

ANNALI DELL'ISTRUZIONE



5-6

ROMA - 2001

1

2002

I Documenti della sperimentazione nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria

Anno scolastico 2002/2003



LE MONNIER

2002

XLVIII ANNO DI PUBBLICAZIONE

N° 1

2001

XLVII ANNO DI PUBBLICAZIONE

N° 5/6

ANNALI
DELL'ISTRUZIONE

Una scuola per crescere

I DOCUMENTI
DELLA SPERIMENTAZIONE
NELLA SCUOLA DELL'INFANZIA
E NELLA SCUOLA PRIMARIA

ANNO SCOLASTICO 2002/2003

LE MONNIER
www.lemonnier.it

S O M M A R I O

PRESENTAZIONE	<i>del Ministro dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca Letizia Moratti</i>	IX
INTRODUZIONE	Testo e contesto dei Documenti. Guida alla lettura.	1
DOCUMENTI PRESCRITTIVI	Profilo educativo, culturale e professionale dello studente alla fine del primo ciclo di istruzione (6-14 anni)	9
	Indicazioni nazionali per i Piani personalizzati delle attività educative nelle scuole dell'infanzia ..	17
	Indicazioni nazionali per i Piani di studio personalizzati nella scuola primaria	26
DOCUMENTI ORIENTATIVI	Raccomandazioni per l'attuazione delle Indicazioni nazionali per i Piani personalizzati delle attività educative nelle scuole dell'infanzia	71
	Raccomandazioni per l'attuazione delle Indicazioni nazionali per i Piani di studio personalizzati nella scuola primaria	122
	Ipotesi di modelli organizzativi nella scuola primaria	216

APPENDICE	Decreto Ministeriale	
	del 18 settembre 2002, n. 100	297
	Circolare Ministeriale	
	del 18 settembre 2002, n. 101	303
	Circolare Ministeriale	
	del 31 ottobre 2002, n. 119	312
	Nota Ministeriale	
	del 15 novembre 2002, prot. n. 4978	314

PRESENTAZIONE
del MINISTRO *dell'*ISTRUZIONE
*dell'*UNIVERSITÀ *e della* RICERCA

Nessuna riforma legislativa ha la possibilità di incidere realmente senza un adeguato processo di sperimentazione che coinvolga insegnanti, famiglie e studenti, verificando problemi e soluzioni.

Per sperimentare alcuni aspetti della riforma degli ordinamenti scolastici già approvata dal Senato della Repubblica (possibilità di iscrizione anticipata alla scuola dell'infanzia e primaria, nuovi strumenti di governo e di gestione del sistema educativo di istruzione e formazione, introduzione dell'informatica, dell'inglese e della convivenza civile nei Piani di studio) all'inizio dell'anno scolastico si è avviato in 251 scuole dell'infanzia e primarie, statali e non statali, un processo di sperimentazione che trova le sue linee strategiche nei documenti pubblicati in questo fascicolo degli «Annali dell'Istruzione». Essi, nella loro interezza, sono ora offerti alla lettura di tutti per essere non solo conosciuti ma anche discussi, così da poterli perfezionare nella prospettiva della riforma del sistema di istruzione e di formazione.

I materiali di lavoro costituiscono il risultato di recenti ricerche educative e di sperimentazioni condotte nella scuola italiana. Bisogna, quindi, essere grati a chi ha lavorato e continua a lavorare non solo con competenza educativa, grande generosità e spirito di sacrificio ma anche con passione civile nella scuola dell'infanzia e nella scuola elementare ora, non a caso, rinominata «primaria» dalla riforma. Senza il loro contributo queste pagine non avrebbero mai potuto vedere la luce. Questo impegno professionale e sociale ha dovuto confrontarsi con la forma e la sostanza del nuovo Titolo V della Costituzione, introdotto con la legge costituzionale n. 3 del 18 dicembre 2001. Esso, come è noto, mentre ha elevato a dignità istituzionale l'autonomia delle istituzioni scolastiche, introdotta dalla L. 59/1997 e dai successivi decreti attuativi, valorizza anche il contributo delle Regioni e degli altri enti territoriali nell'organizzazione e nella gestione del sistema educativo di istruzione e di formazione. Stato, enti territoriali e istituzioni scolastiche, quindi, sono chiamati a collaborare, ciascuno per la propria sfera di competenza, per migliorare la qualità della scuola e porla sempre più al servizio della formazione integrale dell'allievo e, quindi, del cittadino. Il modello per il quale dobbiamo lavorare è infatti quello di una scuola veramente libera, aperta, integrata ed ispi-

rata ai principi di sussidiarietà e di pluralismo che sono alla radice dell'intera tradizione liberale della nostra società.

Il dibattito parlamentare, le proposte e le osservazioni del CNPI e il contributo propositivo dell'ANCI e dell'UPI hanno contribuito a perfezionare e rendere attuale il progetto di sperimentazione con cui si è avviata questa nuova fase di vita della scuola italiana.

Dalla sperimentazione ci aspettiamo informazioni, proposte e risposte alle domande che nascono dalle trasformazioni di un sistema così complesso e ricco come quello scolastico.

Letizia Moratti

TESTO *e* CONTESTO *dei* DOCUMENTI. GUIDA *alla* LETTURA

Nell'ultimo decennio, e con un punto di non ritorno sanzionato dalla legge costituzionale n. 3 del 18 ottobre 2001, il nostro Paese ha scelto di trasformare la natura e la struttura del sistema educativo nazionale di istruzione e di formazione.

Da un modello fondato sulle esclusive prerogative dello Stato si è passati ad un modello che fa interagire in maniera integrata tre diverse competenze: quella dello Stato, quella delle Regioni e degli enti territoriali e, infine, quella delle istituzioni scolastiche autonome.

Il passaggio da un'impostazione unitariamente gerarchica ad un'impostazione poliarchica, che valorizza le autonomie degli enti territoriali (Comuni, Province, Città metropolitane, Regioni) e delle istituzioni scolastiche, non è una tendenza soltanto italiana, ma internazionale.

Proprio l'esperienza internazionale, tuttavia, avverte che tanto questa tendenza è irreversibile quanto, se mal governata, esposta a due rischi.

Il primo è quello della frammentazione del sistema educativo nazionale di istruzione e di formazione. Frammentazione significa accettare come naturali forti dislivelli sia di quantità sia di qualità dell'offerta formativa, a seconda delle persone e dei territori di riferimento.

Il secondo è quello della polarizzazione, ovvero della propensione a costituire all'interno di ogni diverso territorio nazionale l'esistenza di scuole di serie A e di serie B, con rinnovate forme di esclusione e di emarginazione che non sembrano accettabili prima sul piano educativo che sociale e democratico.

Proprio per contrastare ed evitare questi due rischi, la normativa costituzionale e il disegno di legge delega n. 1306 hanno tracciato, per il governo e per la gestione del sistema educativo nazionale di istruzione e di formazione, un nuovo equilibrio tra i compiti ed i poteri dello Stato, degli enti territoriali e delle istituzioni scolastiche.

A questo nuovo equilibrio fanno costante riferimento, esplicito o implicito, le *Indicazioni nazionali* che qui si presentano.

