprie carte mentali al territorio italiano e a spazi più lontani, attraverso gli strumenti dell'osservazione indiretta (filmati e fotografie, documenti cartografici e immagini da satellite, ecc.).

- **Scienze naturali e sperimentali:** Rispettare il proprio corpo in quanto entità irripetibile (educazione alla salute, alimentazione, rischi per la salute).

- **Italiano**

• **Scrivere:** Realizzare testi collettivi in cui si fanno resoconti di esperienze scolastiche, si illustrano procedimenti per fare qualcosa, si registrano opinioni su un argomento trattato in classe.

• **Leggere:** Seguire istruzioni scritte per realizzare prodotti, per regolare comportamenti, per svolgere un'attività, per realizzare un procedimento.

• **Ascoltare e Parlare:** Organizzare un breve discorso orale su un tema affrontato in classe o una breve esposizione su un argomento di studio utilizzando una scaletta.

A titolo esemplificativo si propone la seguente attività:

» **ATTIVITA'**

### REALIZZAZIONE DI UNA COLAZIONE TIPICA ANGLOSASSONE

**Materiale:** prodotti alimentari tipici della colazione anglosassone (fagioli stufati, cereali, pancetta, uova, latte, frutta, succhi di frutta, pane tostato, confettura di frutta, marmellata di arance, tè, caffè solubile); padellino antiaderente, fornello da campo elettrico a norma (da utilizzarsi con la supervisione di adulti); "labels in L2" con i nomi dei prodotti; tovaglie di carta, bicchieri, posate, piatti in plastica, contenitori per i cibi e le bevande.

## Percorso formativo di lingua straniera

**Metodologia:** learning by doing, simulazione.

» **OBIETTIVO LINGUISTICO**

uso della forma interrogativa ed affermativa dei verbi modali, forme di cortesia.

» **CONOSCENZE PREGRESSE**

Lessico relativo al cibo, uso del verbo CAN, delle forme di cortesia di base, delle "wh" questions.

» **PROCEDURA**

L'insegnante affida a ciascun alunno della classe e/o a piccoli gruppi i diversi compiti per la realizzazione dell'evento:

- 1) portare gli ingredienti necessari, i contenitori, il necessario per apparecchiare la tavola;
- 2) realizzare tutte le etichette raffiguranti i cibi presentati ed il loro nome in lingua inglese. L'insegnante o un genitore delegato si occuperà di portare il fornellino elettrico e di utilizzarlo per la preparazione dei cibi.

Nel giorno stabilito per l'"ENGLISH BREAKFAST", allestita la tavola, gli alunni a turno fungeranno da "waiters" e da "customers" mettendo in atto uno scambio linguistico in lingua inglese.

L'interazione attesa potrebbe essere:

Waiter: – *Good morning, can I help you?* –

Customer: – *Yes thanks, Can I have some scrambled eggs, please?* –

Waiter: – *Yes sure, Here you are. Anything else?* –

Customer: – *Yes please, a glass of orange juice!* –

Waiter: – *Here you are, Enjoy your breakfast* –

Customer: – *Thank you, bye!* –

» **ATTIVITA'**

**Materiale:** realia (stoviglie e cibo)

**Metodologia:** cooperative learning, simulazioni, role playing

» **OBIETTIVO LINGUISTICO**

revisione/consolidamento delle formule di saluto formali e delle formule di cortesia di base.

Uso di "would you like..." e le relative espressioni linguistiche necessarie per accettare o rifiutare.

» **CONOSCENZE PREGRESSE**

Lessico relativo al campo semantico "food".

» **PROCEDURA**

L'insegnante spiega ai ragazzi di dover simulare e poi drammatizzare davanti ai compagni la seguente situazione: organizzare una cena, a casa loro, con il loro corrispondente inglese, venuto in Italia in vacanza. Si prevedono quattro ruoli: l'amico o l'amica inglese, il ragazzo/a italiana e i suoi due genitori. La classe viene quindi divisa in quattro gruppi e ad ogni gruppo viene assegnato uno dei ruoli previsti, con il compito di elaborare le battute da utilizzare nell'ipotetico dialogo da realizzare durante la cena – dai saluti iniziali, all'apparecchiare insieme la tavola, all'offrire le pietanze e accettare/rifiutare. Dopo questa prima fase di "consultazione", vengono formati nuovi gruppi di quattro alunni ognuno dei quali svolge uno dei ruoli richiesti. Ogni gruppo discute e "prova" le battute elaborate, costruendo un unico dialogo e accompagnando lo scambio verbale con la relativa azione. A questo punto, ogni gruppo svolge il *role playing* davanti ai compagni, servendosi anche dei realia portati in classe. Se possibile e se i ragazzi sono disponibili e abituati in tal senso, sarebbe meglio riprendere con la videocamera l'esecuzione di ogni gruppo, per riflettere successivamente sugli esiti raggiunti (autovalutazione).

Naturalmente le possibili simulazioni sull'ambito lessicale e comunicativo indicato sono pressoché illimitate. In alternativa a tale situazione, ad esempio, si potrebbe chiedere ai ragazzi di immaginare di trovarsi in un mercato inglese e di dovere fare la spesa per una cena tra amici. In questo caso, il *role playing* potrebbe prevedere due ruoli principali – venditori e clienti – e si baserebbe sulle diverse unità di peso (pound vs kilo) e sulle forme linguistiche "how much is it? It's..."

Naturalmente il percorso indicato non ha la pretesa di essere esaustivo, ma vuole essere soltanto un esempio di come, ragionandoci su e cogliendo lo spunto dato dalla sperimentazione delle Nuove Indicazioni, si possa effettivamente trovare una strada comune che crei quella continuità sempre auspicata, ma poi difficilmente messa in atto.

### SCUOLA SECONDARIA DI 1° GRADO

» **TITOLO DEL PERCORSO:**

"SUPPER WITH OUR ENGLISH FRIENDS"

» **TRAGUARDO DI SVILUPPO DELLA COMPETENZA AL TERMINE DELLA SCUOLA SECONDARIA DI 1° GRADO (prima e seconda lingua straniera):**

l'alunno sa organizzare il proprio apprendimento, utilizza lessico, strutture e conoscenze apprese per elaborare i propri messaggi;

**(prima lingua straniera):** in contesti che gli sono familiari e su argomenti noti l'alunno discorre con uno o più interlocutori.