IL RUOLO DELLO STATO

Nella impostazione poliarchica, lo Stato, tramite la responsabilità politica e tecnica del Ministero dell'Istruzione, è chiamato a svolgere tre funzioni:

- a) governare unitariamente il sistema educativo nazionale di istruzione e di formazione della Repubblica;
- b) controllare la qualità complessiva del sistema, badando a che sia omogeneamente distribuita sull'intero territorio nazionale;
- c) intervenire con provvedimenti perequativi (finanziari e/o tecnici) per sostenere l'azione delle scuole e dei docenti che ne avessero necessità e che, per quanto riguarda gli interventi tecnico-professionali, ne facessero richiesta per migliorare le proprie prestazioni.

Per assicurare il governo unitario del sistema educativo nazionale di istruzione e di formazione della Repubblica, il Ministero dell'Istruzione, con ciò dando per la prima volta attuazione all'art. 8 del Dpr. 275/99, ha predisposto il *Profilo educativo, culturale e professionale* dello studente tracciato per la conclusione del primo ciclo di istruzione e le *Indicazioni nazionali* che le scuole e i docenti sono tenuti a seguire per la redazione dei *Piani personalizzati delle attività educative* (nella scuola dell'infanzia) e dei *Piani di studio personalizzati* (nella scuola primaria e nella scuola secondaria di I grado). Si tratta, quindi, di Documenti nazionali che hanno un valore prescrittivo per l'autonomia progettuale delle scuole e dei docenti.

Per controllare la qualità complessiva, omogeneamente distribuita sull'intero territorio, del sistema educativo nazionale di istruzione e di formazione, si prevede un Istituto Nazionale per la Valutazione che effettui verifiche periodiche e sistematiche sulle conoscenze e sulle abilità degli studenti e sulla qualità complessiva dell'offerta formativa delle istituzioni scolastiche.

Per intervenire con provvedimenti perequativi (finanziari e/o tecnici) a sostegno delle scuole che ne hanno bisogno o che lo richiedono, infine, lo Stato mette in campo tutti i servizi di supporto, di formazione e di aggiornamento di cui dispone il Ministero dell'Istruzione: l'INDIRE, gli IRRE, il corpo ispettivo, le Direzioni regionali.

Inoltre, offre anche il contributo consiliare ed orientativo delle *Raccomandazioni per l'attuazione delle Indicazioni nazionali per le attività educative della scuola dell'infanzia e delle Raccomandazioni per l'attuazione delle Indicazioni nazionali per i Piani di studio personalizzati nella scuola primaria*.

IL RUOLO DEGLI ENTI TERRITORIALI

Per combattere i rischi della frammentazione e della polarizzazione del sistema educativo nazionale di istruzione e di formazione, all'interno del quadro formativo unitario tracciato nel *Profilo* e nelle *Indicazioni nazionali*, si presuppone e si valorizza il ruolo programmatico e di coordinamento gestionale degli enti territoriali. In questo senso, non solo si considerano i disposti degli articoli 138 e 139 del Dlgs. n. 112

del 31 marzo 1998, emanato in attuazione della L. 59/97, ma si tiene conto anche del nuovo art. 117 della Costituzione.

La *ratio* di questo articolo è, del resto, nota.

Il Costituente desidera che, a regime, Stato e Regioni, da una parte, e Regioni ed enti territoriali, insieme alle 11.000 istituzioni scolastiche, dall'altra, collaborino tra loro e, pur nel rispetto delle reciproche competenze specifiche, elaborino una politica formativa al servizio degli allievi e delle famiglie che sia sì radicata nel territorio, empirica e non astrattamente ideologica, ma non per questo perda unitarietà e, soprattutto, coordinamento con le politiche formative nazionali.

Proprio per esaltare questo proposito costituzionale, d'altronde, il disegno di legge-delega n. 1306, nel cui solco si muovono il *Profilo educativo, culturale e professionale* e le *Indicazioni nazionali*, ha previsto due importanti disposizioni.

La prima è «l'intesa» tra Stato e Conferenza unificata delle Regioni (art. 1, co. 3). La seconda riguarda i Piani di studio che «nel rispetto dell'autonomia delle istituzioni scolastiche, contengono un nucleo fondamentale, omogeneo su base nazionale, che rispecchia la cultura, le tradizioni e l'identità nazionale, e prevedono una quota, riservata alle Regioni, relativa agli aspetti di interesse specifico delle stesse, anche collegata con le realtà locali» (art. 2, co. 1, lettera l).

Piani di studio che riceveranno anch'essi, quindi, l'intesa con le Regioni, oltre che consolidare le attuali prerogative di autonomia riconosciute alle istituzioni scolastiche.

IL RUOLO DELLE ISTITUZIONI SCOLASTICHE

Il *Profilo educativo, culturale e professionale* e le *Indicazioni nazionali* avvalorano, infine, in maniera peculiare e sistematica l'autonomia delle istituzioni scolastiche. In questa prospettiva sembra opportuno sottolineare i seguenti tre aspetti.

1. Prescrittività e autonomia. Le scuole sono chiamate non solo a distinguere il ruolo e il peso delle *Indicazioni nazionali* e delle *Raccomandazioni*, le prime prescrittive negli obiettivi che additano e le seconde soltanto orientative nei percorsi e nelle scelte metodologiche e culturali che suggeriscono, ma anche a non leggere le *Indicazioni nazionali* con la logica interpretativa dei tradizionali *Orientamenti per la scuola materna* e *Programmi di insegnamento* per la scuola elementare e media.

Gli *Orientamenti* e i *Programmi di insegnamento* finora vigenti, infatti, pur nell'ampiezza della discrezionalità che consentivano, dovevano ancora essere *applicati* e domandavano, perciò, ai docenti l'atteggiamento professionale predominante dell'esecutività.

Le *Indicazioni nazionali* sono invece una specie di materia prima a cui tutti i docenti e le scuole pubbliche della Repubblica sono chiamate a dare la propria forma, in base alle esigenze delle famiglie e del territorio e, soprattutto, in base ai diversi ritmi di maturazione degli allievi.

Per questo, le *Indicazioni nazionali* insistono nel richiamare i lettori a non confondere il piano epistemologico astratto e generale di cui sono espressione e che si configura come una determinazione dei livelli essenziali di prestazione a cui sono te-

nute tutte le scuole pubbliche della Repubblica con il piano psicologico e didattico concreto e specifico nel quale si devono mediare, interpretare, ordinare, distribuire, combinare ed organizzare.

Inutile sottolineare quanto la circostanza esiga l'atteggiamento professionale predominante della progettazione, della creatività e dell'autonomia. È come, dunque, anche la stessa prescrittività degli obiettivi presenti nelle *Indicazioni nazionali* debba essere sempre intesa in maniera pedagogica: sono obbligatori se, quando e in quanto corrispondono alle esigenze di apprendimento dei singoli allievi, nella realtà scolastica e ambientale che vivono; e quindi, se e nella misura in cui sono trasformabili dai docenti in obiettivi formativi significativi e motivanti per gli allievi.

Non per nulla i *Piani personalizzati delle attività educative* e i *Piani personalizzati degli studi* che ogni gruppo docente è chiamato a realizzare si strutturano in *Unità di Apprendimento* proprio a partire da obiettivi formativi, non dalla meccanica trascrizione degli obiettivi generali del processo formativo e degli obiettivi specifici di apprendimento elencati nelle Indicazioni nazionali.

Questo, per converso, vuol dire anche che ogni scuola autonoma e ogni docente deve assumersi la responsabilità di «rendere conto» delle scelte fatte e di porre gli allievi, le famiglie e il territorio nella condizione di conoscerle e di condividerle anche negli scostamenti intenzionali rispetto agli obiettivi specifici di apprendimento delle Indicazioni nazionali.

2. Gruppo classe e Gruppi di Laboratorio. Raccogliendo le suggestioni di numerose esperienze già realizzate in base all'art. 4 del Dpr. 275/99, si chiede alle scuole di progettare in maniera molto innovativa la propria organizzazione.

Finora, tale organizzazione ha perlopiù visto il suo elemento costitutivo e fondante nella «classe», intesa come unità amministrativa primaria verso cui far confluire tutte le attenzioni e i provvedimenti (dall'assegnazione dei docenti all'orario settimanale e annuale delle lezioni).

Si suggerisce, invece, di verificare l'efficacia di un'altra impostazione.

Si propone, infatti, di considerare elemento primario e costitutivo della nuova organizzazione della scuola le «persone», e, nel caso specifico, i singoli allievi. Essi, in un numero corrispondente al massimo oggi necessario per formare una classe, sono, perciò, originariamente affidati alle cure e alle responsabilità di un docente tutor.

Il docente tutor, insieme ai colleghi, nell'ambito del POF e tenendo conto dei vincoli e delle risorse presenti nelle Indicazioni nazionali, progetta, a questo punto, un'organizzazione del percorso formativo degli allievi che gli sono stati affidati, fondato su due modalità.

La prima è quella che impiega il gruppo classe, cioè un gruppo numeroso di allievi chiamato a svolgere insieme attività prevalentemente omogenee ed unitarie.

La seconda è quella centrata sui laboratori, nella quale i ragazzi lavorano, invece, in gruppi di livello, di compito ed elettivi che possono coinvolgere non solo il gruppo di allievi affidato ad un tutor, ma anche quello affidato ad altri tutor. Inoltre, sono anche a numero variabile, dal piccolo al grande gruppo.

Come sottolineano, del resto, le *Raccomandazioni* della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di I grado sull'onda di precise sollecita-

zioni internazionali (OCSE), non si tratta di mettere in discussione l'importanza e, per certi aspetti, l'insostituibilità del lavoro educativo e didattico che si svolge in un gruppo classe, ma di riconoscere che sia per il miglior apprendimento di alcune conoscenze ed abilità (si pensi, ad esempio, all'inglese o a determinate attività espressive, motorie, informatiche, operative o alle attività di recupero e sviluppo di singoli apprendimenti), sia per la miglior crescita di alcune dimensioni relazionali e sociali sono altrettanto indispensabili momenti di lavoro per gruppi di livello, di compito ed elettivi, tutti a composizione numerica variabile.

Ora, l'alternanza di questi diversi momenti di lavoro non può, da un lato, prescindere dall'età degli allievi, con il rischio di disorientarli, e, dall'altro lato, non può nemmeno essere improvvisata od obbedire più ad astratte esigenze di organizzazione scolastica che ai bisogni dello studente.

Per il primo aspetto, dunque, le Indicazioni nazionali della scuola primaria propongono di dover assicurare ai bambini, fino al primo biennio, la possibilità di lavorare in un gruppo classe, con la presenza del docente tutor, per un numero di ore annuali che oscillano da 594 a 693 su 891 o 990 annuali. Ciò anche per integrare il gruppo e dare l'occasione ai suoi membri, che provengono da scuole dell'infanzia e da quartieri spesso diversi, di consolidare comuni abitudini relazionali e positive relazioni affettive interpersonali.

Per il secondo aspetto, inoltre, le *Indicazioni nazionali* dell'infanzia, della primaria e della secondaria di I grado domandano ai docenti tutor e ai docenti responsabili dei diversi laboratori la progettazione di una successione organica e ordinata dei momenti di lavoro differenziati tra gruppi classe, di livello, di compito o progetto ed elettivi. Successione che non va condotta una volta per tutte all'inizio dell'anno, ma che è opportuno che sia «istantanea» e subisca adattamenti in itinere sia di intensificazione sia di rallentamento.

Proprio per garantire l'organicità e l'ordine, al servizio degli allievi, della successione delle modalità di lavoro di gruppo appena ricordate, si prevede di estendere i compiti del docente tutor che coordina i percorsi formativi per gli alunni anche al conseguente coordinamento della propria attività con quella dei colleghi responsabili dei laboratori, organizzati in orizzontale e/o in verticale.

Va anche annotato, però, che questo non significa immaginare i laboratori rivolti soltanto a gruppi di livello, di compito o progetto ed elettivi. Essi, infatti, possono benissimo prevedere il coinvolgimento anche del gruppo classe, almeno in due sensi.

Perché niente impedisce che il docente tutor per l'intero anno o per alcuni periodi dell'anno, si assuma la responsabilità di condurre moduli di lavoro all'interno di uno dei laboratori appositamente costituiti nell'organizzazione della scuola e affidati ad un collega che ne è responsabile, mantenendo l'unità del suo gruppo classe e così obbedendo anche al vincolo di svolgere con esso, fino alla terza primaria, da 594 a 693 ore su 891 o 990 annuali di presenza. Perché qualsiasi insegnamento, in qualsiasi grado scolastico, anche quello condotto nel gruppo classe, si può svolgere in maniera laboratoriale.

3. Personalizzazione. Per confermare la centralità dell'allievo non solo sul piano organizzativo, ma anche su quello relazionale e didattico, le *Indicazioni nazionali* chie-

dono, infine, ai docenti di predisporre, in sostituzione degli attuali documenti di programmazione didattica, due nuovi documenti:

- i *Piani personalizzati delle attività educative* (nella scuola dell'infanzia) o i *Piani di studio personalizzati* (nella scuola primaria);
- il *Portfolio delle competenze individuali*.

I primi sono il risultato delle *Unità di Apprendimento* a volta a volta predisposte dai docenti per gli allievi nel corso dell'anno. Ogni *Unità di Apprendimento* si compone degli obiettivi formativi, delle attività, dei metodi e delle soluzioni organizzative necessarie per trasformare gli obiettivi in competenze individuali; contiene, infine, le modalità con cui si sono verificate e valutate tali competenze.

Il secondo non è un mero contenitore, ma costituisce una collezione strutturata, selezionata e commentata/valutata di materiali particolarmente paradigmatici prodotti dallo studente, che consentono di conoscere l'ampiezza e la profondità delle sue competenze e, allo stesso tempo, della maggiore o minore pertinenza degli interventi didattici adottati. Seguirà poi lo studente per tutta la durata del suo percorso scolastico.

Con gli opportuni adattamenti, potrà, inoltre, rimanere un documento che accompagna i cittadini anche dopo i 12 anni di istruzione e formazione obbligatoria, come strumento da utilizzare per la ricerca del lavoro, la riconversione professionale e la formazione continua.