» **OBIETTIVO DI APPRENDIMENTO AL TERMINE DELLA TERZA CLASSE (prima lingua straniera):**

Gestire senza sforzo conversazioni di routine, facendo domande e scambiando idee e informazioni in situazioni quotidiane prevedibili.

» **APERTURE INTERDISCIPLINARI**

- Scienze

A titolo esemplificativo si propone la seguente attività:

## Percorso formativo di geometria

di **Gian Battista Italia** e **Angela Lo Cicero**

L'insegnamento della Geometria, da un punto di vista didattico, è un problema reale. Per il suo aspetto intuitivo e concreto è, invece, un'occasione importante per una prima matematizzazione del mondo reale: quello in cui si formano i concetti di *forma*, di *dimensione*, di *posizione*...

Nella pratica didattica, anche se si inizia lo studio della Geometria partendo dall'osservazione del reale, si tende ad allontanarsi molto presto dalla realtà introducendo enti geometrici fondamentali e analizzando figure geometriche piane, pretendendo così dagli alunni un livello di astrazione non adeguato alla loro età e riducendo lo studio di

questa disciplina ad una serie di definizioni e di formule da apprendere mnemonicamente.

Numerose ricerche hanno dimostrato che non è possibile giungere all'astrazione matematica senza percorrere un lungo itinerario che collega l'osservazione della realtà, l'attività di matematizzazione, la conquista dei primi livelli di formalizzazione e che, se tale abilità non è acquisita fin dai primi anni di scuola, è più difficile che ciò si realizzi in età adulta.

Tenendo conto di ciò, si propone un percorso verticale relativo alla scuola del 1° ciclo in un'ottica di continuità, come previsto dalle nuove Indicazioni Nazionali.

Il percorso proposto favorisce un approccio didattico diverso da quello abituale allo studio della Geometria, che valorizza l'intuizione ed evita la dicotomia tra Geometria del piano e Geometria dello spazio, visto che la realtà in cui siamo immersi è tridimensionale. Le attività vengono presentate in forma ludica e in modo laboratoriale, per permettere all'alunno di scoprire da sé nuove conoscenze attraverso l'osservazione, la descrizione, la manipolazione e la costruzione di oggetti.

Le attività si prestano, inoltre, ad un lavoro interdisciplinare con Arte e Immagine (prospettiva), e con Tecnologia (disegno geometrico).

### Percorso didattico / DALLE FORME AI CONCETTI

#### LA GEOMETRIA NEL PRIMO CICLO DI ISTRUZIONE

##### » TRAGUARDO DI SVILUPPO DELLA COMPETENZA:

Il traguardo da raggiungere è l'acquisizione di una corretta visualizzazione spaziale che partendo dall'osservazione di oggetti reali, attraverso la creazione di immagini mentali, porti l'alunno alla costruzione di concetti geometrici.

##### » OBIETTIVI DI APPRENDIMENTO

###### ■ SCUOLA PRIMARIA / CLASSE TERZA

###### Spazio e figure

- Comunicare la posizione di oggetti nello spazio fisico, sia rispetto al soggetto, sia rispetto ad altre persone o oggetti, usando termini adeguati (sopra/sotto, davanti/dietro, destra/sinistra, dentro/fuori).
- Riconoscere, denominare e descrivere figure geometriche.

###### ■ SCUOLA PRIMARIA / CLASSE QUINTA

###### Spazio e figure

- Costruire e utilizzare modelli materiali nello spazio e nel piano come supporto ad una prima capacità di visualizzazione.

###### ■ SCUOLA SECONDARIA DI 1° GRADO / CLASSE TERZA

###### Spazio e figure

- Conoscere definizioni e proprietà significative

delle principali figure piane (triangoli, quadrilateri, poligoni regolari, cerchio).

- Descrivere figure complesse e costruzioni geometriche al fine di comunicarle ad altri.
  - Rappresentare oggetti e figure tridimensionali in vario modo tramite disegni sul piano.
  - Visualizzare oggetti tridimensionali a partire da rappresentazioni bidimensionali.
- ##### » ARTICOLAZIONE DEGLI OBIETTIVI DI APPRENDIMENTO NEL PERCORSO CURRICOLARE
- Capacità di orientamento e di organizzazione nello spazio.
  - Avvio ad un processo di astrazione che permetta di associare oggetti diversi, ma aventi la stessa forma.
  - Individuazione negli oggetti delle figure geometriche e del numero delle dimensioni.
  - Acquisizione dei concetti di solido, superficie, linea, punto.
  - Capacità di individuare il contorno e le sezioni di un oggetto, la traccia descritta da punti, da linee, da superfici.
  - Capacità di passare dallo spazio tridimensionale alla sua rappresentazione bidimensionale e viceversa.
  - Acquisizione del linguaggio specifico.
  - Capacità di argomentare.

##### » ATTIVITÀ DIDATTICHE

Per il raggiungimento di tali obiettivi si propongono attività differenziate che tengono conto del processo evolutivo degli alunni.

## Percorso formativo di geometria

### SCUOLA PRIMARIA

#### PRIMA TAPPA / CLASSE TERZA

- **Osservazione di oggetti reali**

Si fanno osservare da punti di vista diversi alcuni oggetti disposti sulla cattedra per coglierne varie caratteristiche e individuare la loro collocazione nello spazio (*sopra e sotto, destra e sinistra, davanti e dietro*).

- **Classificazione di un insieme di oggetti di varia forma**

Si fanno raggruppare gli oggetti secondo attributi scelti dagli alunni (il colore, il materiale...) e si discutono insieme i criteri scelti. Si fanno poi confrontare le forme per notare somiglianze e differenze: alcuni hanno la *superficie spigolosa*, altri, invece, *tondeggiante*; alcuni hanno *vertici* mentre altri non ne hanno.

- **Rappresentazione degli oggetti reali mediante disegni spontanei**

Gli alunni, scelto un oggetto, lo disegnano da varie prospettive (*di fronte, di lato, dall'alto, dal basso*) su un foglio diviso in 4 parti.