Esso comprende una sezione dedicata alla valutazione e una dedicata all'orientamento di ogni singolo allievo. È compilato dal docente tutor, in collaborazione con i colleghi dei Laboratori, ma è aperto anche alla collaborazione dei genitori e degli stessi fanciulli.

La riflessione critica sul *Portfolio* e sulla sua compilazione costituisce un'occasione per migliorare e comparare le pratiche di insegnamento e per attivare processi di autonomia di ricerca e di sviluppo professionale.

2001

XLVII ANNO DI PUBBLICAZIONE

N° 5/6

2002

XLVIII ANNO DI PUBBLICAZIONE

N° 1

Documenti prescrittivi

PROFILO EDUCATIVO, CULTURALE *e* PROFESSIONALE *dello* STUDENTE *alla* FINE *del* PRIMO CICLO *di* ISTRUZIONE (6-14 ANNI)

PREMESSA

L'apprendimento educativo che si compie nel primo ciclo di istruzione, per quanto destinato ad essere sviluppato e approfondito in forme diverse per l'intera esistenza, è una tappa importante nella maturazione della personalità e del proprio «progetto di vita», e pone le basi per i traguardi educativi, culturali e professionali perseguiti (a tempo pieno o a partire dai 15 anni d'età in alternanza scuola-lavoro) dal secondo ciclo di studi.

Le caratteristiche della ricapitolazione e dell'apertura, del resto, accompagnano ogni età e ogni ciclo di istruzione e di formazione. Non esiste momento dell'età evolutiva, né esiste scuola che non siano importanti. Lo è l'infanzia, con la sua scuola; lo è la fanciullezza, con la scuola primaria; lo è la preadolescenza, con la scuola secondaria di I grado. Sempre si tratta di stimolare al massimo livello possibile, e in tutte le dimensioni della personalità, le capacità di ciascuno affinché diventino competenze.

Tuttavia, se un ragazzo (un bambino, un fanciullo, un preadolescente) non ha potuto, per varie ragioni, godere di queste opportunità, potrà sempre recuperare le capacità sottovalutate nelle età e nelle scuole precedenti. Certo le funzioni non esercitate hanno una naturale tendenza ad atrofizzarsi o quantomeno ad affievolire la propria rapidità di risposta.

Per fortuna la plasticità e la complessità della mente e dell'esperienza umane sono tali che esse consentono, nel tempo, per tutta la vita, non solo recuperi, ma an-

I sostantivi «studente», «allievo», «ragazzo», ecc. si riferiscono al «tipo» persona al di là delle differenze tra maschi e femmine che ogni docente dovrà considerare nella concreta azione educativa e didattica.

che progressivi miglioramenti generali e specifici della propria personalità e della qualità degli apprendimenti cognitivi.

Analogamente, se un soggetto è stato sottoposto a stimolazioni educative e culturali molto ricche nei periodi sensibili dello sviluppo o, addirittura, a stimolazioni precoci, non per questo si è di per sé garantito vantaggi competitivi non esauribili o riassorbibili nel tempo.

Il processo educativo individuale, infatti, ha inizio con la vita e cessa con essa, in una inarrestata dinamica di conquiste e di eventuali involuzioni, sicché niente è mai guadagnato una volta per tutte, niente è mai perduto per sempre. Il che, se aumenta la responsabilità dei genitori e degli educatori, togliendo ogni alibi ad atteggiamenti di rinuncia o di rassegnazione educativa, costituisce anche un potente fattore di incoraggiamento e di fiducia nelle proprie capacità per ogni soggetto in età evolutiva, a partire da quelli in situazioni di handicap.

Non esiste, del resto, alcuna situazione di handicap che autorizzi a ridurre l'integralità della persona umana a qualche suo deficit, a definire una persona per sottrazione.

La prospettiva educativa, a differenza di quella medica e riabilitativa, infatti, è sempre attenta a sollecitare tutte le capacità di ciascuno e a fondarsi sulle risorse attive ed emergenti di ogni processo evolutivo, convinta che lo sviluppo di queste ultime permetterà di arricchire ed implementare anche tutte le altre, soprattutto quelle che appaiono ripiegate e carenti.

Allo stesso modo, qualsiasi condizione di eccellenza in alcuni campi dell'esperienza educativa e culturale non giustifica la trascuratezza o, peggio, l'abbandono da parte degli altri.

L'educazione, infatti, rifugge da ogni parzialità ed esige sempre uno sviluppo armonico, integrale ed integrato di tutte le dimensioni della persona umana.

LE ARTICOLAZIONI DEL PROFILO

Alla luce di queste consapevolezze pedagogiche, il Profilo educativo, culturale e professionale che segue esplicita ciò che un ragazzo di 14 anni dovrebbe *sapere* e *fare* per *essere* l'uomo e il cittadino che è lecito attendersi da lui in questo momento della sua crescita globale.

In questo senso, mette anche in luce come le conoscenze disciplinari e interdisciplinari (il *sapere*) e le abilità operative (il *fare*) apprese ed esercitate nel sistema formale (la scuola), non formale (le altre istituzioni formative) e informale (la vita sociale nel suo complesso) siano e siano state, per il ragazzo, davvero formative nella misura in cui sono effettivamente diventate competenze personali.

Un soggetto è riconosciuto competente, infatti, quando, mobilitando tutte le sue capacità intellettuali, estetico-espressive, motorie, operative, sociali, morali, spirituali e religiose e, soprattutto, amplificandole ed ottimizzandole, utilizza le conoscenze e le abilità che apprende e che possiede per arricchire creativamente, in ogni situazione, il personale modo di essere nel mondo, di interagire e stare con gli altri, di affrontare le situazioni e risolvere i problemi, di incontrare la complessità dei sistemi simbolici, di gustare il bello e di conferire senso alla vita.

1. Identità ed autonomia: operare scelte personali ed assumersi responsabilità

Prendere coscienza della dinamica che porta all'affermazione della propria identità: ogni volta diversi (a casa, a scuola, con i coetanei...; le preferenze di ieri, oggi e domani; le trasformazioni del proprio corpo e delle proprie reazioni emotive nel tempo e nelle circostanze, con le persone dello stesso e dell'altro sesso; come ci vediamo noi, come ci vedono gli altri ecc.), eppure sempre se stessi.

Interrogarsi sulle dimensioni e sulle difficoltà di questo processo interiore di unificazione della molteplicità, di armonizzazione delle diversità e di continuo trascendimento della contingenza.

Scoprire l'importanza decisiva che, in questo contesto, assume il conferimento di senso che ciascuno attribuisce all'insieme delle esperienze e dei problemi di cui è protagonista.

Riconoscere il ruolo svolto in questa attribuzione dalle religioni o, comunque, dalle concezioni globali del mondo e della vita.

Gestire l'irrequietezza emotiva e intellettuale spesso determinata dal processo di ricerca e d'affermazione dell'identità, comunicandola a coetanei e ad adulti significativi (genitori, il docente tutor, altri insegnanti) e trovando con loro le modalità migliori per affrontarla e poi scioglierla nell'autonomia personale, che è maggiore sicurezza di sé, fiducia, gioia di vivere, intraprendenza, industriosità, collaborazione con gli altri.

Prendere coscienza che degli eventuali problemi (esistenziali, intellettuali, operativi, morali, estetici, sociali) non risolti occorre cercare con intelligenza e metodo, individualmente o con altri, soluzioni e alternative razionali.

Ampliare il punto di vista su di sé e sulla propria collocazione nel mondo, facendo ipotesi sul proprio futuro e sulle proprie responsabilità a partire anche da situazioni non direttamente vissute, ma supposte o ricavate dall'esperienza altrui, dalla finzione letteraria o comunque evocate dalle varie forme dell'arte considerando l'intervento di variabili con diversa possibilità di controllo.

Porsi in modo attivo e critico di fronte alla crescente quantità di informazioni e di sollecitazioni comportamentali esterne, senza subirle, ma avendo appreso a qualificarle, decifrarle, riconoscerle fin nei messaggi impliciti che le accompagnano, così da poterle giudicare.

Rafforzare l'identità e l'autonomia, esercitando le proprie competenze in compiti significativi e socialmente riconosciuti di servizio alla persona (verso altri compagni, adulti, anziani ecc.) o all'ambiente o alle istituzioni. Individuare le relazioni esistenti tra la comprensione di fenomeni scientifici e tecnologici, i valori etici, i processi sociali e le conseguenti scelte e responsabilità personali allo scopo di irrobustire l'identità e la consistenza del proprio esistere.

2. Orientamento: fare piani per il futuro, verificare e adeguare il proprio progetto di vita

Elaborare, esprimere e argomentare, circa il proprio futuro esistenziale, sociale, formativo e professionale, un'ipotesi che tenga conto del percorso umano e scolastico finora intervenuto, ma che, allo stesso tempo, lo superi e lo arricchisca con una realistica progettualità. Consapevoli che la conoscenza delle proprie capacità è un tra-

guardo mai concluso, considerare un dovere impegnarsi per una continua autenticazione di esse e per un superamento dei condizionamenti familiari, sociali e ambientali che possono comprimerle o deformarle.

Collaborare responsabilmente e intenzionalmente con la scuola e con la famiglia nella preparazione del *Portfolio* delle competenze personali. Riconoscere e interagire con i soggetti personali e sociali, nonché con i servizi territoriali, che possono sostenere la definizione e l'attuazione del proprio progetto di vita, sia nella transizione dal primo ciclo dell'istruzione al secondo ciclo dell'istruzione e della formazione, sia nell'articolazione e nei passaggi tra i diversi percorsi del secondo ciclo.

Disponibilità a verificare con costanza l'adeguatezza delle proprie decisioni circa il futuro scolastico e professionale ed operare i cambiamenti di percorso formativo più rispondenti alle capacità, alle attitudini e alle scelte di vita e di valore nel frattempo maturate.

3. Convivenza civile: coesistere, condividere, essere corresponsabili

L'altro come occasione per riconoscersi (spesso con i coetanei), e per sviluppare una positiva emulazione o contrapposizione (spesso con gli adulti). Dare e richiedere riconoscimento ai risultati concreti e socialmente apprezzabili del proprio lavoro.

Porsi problemi esistenziali, morali, politici, sociali, coglierne la complessità e, di fronte ad essi, formulare risposte personali. Affermare proprie convinzioni, ma capire, e far capire, che, se seguire le convinzioni personali è meglio che ripetere acriticamente quelle altrui, magari imposte per autorità, non sempre ciò è garanzia di essere nel giusto e nel vero: mantenere, al contrario, sempre aperta la disponibilità alla critica e al dialogo per dare ragione dei propri convincimenti.

Mettersi in relazione con soggetti «diversi» da sé e dimostrarsi disponibili all'ascolto delle ragioni altrui, al rispetto, alla tolleranza, alla cooperazione e alla solidarietà, anche con sforzo e disciplina interiore quando servono. Interloquire con pertinenza e costruttività, in prima persona, nelle situazioni comunitarie che si incontrano (assemblee di classe, consiglio comunale dei ragazzi, iniziative esterne di quartiere, associazioni...).

Essere cooperativi nei gruppi di compito, di livello ed elettivi ed essere competenti nell'affrontare situazioni di defezione o di emulazione negativa. In situazioni interpersonali conflittuali, controllare gli impulsi alla contrapposizione verbale e tanto più fisica, comprendendo che la ragione e la riflessione valgono più, e sono anche di solito più efficaci, della forza e dell'invettiva.

Conoscere le regole e le ragioni della prevenzione del disagio, che si caratterizza sotto forma di disarmonie fisiche, psichiche e intellettuali, e comportarsi in modo tale da promuovere per sé e per gli altri, nel sociale, un benessere fisico strettamente connesso a quello psicologico e morale. Alimentarsi secondo criteri rispettosi delle esigenze fisiologiche, in modo non stereotipato né conformato ai modelli culturali che rispondono più alle logiche del consumo e del commercio che a quelle della salute. Essere consapevoli dei rischi connessi a comportamenti disordinati riferiti all'uso di sostanze «aggiuntive» alla normale alimentazione, all'uso/abuso di al-

cool, fumo, droghe, oppure ad alterazioni fisiologiche dei ritmi sonno-veglia, e, soprattutto, agire di conseguenza.

A scuola (viaggi di istruzione compresi), per strada, negli spazi pubblici, sui mezzi di trasporto ecc. comportarsi in modo da rispettare sempre gli altri; quindi, di riflesso, rispettare codici e regolamenti stabiliti, comprendere e fare proprie le ragioni dei diritti, dei divieti e delle autorizzazioni che essi contengono.

Rispettare l'ambiente, curarlo, conservarlo e migliorarlo, ricordando che è a disposizione di tutti, non solo di sé o di qualcuno. Riflettere sui propri diritti/doveri di cittadini, trasformando la realtà prossima nel banco di prova quotidiano su cui esercitare le proprie modalità di rappresentanza, di delega, di rispetto degli impegni assunti all'interno di un gruppo di persone (la classe, i gruppi, l'istituto, il quartiere, il paese, la città...) che condividono le regole comuni del vivere insieme. Adottare i comportamenti più adeguati per la salvaguardia della sicurezza propria, degli altri e dell'ambiente in cui si vive, in condizioni ordinarie, o straordinarie di pericolo.

Confrontarsi con i valori della Costituzione ed essere consapevoli che solo impegnandosi a viverli nella quotidianità si rimuovono «gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'uguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese» (art. 3 della Costituzione) e si può concorrere «al progresso materiale e spirituale della società» (art. 4 della Costituzione).

Comprendere, valorizzare e coltivare i propri ed altrui talenti, consapevoli che, nella «scuola aperta a tutti», «i capaci e i meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i più alti gradi degli studi» (art. 34 della Costituzione).

4. Strumenti culturali per leggere e governare l'esperienza

Padroneggiare le conoscenze e le abilità che, a partire dalle modificazioni del proprio organismo e delle nuove possibilità motorie che esso offre, consentono, mediante l'esercizio fisico, l'attività motorio-espressiva, il gioco organizzato e la pratica sportiva, un equilibrato ed armonico sviluppo del proprio corpo. Gestire, in modo consapevole, abilità specifiche riferite a gesti di espressività corporea, a tecniche e tattiche negli sport individuali e di squadra.