- **Smontaggio di scatole per ottenerne lo sviluppo sul piano**

Gli alunni smontano piccole scatole di forma diversa e ne riproducono lo sviluppo su un foglio.

- **Assemblaggio di figure geometriche piane per costruire figure solide**

Con sagome in cartoncino di figure geometriche piane, anche con elementi mancanti o sovrabbondanti, gli alunni scoprono se è possibile comporre, a partire da queste, figure solide.

#### SECONDA TAPPA / CLASSE QUINTA

- **Raggruppare un insieme di oggetti di varia forma in base al modo di tagliarli** (CLASSIFICAZIONE SECONDO IL NUMERO DELLE DIMENSIONI)

Non ha senso tagliare un granello di sale; un filo di cotone si taglia con un colpo di forbici; un foglio di carta si taglia sempre con le forbici ma andando avanti per un po'; un panetto di plastilina si taglia invece col coltello. Agli oggetti di ciascun gruppo si assocerà l'idea della forma geometrica corrispondente (punto, linea, superficie, solido) e del relativo numero di dimensioni (0, 1, 2, 3).

- **Dall'oggetto al suo "contorno" (CONCETTI DI PERIMETRO DI UNA FIGURA PIANA E SUPERFICIE DI UNA FIGURA SOLIDA)**

Si fanno osservare un blocco di plastilina avvolto nel suo involucro, un foglio di carta e un filo di

lana. L'involucro è l'oggetto che divide il blocco dal mondo esterno; esso si può distendere su un piano e perciò è una superficie. Quindi le figure a tre dimensioni (plastilina) sono delimitate da una superficie (dimensione due). Attorno al foglio di carta, cioè a una superficie aperta, si può fissare un filo che dà l'idea della linea. Dunque, tutte le superfici (dimensione due) hanno per contorno una linea (dimensione uno). Per evitare che il filo di lana si sfilacci, occorre fare alle estremità due piccoli nodi che danno l'idea di punti. Quindi le estremità di una figura di dimensione uno sono dei punti. Ogni figura è allora delimitata da un'altra di dimensione inferiore di uno: questa è il contorno.

- **Associare a ciascun oggetto una figura solida ben definita**

Si riprende l'attività n. 2 disponendo sul tavolo anche modelli dei principali solidi geometrici. Fra gli oggetti con superficie tondeggiante si distinguono quelli senza base (arancia, pallina ...), quelli con una base (cialda di cono, cappellino da fata ...), quelli con due basi uguali (lattina, candela ...), quelli con due basi disuguali (bicchiere, ditale da cucito ...). Analogamente fra gli oggetti con superficie spigolosa si distinguono quelli con tante basi uguali (dadi), quelli con due basi uguali (scatole), quelli con una base (scatoline a forma di piramide). Si inducono così gli alunni a classificare per partizione. Successivamente si dà il nome alla forma di ciascuno dei modelli geometrici ai quali sono stati associati gli oggetti.

- **Smontare solidi pieni** (DIFFERENZA TRA IL VOLUME DI UN SOLIDO E LA SUA SUPERFICIE)

Smontando scatoline preventivamente riempite di *das*, il *das* darà l'idea del volume e l'involucro esterno quella della sua superficie.

### SCUOLA SECONDARIA DI 1° GRADO

- **Sezioni di oggetti con un numero diverso di dimensioni attraverso tagli**

Le sezioni sono figure di una dimensione inferiore rispetto a quella dell'oggetto; in particolare si scoprono tutte le possibili sezioni di un cubo utilizzando come materiale la spugna da fioraio.

- **Traccia descritta da una figura che si muove** (UNA FIGURA MUOVENDOSI NE DESCRIVE UN'ALTRA DI UNA DIMENSIONE MAGGIORE)

Il punto che si muove traccia una linea (la punta di una matita su un foglio); una linea che si muove senza scorrere su se stessa traccia una superficie (un filo metallico che taglia un panetto di plastilina); una superficie che si muove, senza scorrere su

## Percorso formativo di geometria

se stessa, descrive una figura solida (una rete adagiata sul fondo di un recipiente pieno d'acqua, risalendo descrive tutto il recipiente).

- **Rappresentazione bidimensionale di oggetti tridimensionali**

Rappresentare su un foglio particolari oggetti reali aventi forma di poliedro, di solido di rotazione, di poligono, di cerchio, di segmento, visti da opportune angolazioni, per ottenere poligoni, cerchi, segmenti, punti. Confrontare i disegni ottenuti con le foto degli stessi oggetti scattate dalle stesse angolazioni.

- **Individuazione di un oggetto tridimensionale a partire da sue rappresentazioni sul piano**

Proiezioni, da diverse angolazioni, di oggetti di forma geometrica su uno schermo posto tra proiettore ed alunni per risalire da queste all'oggetto. Sviluppi piani da associare ai solidi corrispondenti.

- **Costruzione di immagini mentali attraverso modelli dinamici**

- **PREVISIONE DELLE SEZIONI DI UN CUBO AL VARIARE DEL LIVELLO DI ACQUA IN ESSO CONTENUTA:**

- un cubo di plexiglas vuoto viene disposto in

posizioni diverse (asse di simmetria perpendicolare al piano orizzontale e passante prima per i centri di due facce opposte, poi per i punti medi di due spigoli opposti e infine per due vertici opposti); su una scheda strutturata gli alunni devono prevedere le sezioni in sequenza al variare del livello dell'acqua all'interno del cubo.

- **PREVISIONE DI SEZIONI D'OMBRA DI UN CUBO IN ROTAZIONE:**

- un cubo opaco, infilzato in uno spiedino, che ne rappresenta l'asse, viene disposto in posizioni diverse (analoghe a quelle descritte nell'attività precedente); su una scheda strutturata gli alunni devono prevedere le sezioni d'ombra sul muro, realizzate con un proiettore, tenendo conto della sequenza e anche della periodicità, al ruotare del cubo.

Alla fine di ciascuna delle due attività si confrontano e si discutono i risultati ottenuti.

Le attività proposte sono frutto di ricerche condotte all'interno del Nucleo di Ricerca Didattica del Dipartimento di Matematica di Catania; esse hanno avuto come riferimento l'opera svolta da Francesco Speranza in questo ambito.