Valutare criticamente le esperienze motorie e sportive personalmente vissute e quelle degli altri. Utilizzare le competenze acquisite per svolgere funzioni di giuria ed arbitraggio nelle discipline sportive di base.

Conoscere e utilizzare in maniera elementare tecniche differenziate di lettura silenziosa dei testi, e leggere correttamente ad alta voce testi noti e testi non noti di semplice dettato. Possedere un vocabolario attivo e passivo adeguato agli scambi sociali e culturali. Capire messaggi orali e visivi intuendone almeno in prima approssimazione gli aspetti impliciti. Nell'orale e nello scritto, riuscire a produrre testi brevi ragionevolmente ben costruiti (sia a livello linguistico sia di costruzione progressiva dell'informazione) e adatti alle varie situazioni interattive.

Avere una idea elementare ma precisa della natura e della funzione delle singole parole (analisi grammaticale) e della struttura della frase semplice e complessa (ana-

lisi logica) in modo da muoversi con sicurezza nell'identificare le classi di parole, soggetto, oggetto diretto e indiretto, tipi di complemento, connettivi, tipi di subordinate, tipi di frase ecc. e riuscendo a percepire come una frase produca un significato e lo configuri comunicativamente. Riconoscere le principali caratteristiche linguistiche e comunicative di testi diversi. Servirsi dei principali strumenti di consultazione (dizionari di vario tipo, grammatiche, ecc.).

Possedere qualche semplice nozione sulla storia della lingua italiana e sui rapporti tra italiano e dialetti e tra l'italiano e le principali lingue europee. Sapersi orientare entro i principali generi letterari antichi e moderni (fiabe, miti, leggende, poemi, poesia lirica ed epica, teatro, racconti, romanzi, resoconti di viaggio, ecc.). Aver cominciato a sviluppare, grazie al contatto di testi semplici ma significativi della nostra letteratura e della nostra cultura (da apprendere anche a memoria), il gusto per l'opera d'arte verbale (poesia, narrativa, ecc.) e in generale per la lucida espressione e per la densità del pensiero.

Conoscere e praticare funzionalmente la lingua inglese almeno a livello di base A2 e, da principianti, una seconda lingua comunitaria.

Utilizzare per l'espressione di sé e per la comunicazione interpersonale, rispettandone gli elementi formali, anche codici diversi dalla parola tra loro integrati (fotografia, cinema, web, teatro, ecc.). In questo contesto, leggere un'opera d'arte e saperla collocare nelle sue fondamentali classificazioni storiche. Conoscere, leggere, comprendere e, soprattutto, gustare sul piano estetico il linguaggio espressivo musicale nelle sue diverse forme, anche praticandolo attraverso uno strumento oppure attraverso il canto, con la scelta di repertori senza preclusione di generi.

Essere consapevoli, sia pure in modo elementare, delle radici storico-giuridiche, linguistico-letterarie e artistiche che ci legano al mondo classico e giudaico-cristiano, e dell'identità spirituale e materiale dell'Italia e dell'Europa.

Orientarsi nello spazio e nel tempo, operando confronti costruttivi fra realtà geografiche e storiche diverse, per rendersi più consapevoli, da un lato, delle caratteristiche specifiche della civiltà europea e, dall'altro, delle somiglianze e delle differenze tra la nostra e le altre civiltà mondiali.

Collocare in questo quadro i tratti spaziali e temporali dell'identità nazionale e delle identità regionali e comunali di appartenenza. Leggere quotidiani o ascoltare telegiornali.

Compilare un bollettino postale, leggere una carta stradale, la mappa della città, l'orario ferroviario, le bollette di servizi pubblici.

Contare, eseguire semplici operazioni aritmetiche mentalmente, per iscritto e con strumenti di calcolo, leggere dati rappresentati in vario modo, misurare una grandezza, calcolare una probabilità, risolvere semplici problemi sul calcolo di superfici e volumi dei solidi principali; padroneggiare concetti fondamentali della matematica e riflettere sui principi e sui metodi impiegati.

Leggere la realtà e risolvere problemi non soltanto impiegando forme verbali o iconiche, ma anche forme simboliche caratteristiche della matematica (numeri, figure, misure, grafici, ecc.). Organizzare una raccolta dati, ordinarla attraverso criteri, rappresentarla graficamente anche con tecniche informatiche, interpretarla.

Adoperare il linguaggio e i simboli della matematica per indagare con metodo le cause di fenomeni problematici, per spiegarli e rappresentarli. Particolarmente at-

traverso attività di risoluzione di problemi in contesti vari, dare prova di competenze progettuali e immaginative.

Osservare la realtà per riconoscervi relazioni tra oggetti o grandezze, regolarità, differenze, invarianze o modificazioni nel tempo e nello spazio. Utilizzare le caratteristiche degli oggetti per stabilire confronti, individuare relazioni qualitative e quantitative, arrivando alla descrizione-rappresentazione di fenomeni anche complessi. Rappresentare la complessità dei fenomeni in molteplici modi: disegno, descrizione orale e scritta, simboli, tabelle, digrammi grafici, semplici simulazioni. Individuare grandezze significative relative ai singoli fenomeni e processi e identificare le unità di misura opportune. Effettuare misurazioni di grandezze comuni usando correttamente gli strumenti opportuni.

Esplorare e comprendere gli elementi tipici di un ambiente naturale ed umano inteso come sistema ecologico. Sviluppare atteggiamenti di curiosità, attenzione e rispetto della realtà naturale, di riflessione sulle proprie esperienze, di interesse per l'indagine scientifica. Essere consapevoli che i concetti scientifici necessitano, per essere compresi, di definizioni operative che si basano su esperienze condivise e termini più semplici definiti precedentemente. Iniziare a comprendere che i concetti e le teorie scientifiche sono non definitive, ma in costante ridefinizione e modificazione al fine di cogliere aspetti sempre nuovi, diversi e più complessi della realtà.

Utilizzare gli strumenti informatici per ottenere documentazioni, elaborare grafici e tabelle comparative, riprodurre immagini e riutilizzarle, scrivere ed archiviare. Navigare in Internet per risolvere problemi, adoperando motori di ricerca dedicati e mirando alla selezione delle informazioni adeguate. Per l'eccellenza, mirare alla Patente europea per il computer (ECDL).

Riconoscere semplici sistemi tecnici, individuarne il tipo di funzione (dirigere, contenere, distribuire, dividere, misurare, riprodurre, sostenere, trasportare, trasformare, ecc.) e descriverne le caratteristiche. Analizzare e rappresentare processi ricorrendo a strumenti tipo grafi, tabelle, mappe ecc. oppure a modelli logici tipo formule, regole, algoritmi, strutture di dati ecc.

Seguire, comprendere e predisporre processi e procedure allo scopo di ideare, progettare e realizzare oggetti fisici, grafici o virtuali, seguendo una definita metodologia.

Mettere in relazione la tecnologia con i contesti socio-ambientali e con i processi storico-culturali che hanno contribuito a determinarla. Esercitare diverse abilità manuali e laboratoriali.