## RICHIEDI SUBITO IL NUOVO TASCABILE



### COLLANA MINIMAX GLI ASSI DI FIORONI

112 PAGINE | 5,00 €

#### ALL'INTERNO

Le disposizioni ministeriali relative alle nuove Indicazioni per il curricolo, il Regolamento dell'obbligo e gli assi culturali, le Raccomandazioni europee e le competenze chiave.

GLI ABBONATI A LA TECNICA DELLA SCUOLA POTRANNO RICHIEDERE IL VOLUMETTO DELLA COLLANA MINIMAX GLI ASSI DI FIORONI A SOLI 3 EURO ANZICHÉ 5.

#### SCONTI SPECIALI PER ORDINI SUPERIORI ALLE 10 COPIE

Contattare l'ufficio abbonamenti 095 448780, e-mail: [amministr@tecnicadellascuola.it](mailto:amministr@tecnicadellascuola.it).

PUOI ACQUISTARE LE COPIE ANCHE ON LINE COLLEGANDOTI AL SITO [WWW.TECNICADELLASCUOLA.IT](http://WWW.TECNICADELLASCUOLA.IT)

## Percorso formativo di storia

di **Annalisa Ferrari**

Orientarsi nel mondo contemporaneo non vuol dire soltanto allargare lo sguardo all'intero spazio del pianeta, ma anche riuscire ad abbracciare sinteticamente il tempo intero della storia dell'umanità. L'alunno impara a confrontare società, a studiare la portata di fatti di grande ampiezza temporale e geografica [...] studia eventi epocali, impara ad usare la cronologia per scoprire l'andamento di una guerra o di un ciclo economico, oppure per dare sistematicità alla conoscenze studiate. [...] Ogni volta deve imparare ad usare scale temporali diverse. [...] Per questa complessità, (è necessaria) la formulazione di un percorso ben articolato, con una progressione di attività e conoscenze adatta alle diverse fasi dell'apprendimento e che permetta di distribuire lungo tutto l'arco della primaria e della secondaria di primo grado i diversi compiti di apprendimento. [...] La conoscenza sistematica e diacronica della storia verrà realizzata fra il secondo biennio della primaria e la fine

della secondaria di primo grado.

### Le finalità trasversali sono:

- **AFFETTIVA**  
Stimolare l'interazione di gruppo, la comprensione dei diversi punti di vista, contribuendo all'apprendimento comune e alla realizzazione delle attività collettive.
- **DIDATTICA**  
Far acquisire un metodo di lavoro rigoroso, attraverso l'applicazione di un comportamento ordinato riguardo la partecipazione alle attività, il serio impiego delle proprie doti personali, il recupero delle preconcoscenze e delle esperienze personali, l'organizzazione del proprio apprendimento; stimolare la capacità di affrontare situazioni problematiche, costruendo e verificando ipotesi, individuando fonti e risorse adeguate, raccogliendo e valutando dati.
- **COGNITIVA**  
Far acquisire la capacità di leggere correttamente la realtà storica, sociale, umana, attra-

verso la promozione delle capacità espressive e la conoscenza dei vari linguaggi e dei differenti metodi di rappresentazione dei concetti/argomenti acquisiti; stimolare la capacità di realizzare progetti utilizzando le conoscenze apprese; far acquisire la capacità di comprendere messaggi di genere diverso e di complessità diversa, trasmessi utilizzando linguaggi diversi; far acquisire la capacità di rappresentare eventi, fenomeni, principi, concetti, utilizzando linguaggi diversi; far acquisire la capacità di individuare e rappresentare, collegamenti e relazioni tra fenomeni ed eventi diversi, anche lontani nello spazio e nel tempo, cogliendone la natura sistemica, individuando analogie e differenze, cause ed effetti.

- **ORIENTATIVA**  
Stimolare la formazione dell'alunno, quale soggetto investito di precise responsabilità, affinché agisca in modo autonomo e responsabile.

### Percorso didattico / "VIAGGIO NEL TEMPO"

**DALLA CRONOLOGIA ALLE MAPPE  
SPAZIO-TEMPORALI**

#### SCUOLA PRIMARIA

##### PRIMA TAPPA / CLASSE TERZA

- » **TRAGUARDO PER LO SVILUPPO DELLA COMPETENZA AL TERMINE DELLA SCUOLA PRIMARIA:**  
usa la linea del tempo, per collocare un fatto o un periodo storico.
- » **OBIETTIVI DI APPRENDIMENTO AL TERMINE DELLA TERZA CLASSE DELLA SCUOLA PRIMARIA:**
  - **organizzazione delle informazioni:** rappresentare graficamente i fatti vissuti e narrati, definire le durate temporali e conoscere la funzione e l'uso degli strumenti convenzionali per la misurazione del tempo;

- **produzione:** rappresentare conoscenze e concetti appresi mediante grafismi, racconti orali, disegni.

#### » SOTTOBIETTIVI DISCIPLINARI:

- conoscere e utilizzare la cronologia convenzionale delle civiltà del mondo occidentale e cristiano;
- rappresentare graficamente ed esporre oralmente le proprie conoscenze su aspetti del passato del mondo;
- utilizzare la cronologia e i grafici spazio-temporali per ordinare durate e periodi del passato.

#### » COMPITO DISCIPLINARE:

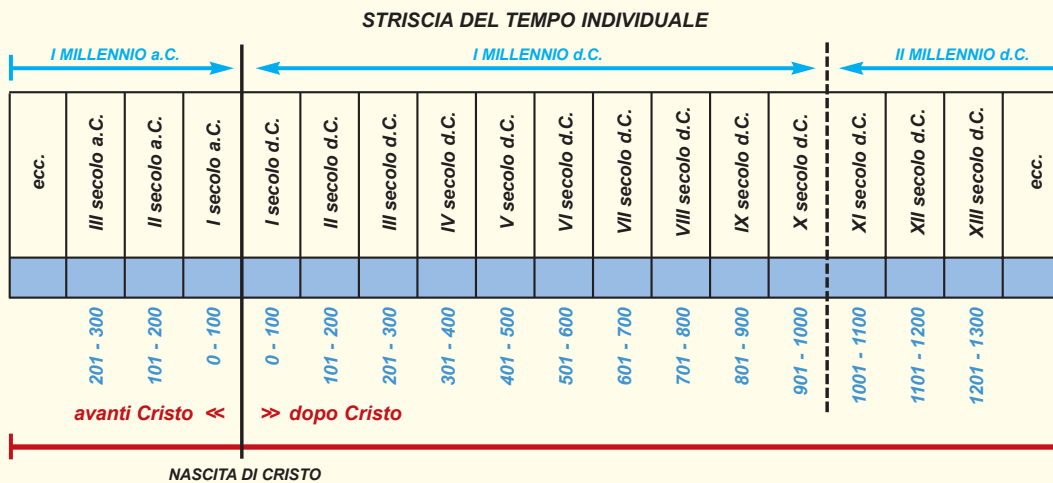
gli alunni verranno invitati a recuperare le preconcoscenze sul passato del mondo, acquisite sia a scuola che in ambiti extra-scolastici, e saranno guidati a sistematizzare tali conoscenze, inserendole in un contesto condivisibile basato su criteri non soggettivi.

## Percorso formativo di storia

- » **PRODOTTO FINALE:** striscia del tempo individuale (vedi figura sotto).
- » **APERTURE INTERDISCIPLINARI:** matematica, geografia, religione.
- » **TEMPI DI REALIZZAZIONE:** l'attività di questa prima tappa potrebbe essere prevista nel primo quadrimestre della terza elementare, in modo da

recuperare le conoscenze pregresse e da preparare (e in seguito accompagnare) l'analisi del periodo protostorico e della storia antica.

*A titolo esemplificativo, proponiamo alcune possibili prestazioni e strategie funzionali al traguardo di sviluppo della competenza e degli obiettivi di apprendimento più sopra indicati.*



PRESTAZIONI L'ALUNNO:	STRATEGIE FORMATIVE L'INSEGNANTE:	CONTENUTI
<b>PRIMA PARTE</b>		
	Prepara la rilevazione delle preconcordanze degli alunni sul passato del mondo (anche per <i>promuovere la passione per la ricerca di nuove conoscenze. In questa prospettiva, la problematizzazione svolge una funzione insostituibile: sollecita gli alunni a individuare problemi, a sollevare domande, a mettere in discussione le mappe cognitive già elaborate, a trovare piste di indagine adeguate ai problemi.</i>	In questa fase i contenuti disciplinari del libro di testo saranno accantonati per permettere di valorizzare l'esperienza e le conoscenze degli alunni, per ancorarvi [poi] nuovi contenuti. Nel processo di apprendimento [infatti] l'alunno porta la ricchezza di esperienze e conoscenze [...] si presenta con una dote di informazioni, abilità, modalità di apprendere, che l'azione didattica può opportunamente richiamare, esplorare, problematizzare. In questo modo l'allievo riesce a dare senso e significato a quello che va imparando.
Risponde a semplici domande partendo dal presente e esprimendo le proprie conoscenze sul passato.	Pone domande stimolo, con richieste di ampio respiro, per sollecitare l'esposizione delle preconcordanze (ad esempio: che cosa ti fa venire in mente la parola "passato"? e la parola "storia"? Racconta i fatti della Storia che conosci. Racconta quello che sai del passato del mondo.... ecc.)	Mappe iniziali delle preconcordanze degli alunni.
	Annota le informazioni pregresse mano a mano che emergono, anche se caotiche o non corrette. Annota il nome di chi è intervenuto.	
	Interviene in modo non invasivo, non per correggere gli errori ma per rendere più comprensibile gli interventi.	

## Percorso formativo di storia

PRESTAZIONI <i>L'ALUNNO:</i>	STRATEGIE FORMATIVE <i>L'INSEGNANTE:</i>	CONTENUTI
	Lascia le imprecisioni sia di tipo descrittivo che di tipo cronologico per farne la base di un lavoro di approfondimento e di futura problematizzazione.	
	Legge le preconoscenze della classe.	
Compila il quaderno seguendo le istruzioni.	Chiede di focalizzare nomi di popoli e civiltà di cui si è parlato, di cui si hanno informazioni, di cui si conosce soltanto il nome. Fa compilare una scheda-elenco alla lavagna e sul quaderno.	Popoli, civiltà, avvenimenti del passato emersi dalla discussione.
Disegna una propria striscia del tempo in uno schema temporale non cronologico.	Chiede di disegnare una lunga striscia sul quaderno, che contenga gli elementi del punto precedente.	Popoli, civiltà, avvenimenti del passato emersi dalla discussione.
	Propone di organizzarli individualmente secondo un ordine personale ( <i>La mia striscia del passato</i> ), lasciando libertà su come strutturare l'ordine degli argomenti.	
Rileva uguaglianze e differenze tra la propria e le altre strisce del tempo.	Prende alcune strisce e le fa osservare, chiedendo di esporre le proprie considerazioni (l'ordine di successione è diverso, non si capisce quanto tempo dura un avvenimento, mancano cose, nomi, eventi...).	
	Fa confrontare i vari modi di ordinare i fatti del passato per far emergere la necessità di un criterio non soggettivo.	
	Chiede di mettere insieme in un'unica striscia le preconoscenze, scegliendo come organizzarle e come collocare i periodi, gli argomenti o le civiltà menzionate.	
Partecipa alla discussione collettiva.	Guida la discussione per arrivare a una tabella simile a quella individuale, ma con l'aggiunta delle durate (anche ipotetiche).	
	Prepara due fogli di carta da pacco uniti, li appende in classe in modo che siano visibili.	
In base alla striscia individuale precedente, porta il proprio contributo per disegnare la striscia collettiva.	Disegna una striscia collettiva del passato (dove ogni durata è indicata dal frammento di striscia, e la suddivisione dei periodi è indicata da una linea ondulata che suggerisca sia l'imprecisione del passaggio sia il salto non definito tra un periodo e l'altro).	
Confronta il lavoro collettivo con quello individuale; dà spiegazioni ragionate delle differenze o degli errori; individua le intuizioni corrette.	Propone la lettura della striscia collettiva; indica i punti di riferimento cronologici precisi; sollecita un confronto con le precedenti strisce individuali; stimola la curiosità verso le civiltà menzionate e verso i 'vuoti conoscitivi' della striscia.	
SECONDA PARTE		
Risponde alle sollecitazioni dell'insegnante.	Avvia una discussione dalla osservazione diretta dello schema temporale affisso nell'aula (che cosa <i>non</i> si può dedurre? Ci sono informazioni precise sulla durata dei periodi? Possiamo sapere quando si è passati da un periodo all'altro?).	
Cerca di individuare gli elementi che renderebbero più preciso lo schema temporale.	Guida le risposte per individuare che cosa occorre a una striscia che sia punto di riferimento temporale per tutti (occorre conoscere le date di inizio e fine dei periodi; occorre avere una unità di misura – anno, secolo, millennio –; occorre avere diverse strisce suddivise in modo diverso...).	
Trascrive date, riferimenti temporali (35.000 anni fa si diffuse una nuova specie di uomo... 3.000 anni fa i Fenici inventarono una scrittura più semplice...).	Mette a disposizione diversi testi in cui cercare riferimenti temporali o schemi. Chiede di trascriverli.	Libri di testo da cui ricavare le informazioni richieste; schemi temporali.