UNA SINTESI

Dopo aver frequentato la scuola dell'infanzia e il primo ciclo di istruzione, grazie anche alle specifiche sollecitazioni educative recepite lungo tutto il percorso scolastico, i ragazzi sono posti nella condizione di:

- riconoscere e gestire i diversi aspetti della propria esperienza motoria, emotiva e razionale, nella consapevolezza, proporzionata all'età, della loro interdipendenza e integrazione nell'unità della conoscenza razionale che ne costituisce il fondamento;

- abituarsi a riflettere con spirito critico sia sulle affermazioni in genere, sia sulle considerazioni necessarie per prendere una decisione;
- distinguere, nell'affrontare in modo logico i vari argomenti, il diverso grado di complessità che li caratterizza, quale, ad esempio, può presentarsi nel discorrere quotidiano rispetto al trattare temi di natura letteraria, o di valenza tecnica, o di problematica religiosa, avvertendo perciò la necessità di un accostamento linguistico e di pensiero diversi, senza per altro perdere mai l'aggancio con il senso della realtà e del mondo personale, sociale e naturale circostanti;
- concepire liberamente progetti di vario ordine – dall'esistenziale al tecnico – che li riguardino e tentare di attuarli, nei limiti del possibile, nella consapevolezza gradualmente acquisita dello scarto inevitabile tra concezione ed attuazione, tra risultati sperati ed ottenuti;
- avere gli strumenti di giudizio proporzionalmente sufficienti per valutare se stessi, le proprie azioni, i fatti e i comportamenti individuali, umani e sociali degli altri alla luce di parametri derivati dai grandi valori spirituali che ispirano la convivenza civile;
- avvertire interiormente, sulla base della coscienza personale, la differenza tra il bene e il male ed essere in grado, perciò, di orientarsi nelle scelte di vita e nei comportamenti sociali e civili;
- essere disponibili al rapporto di collaborazione con gli altri, per contribuire con il proprio apporto personale alla realizzazione di una società migliore;
- avere consapevolezza, sia pure adeguata all'età, delle proprie inclinazioni naturali, attitudini, capacità e riuscire, sulla base di esse, a immaginare e progettare il proprio futuro, predisponendosi a gettarne le basi con appropriate assunzioni di responsabilità;
- porsi le grandi domande sul mondo, sulle cose, su di sé e sugli altri, sul destino di ogni realtà, nel tentativo di trovare un senso che dia loro unità e giustificazione, consapevoli tuttavia dei propri limiti di fronte alla complessità dei problemi sollevati.

INDICAZIONI NAZIONALI *per i* PIANI PERSONALIZZATI *delle* ATTIVITÀ EDUCATIVE *nelle* SCUOLE DELL'INFANZIA

Le Indicazioni nazionali esplicitano i livelli essenziali di prestazione a cui tutte le scuole dell'infanzia del sistema nazionale di istruzione sono tenute per garantire il diritto personale, sociale e civile all'istruzione e alla formazione di qualità.

LA SCUOLA DELL'INFANZIA

La scuola dell'infanzia concorre all'educazione armonica e integrale dei bambini e delle bambine¹ che, attraverso la famiglia, scelgono di frequentarla dai due anni e mezzo fino all'ingresso nella scuola primaria, nel rispetto e nella valorizzazione dei ritmi evolutivi, delle capacità, delle differenze e dell'identità di ciascuno, nonché della responsabilità educativa delle famiglie.

Operando in questa direzione con sistematica professionalità pedagogica, essa contribuisce alla realizzazione del principio dell'uguaglianza delle opportunità e alla rimozione degli «ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'uguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese» (art. 3 della Costituzione).

1. Successivamente si useranno soltanto i sostantivi «bambino», «bambini». Essi si riferiscono al «tipo» persona, al di là delle differenze tra maschi e femmine che ogni docente è tenuto, invece, a considerare con la dovuta attenzione nella concreta azione educativa e didattica.

La scuola dell'infanzia è un ambiente educativo di esperienze concrete e di apprendimenti riflessivi che integra, in un processo di sviluppo unitario, le differenti forme del fare, del sentire, del pensare, dell'agire relazionale, dell'esprimere, del comunicare, del gustare il bello e del conferire senso da parte dei bambini.

Richiede attenzione e disponibilità da parte dell'adulto, stabilità e positività di relazioni umane, flessibilità e adattabilità alle situazioni, adozione di interazioni sociali cooperative, clima caratterizzato da simpatia e curiosità, affettività costruttiva, gioiosità ludica, volontà di partecipazione e di comunicazione significative, intraprendenza progettuale ed operativa.

Esclude impostazioni scolasticistiche che tendono a precocizzare gli apprendimenti formali e, attraverso le apposite mediazioni didattiche, riconosce come connotati essenziali del proprio servizio educativo:

- la relazione personale significativa tra pari e con gli adulti, nei più vari contesti di esperienza, come condizione per pensare, fare ed agire;
- la valorizzazione del gioco in tutte le sue forme ed espressioni (e, in particolare, del gioco di finzione, di immaginazione e di identificazione per lo sviluppo della capacità di elaborazione e di trasformazione simbolica delle esperienze): la strutturazione ludiforme dell'attività didattica assicura ai bambini esperienze di apprendimento in tutte le dimensioni della loro personalità;
- il rilievo al fare produttivo ed alle esperienze dirette di contatto con la natura, le cose, i materiali, l'ambiente sociale e la cultura per orientare e guidare la naturale curiosità in percorsi via via più ordinati ed organizzati di esplorazione e ricerca.

All'interno dello scenario delineato, la scuola dell'infanzia si propone come luogo di incontro, di partecipazione e di cooperazione delle famiglie, come spazio di impegno educativo per la comunità e come risorsa professionale specifica per assicurare a coloro che la frequentano la massima promozione possibile di tutte le capacità personali, promozione che si configura come diritto soggettivo di ogni bambino.

OBIETTIVI GENERALI DEL PROCESSO FORMATIVO

La scuola dell'infanzia rafforza l'identità personale, l'autonomia e le competenze dei bambini.

Essa raggiunge questi obiettivi generali del processo formativo (art. 8 del Dpr. 275/1999), collocandoli all'interno di un progetto di scuola articolato ed unitario, che riconosce, sul piano educativo, la priorità della famiglia e l'importanza del territorio di appartenenza con le sue risorse sociali, istituzionali e culturali.

In relazione alla maturazione dell'identità personale, e in una prospettiva che ne integri tutti gli aspetti (biologici, sociali e morali), essa si premura che i bambini acquisiscano atteggiamenti di sicurezza, di stima di sé, di fiducia nelle proprie capacità, di motivazione al passaggio dalla curiosità alla ricerca; vivano in modo equilibrato e positivo i propri stati affettivi, esprimendo e controllando emozioni e sentimenti e rendendosi sensibili a quelle degli altri; riconoscano ed apprezzino l'identi-

tà personale ed altrui nelle connessioni con le differenze di sesso, di cultura e di valori esistenti nelle rispettive famiglie, comunità e tradizioni di appartenenza.

In relazione alla conquista dell'autonomia, la scuola dell'infanzia fa sì che i bambini, mentre riconoscono le dipendenze esistenti ed operanti nella concretezza del loro ambiente naturale e sociale di vita, siano capaci, in tale contesto, di orientarsi in maniera personale e di compiere scelte anche innovative. Inoltre, si impegna affinché, come singoli e in gruppo, si rendano disponibili all'interazione costruttiva con il diverso e l'inedito e si aprano alla scoperta, all'interiorizzazione e al rispetto pratico dei valori della libertà, della cura di sé, degli altri e dell'ambiente, della solidarietà, della giustizia, dell'impegno ad agire per il bene comune.