## Percorso formativo di storia

PRESTAZIONI <i>L'ALUNNO:</i>	STRATEGIE FORMATIVE <i>L'INSEGNANTE:</i>	CONTENUTI
Sottolinea le terminologie e le unità di misura.	Fa sottolineare le terminologie e le diverse unità di misura del tempo utilizzate.	
Tenta di dare una spiegazione ai problemi sollevati dall'insegnante.	Solleva i diversi problemi relativi alla cronologia (per esempio, come sia possibile andare indietro di 35.000 anni se oggi siamo solo nel 2007). Accetta le varie spiegazioni.	
	Spiega poi la convenzione di contare gli anni dalla nascita di Cristo, in quanto evento ritenuto fondamentale dalla civiltà cristiana.	Nascita di Cristo.
Disegna individualmente la propria striscia del tempo.	Propone di costruire individualmente una striscia temporale: distribuisce un foglio di carta millimetrata ad ogni alunno; propone di usarlo in orizzontale; fa individuare un punto al centro, la nascita di Cristo; fa tracciare una doppia linea alta un centimetro; individua con gli alunni una suddivisione per secoli (ad esempio, ogni centimetro quadrato).	
Completa la striscia seguendo le indicazioni date.	Spiega che "dopo Cristo" è il periodo successivo all'evento della nascita, e si indica convenzionalmente con "d.C." Spiega che, in genere, la dicitura "d.C." si omette per gli anni di oggi e viene usata per periodi o anni del passato. Fa completare anche la parte prima della nascita di Cristo, definita convenzionalmente "avanti Cristo".	
Compila la tabella con i numeri cardinali, ordinali, romani.	Illustra il conteggio ordinale ("primo anno", oppure "1° anno", oppure "I anno"); fa scrivere una serie di numeri (almeno fino a 20) in una tabella dove tradurre i numeri cardinali in ordinali e in numeri romani.	I numeri ordinali, cardinali, romani. (Questa esercitazione può essere utilizzata anche come verifica).
Aggiunge alla sua striscia temporale i numeri romani che indicano i secoli e il periodo cui si riferiscono. Aggiunge alla striscia temporale una legenda che visualizzi le unità di misura usate (anno, secolo, millennio).	Esemplifica il concetto che il sistema dei numeri romani è utilizzato per riferirsi a un intero periodo (per esempio, l'VIII secolo riguarda il periodo dall'anno 701 all'800, mentre il 1986 indica il singolo anno).	
Risponde a domande sulla terminologia.	Propone esercizi sulla terminologia, sull'utilizzo della striscia del tempo, sul collocamento di periodi, durate di civiltà o date di eventi.	(vedi tabella sotto) Gli esercizi finali possono essere usati come verifica.

### LA TERMINOLOGIA DEL TEMPO

In quale <b>millennio</b> siamo oggi?	
Quale <b>millennio</b> è appena terminato?	
In quale <b>anno</b> è terminato?	
Qual è stato il primo giorno del III millennio d.C.?	
Se parliamo del III secolo a.C. di quale <b>periodo</b> ci stiamo occupando?	
In quale anno è cominciato il XXI secolo	
Se parliamo di 3000 anni fa di quale <b>secolo</b> stiamo parlando? Prima o dopo Cristo?	
Prova a collocare sulla tua striscia del tempo gli eventi che hai trovato nel tuo libro a pagina...	
Riesci a collocarli tutti? Perché?	

Esempio di scheda per l'uso della striscia temporale (anche, eventualmente, per verifica)

## Percorso formativo di storia

### ■ SECONDA TAPPA / CLASSE QUINTA

#### » TRAGUARDO PER LO SVILUPPO DELLA COMPETENZA AL TERMINE DELLA SCUOLA PRIMARIA:

usa la linea del tempo, per collocare un fatto o un periodo storico.

#### » OBIETTIVI DI APPRENDIMENTO AL TERMINE DELLA QUINTA CLASSE DELLA SCUOLA PRIMARIA:

- **organizzazione delle informazioni:** confrontare i quadri storici delle civiltà studiate; usare cronologie per rappresentare le conoscenze studiate;
- **produzione:** confrontare aspetti caratterizzanti le diverse società studiate anche in rapporto al presente; ricavare e produrre informazioni da grafici, tabelle.

#### » SOTTOBIETTIVI DISCIPLINARI:

- conoscere e utilizzare la cronologia convenzionale delle civiltà del mondo occidentale e cristiano;
- conoscere i punti di riferimento di cronologie differenti da quella cristiana;

- utilizzare la cronologia e i grafici spazio-temporali per ordinare durate e periodi del passato; individuare elementi di contemporaneità, sviluppo nel tempo e durata;
- acquisire consapevolezza delle proprie conoscenze.

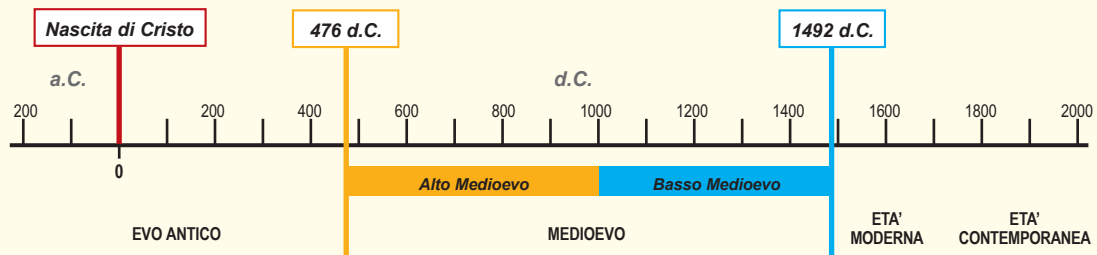
» **PRODOTTO FINALE:** linea del tempo del Medioevo in Europa (*vedi figura in basso*) (da inserire eventualmente all'interno della costruzione di un "quadro di civiltà" degli Europei nel Basso Medioevo).

» **APERTURE INTERDISCIPLINARI:** italiano, arte e immagine.

» **TEMPI DI REALIZZAZIONE:** l'attività di questa seconda tappa potrebbe essere collocata tra il primo e il secondo quadrimestre della quinta elementare.

*A titolo esemplificativo, proponiamo alcune possibili prestazioni e strategie funzionali al traguardo di sviluppo della competenza e degli obiettivi di apprendimento più sopra indicati.*

### LINEA DEL TEMPO MEDIOEVO IN EUROPA



PRESTAZIONI L'ALUNNO:	STRATEGIE FORMATIVE L'INSEGNANTE:	CONTENUTI E/O VERIFICHE
<b>PRIMA PARTE</b>		
Racconta ciò che sa del periodo medioevale, appreso attraverso la visione di film, la lettura di libri, i racconti di altri.	Rileva le prenoscenze degli alunni (parole, concetti in via di formazione, schemi mentali...) originate al di fuori dell'ambiente scolastico.	
Partecipa alla discussione (oppure disegna per comunicare le sue conoscenze).	Pone una domanda specifica relativa alla vita degli europei nel Basso Medioevo; guida la discussione (oppure: fa disegnare ciò che hanno appreso nella conversazione; o ciò che è venuto loro in mente).	I dati emersi dalla conversazione (e/o dai disegni).
Individua nelle frasi espresse e nei disegni realizzati l'argomento o gli argomenti di cui si parla; li riferisce agli indicatori di civiltà utilizzati in precedenza; sottolinea con colori diversi in base al tema; costruisce una legenda.	Guida a individuare relazioni tra le informazioni. Richiama i quadri di civiltà o sociali emersi in precedenza (gruppo, famiglia, società, politica, economia, territorio, ecc.)	
Si accorge che: sono stati usati tempi dei verbi al passato; che ci sono indicazioni verbali di tempo (prima, dopo...), ecc.	Invita gli alunni a individuare nelle frasi (e nei disegni, se possibile) informazioni e relazioni temporali.	

## Percorso formativo di storia

PRESTAZIONI L'ALUNNO:	STRATEGIE FORMATIVE L'INSEGNANTE:	CONTENUTI E/O VERIFICHE
	Guida a individuare relazioni di contemporaneità ("C'erano i re e anche in contadini"), di permanenza, di successione, ecc.	
Sistemano le loro preconoscenze in una striscia temporale non cronologica.	Chiede di sistemare le informazioni in una striscia temporale che metta in evidenza successione, contemporaneità e durata. Evidenzia la difficoltà dovuta alla mancanza di indicatori temporali.	
Completa la striscia del tempo con le indicazioni temporali adatte. Comprende che Alto e Basso Medioevo sono due periodi della storia d'Europa e non di altre civiltà di quegli stessi anni.	Richiama la convenzionalità che sta alla base delle periodizzazioni. Fa riflettere sul fatto che alcune periodizzazioni si applichino a determinate civiltà e non ad altre.	
SECONDA PARTE		
Inserisce, sulla propria linea del tempo, la suddivisione in secoli, la differenziazione tra avanti Cristo e dopo Cristo; la suddivisione in Evo Antico, Medioevo, Età moderna, Età contemporanea; le date della nascita di Cristo, della fine dell'impero Romano d'Occidente, della scoperta dell'America, della Rivoluzione Francese; la leggenda.	Fa costruire una striscia del tempo del Medioevo in Europa.	Gli avvenimenti che convenzionalmente segnano il passaggio tra le diverse Età della Storia. <i>(La produzione corretta individuale della linea del tempo finale può essere utilizzata come verifica).</i>
Riflette sulle difficoltà incontrate e sulle possibili soluzioni.	Invita gli alunni ad indicare i momenti positivi e negativi dell'attività. Registra i risultati.	La discussione finale può essere utilizzata come momento di valutazione del percorso.

### SCUOLA SECONDARIA DI 1° GRADO

» **TRAGUARDO PER LO SVILUPPO DELLA COMPETENZA AL TERMINE DELLA SCUOLA SECONDARIA DI 1° GRADO:** conosce i processi fondamentali della storia europea medievale, moderna e contemporanea; conosce i processi fondamentali della storia mondiale, dalla civilizzazione neolitica, alla rivoluzione industriale, alla globalizzazione.

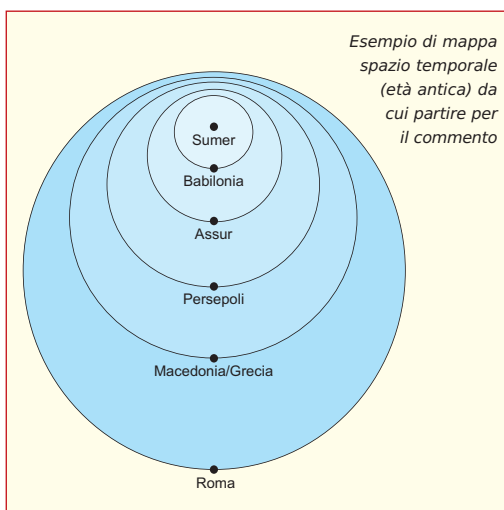
» **OBIETTIVI DI APPRENDIMENTO AL TERMINE DELLA TERZA CLASSE DELLA SCUOLA SECONDARIA DI 1° GRADO:**

- **uso di documenti:** usare fonti di diverso tipo per ricavare conoscenze su temi definiti;
- **organizzazione delle informazioni:** costruire grafici e mappe spazio-temporali, per organizzare le conoscenze studiate;
- **strumenti concettuali e conoscenze:** selezionare, schedare e organizzare le informazioni con mappe, schemi, tabelle e grafici.

» **SOTTOBIETTIVI DISCIPLINARI:** - conoscere i fatti storici; - metterli in relazione spazio-temporale; - individuare eventi decisivi; - distinguere periodi; - confrontare e descrivere periodi; - ordinare e organizzare cronologicamente; - periodizzare attribuendo date pertinenti; - localizzare su carte storiche o grafici elementi o eventi.

» **PRODOTTO FINALE:** mappa spazio-temporale (vedi figura in basso) commentata.

» **APERTURE INTERDISCIPLINARI:** matematica, geografia, arte e immagine.



A titolo esemplificativo, proponiamo alcune possibili prestazioni e strategie funzionali al traguardo di sviluppo della competenza e degli obiettivi di apprendimento più sopra indicati.

## Percorso formativo di storia

PRESTAZIONI L'ALUNNO:	STRATEGIE FORMATIVE L'INSEGNANTE:	CONTENUTI E/O VERIFICHE
<b>PRIMA PARTE</b>		
Costruisce un asse temporale per rappresentare fatti o fenomeni di durata diversa; riconosce fatti e fenomeni di breve e lunga durata; riconosce i rapporti di <i>prima, dopo, contemporaneità</i> ; colloca nel tempo fatti e fenomeni storici. Usa il linguaggio specifico del tempo.	Rileva le preconcoscenze degli alunni attraverso prove di livello ed esercitazioni.	Cenni di storia medievale e moderna.
Individua sulla mappa demografica la crescita della popolazione umana; individua il momento di crisi e lo ricorda alla nascita di un nuovo rapporto uomo-ambiente (nascita del sistema agricolo-pastorale); lo stesso per la nascita del sistema industriale.	Propone una mappa "demografica" (eventualmente ricollegendola con una mappa già discussa in prima media sul processo di omizzazione e popolamento) sulla crescita della popolazione umana. Fa individuare i punti di crisi (passaggio all'agricoltura; rivoluzione industriale).	Processo di omizzazione; rivoluzione neolitica; grandi civiltà; medioevo; Rivoluzione industriale.
Individua sulla mappa i centri di antichi imperi; individua le periferie che, a loro volta, diventano centri di nuovi imperi.	Propone due mappe centro-periferia, già impostate negli anni precedenti: - centro-periferia antica ( <i>vedi mappa spazio-temporale pag. 55</i> ); - centro-periferia moderna.  Ricorda che l'uomo, quando si organizza in società, organizza anche gli spazi (un centro, con i gruppi dominanti, una periferia, con i gruppi subalterni).	(concettualizzazione derivata da <i>Wallerstein</i> , Il sistema mondiale dell'economia, <i>Il Mulino</i> ). Le civiltà di Sumer, Babilonia, Macedonia/Grecia, Roma; dalle repubbliche marinare, ad Amsterdam, Londra, New York, Tokio/Berlino...
Individua i vantaggi del centro (si vive meglio, c'è più ricchezza, ecc.); gli svantaggi (tendenza a conservare inalterate le strutture - che hanno consentito il ruolo di dominio). Individua gli svantaggi della periferia (scontenutezza, tendenza alla sovversione, esperimenti sociali, politici, economici, produzione di scontri o disastri, produzione di sistemi nuovi, ecc.).	Guida gli alunni a descrivere vantaggi e svantaggi di centro e periferia. Fa individuare l'alternanza tra centri e periferie, e nuovi centri. Chiede di applicare il "modello" (anche se con le necessarie forzature e semplificazioni) per descrivere in forma visiva la storia precedentemente studiata.	I contenuti del manuale di storia adottato.
<b>APPROFONDIMENTO</b>		
Utilizza i diagrammi proposti come simboli utili a fissare un concetto (l'idea lunghissima di tempo).	Porta gli alunni ad allargare lo sguardo all'intero spazio del pianeta, abbracciando sinteticamente il tempo intero della storia dell'umanità.	
Utilizza le mappe proposte per fissare alcuni orientamenti generali, utilizzando le coordinate di fondo della storia umana. Usa le mappe come modello di analisi per descrivere fenomeni.	Durante l'analisi della storia contemporanea rammenta agli alunni tempi lontani o lontanissimi. Raccorda al tempo dimensioni spaziali massime (carte a grandissima scala).	
Racconta o commenta, utilizzando le mappe e interpretandole.		(Il racconto orale o scritto può essere usato come verifica).

### MEDIAZIONE DIDATTICA E STRUMENTI

» **MODALITÀ OPERATIVE:** come già indicato nelle strategie, l'insegnante utilizzerà la disciplina come mezzo per la costruzione, attraverso l'esperienza, di apprendimenti significativi. L'insegnante spiegherà, quando necessario, ma solleciterà soprattutto l'osservazione e la costruzione di materiali o concetti da parte dell'alunno. Darà inoltre indicazioni di precise prestazioni da compiere, mantenendo la direzione dell'attività verso il problema da risolvere. Soprattutto nella scuola primaria, si tratterà di semplificare il compito spezzandolo in tanti gradini supe-

rabili, evidenziando i passaggi salienti, indicando le possibili soluzioni, guidando la riflessione sull'apprendimento e portando l'allievo (soprattutto al termine della secondaria di primo grado) a individuare il percorso che sta compiendo e a valutarlo.

» **STRUMENTI E SUSSIDI DIDATTICI:** oltre ai testi in adozione, le mappe fornite dall'insegnante, sui cui costruire i grandi scenari e inserire (come se fossero bacheche mentali) gli eventi macroscopici ricavati dai libri di testo e da tutti gli altri materiali che hanno aiutato gli alunni a costruirsi un'immagine dei tempi considerati.