In relazione allo sviluppo delle competenze, infine la scuola dell'infanzia, consolidando le capacità sensoriali, percettive, motorie, sociali, linguistiche ed intellettive del bambino, impegna quest'ultimo nelle prime forme di lettura delle esperienze personali, di esplorazione e scoperta intenzionale ed organizzata della realtà di vita (in senso sociale, geografico e naturalistico, artistico e urbano), nonché della storia e delle tradizioni locali. In particolare, mette il bambino nella condizione di produrre messaggi, testi e situazioni attraverso una molteplicità ordinata ed efficace di strumenti linguistici e di modalità rappresentative; di comprendere, interpretare, rielaborare e comunicare conoscenze ed abilità relative a specifici campi di esperienza; di dimostrare ed apprezzare coerenza cognitiva e di comportamenti pratici, insieme a intuizione, immaginazione, creatività, gusto estetico e capacità di conferimento di senso.

OBIETTIVI SPECIFICI DI APPRENDIMENTO

Il percorso educativo della scuola dell'infanzia, nella prospettiva della maturazione del *Profilo educativo, culturale e professionale* dello studente atteso per la conclusione del primo ciclo dell'istruzione, utilizza gli obiettivi specifici di apprendimento indicati di seguito prima per formulare gli obiettivi formativi e, poi, con la mediazione delle opportune *Unità di Apprendimento* programmate dai docenti, per trasformarli nelle competenze personali di ciascun bambino.

L'ordinamento degli obiettivi specifici di apprendimento sotto alcuni titoli non obbedisce a nessuna particolare teoria pedagogica e didattica da rispettare e da seguire, ma ad una pragmatica e contingente esigenza di chiarezza espositiva.

Né tantomeno costituisce una specie di «tabella di marcia» per la successione delle attività educative concrete da svolgere in aula. Esso ha soltanto lo scopo di indicare i livelli essenziali di prestazione che le scuole paritarie della Repubblica sono tenute in generale ad assicurare ai cittadini per mantenere l'unità del sistema educativo nazionale di istruzione e di formazione, per impedire la frammentazione e la polarizzazione del sistema e, soprattutto, per consentire ai bambini la possibilità di maturare in termini adatti alla loro età tutte le dimensioni tracciate nel *Profilo educativo, culturale e professionale*.

Gli obiettivi specifici di apprendimento non hanno, perciò, alcuna pretesa validità per i casi singoli, siano essi le singole istituzioni scolastiche o, a maggior ragione, i singoli allievi. È compito esclusivo di ogni scuola autonoma e dei docenti, infatti, nel concreto della propria storia e del proprio territorio, assumersi la libertà di

mediarli, interpretarli, ordinarli, distribuirli ed organizzarli negli obiettivi formativi delle diverse *Unità di Apprendimento*, considerando, da un lato, le capacità complessive di ogni bambino e, dall'altro, le teorie pedagogiche e le pratiche didattiche più adatte a trasformarle in competenze. Allo stesso tempo, tuttavia, è compito esclusivo di ogni scuola autonoma e dei docenti assumersi la responsabilità di «rendere conto» delle scelte fatte e di porre le famiglie e il territorio nella condizione di conoscerle e di dividerle.

Per quanto presentati in maniera elencatoria, va ricordato che gli obiettivi specifici di apprendimento obbediscono, in verità, ciascuno, al principio della sintesi e dell'ologramma: l'uno rimanda sempre funzionalmente all'altro e non sono mai, per quanto possano essere minuti e parziali, rinchiusi su se stessi, bensì aperti ad un complesso, continuo e unitario rimando reciproco.

Il sé e l'altro

1. Rafforzare l'autonomia, la stima di sé, l'identità.
2. Rispettare e aiutare gli altri, cercando di capire i loro pensieri, azioni e sentimenti; rispettare e valorizzare il mondo animato e inanimato che ci circonda.
3. Accorgersi se, e in che senso, pensieri, azioni e sentimenti dei maschi e delle femmine mostrano differenze, e perché.
4. Lavorare in gruppo, discutendo per darsi regole di azione, progettando insieme e imparando sia a valorizzare le collaborazioni, sia ad affrontare eventuali defezioni.
5. Conoscere la propria realtà territoriale (luoghi, storie, tradizioni) e quella di altri bambini (vicini e lontani) per confrontare le diverse situazioni anche sul piano del loro «dover essere».
6. Registrare i momenti e le situazioni che suscitano paura, stupore, sgomento, diffidenza, ammirazione, disapprovazione, compiacimento estetico, gratitudine, generosità, simpatia, amore, interrogarsi e discutere insieme sul senso che hanno per ciascuno questi sentimenti e come sono, di solito, manifestati.
7. Soffermarsi sul senso della nascita e della morte, delle origini della vita e del cosmo, della malattia e del dolore, del ruolo dell'uomo nell'universo, dell'esistenza di Dio, a partire dalle diverse risposte elaborate e testimoniate in famiglia e nelle comunità di appartenenza.

Corpo, movimento, salute

1. Rappresentare lo schema corporeo in modo completo e strutturato; maturare competenze di motricità fine e globale.
2. Muoversi con destrezza nell'ambiente e nel gioco, controllando e coordinando i movimenti degli arti e, quando possibile, la lateralità.
3. Muoversi spontaneamente e in modo guidato, da soli e in gruppo, esprimendosi in base a suoni, rumori, musica, indicazioni ecc.
4. Curare in autonomia la propria persona, gli oggetti personali, l'ambiente e i materiali comuni nella prospettiva della salute e dell'ordine.
5. Controllare l'affettività e le emozioni in maniera adeguata all'età, rielaborandola attraverso il corpo e il movimento.

Fruizione e produzione di messaggi

1. Parlare, descrivere, raccontare, dialogare, con i grandi e con i coetanei, lasciando trasparire fiducia nelle proprie capacità di espressione e comunicazione e scambiandosi domande, informazioni, impressioni, giudizi e sentimenti.
2. Ascoltare, comprendere e riesprimere narrazioni lette o improvvisate di fiabe, favole, storie, racconti e resoconti.
3. Riconoscere testi della letteratura per l'infanzia letti da adulti o visti attraverso mass media (dal computer alla TV), e motivare gusti e preferenze.
4. Individuare, su di sé e per gli altri, le caratteristiche che differenziano gli atti dell'ascoltare e del parlare, del leggere e dello scrivere, distinguendo tra segno della parola, dell'immagine, del disegno e della scrittura, tra significante e significato.
5. Elaborare congetture e codici personali in ordine alla lingua scritta.
6. Disegnare, dipingere, modellare, dare forma e colore all'esperienza, individualmente e in gruppo, con una varietà creativa di strumenti e materiali, «lasciando traccia» di sé.
7. Utilizzare il corpo e la voce per imitare, riprodurre, inventare suoni, rumori, melodie anche col canto, da soli e in gruppo; utilizzare e fabbricare strumenti per produrre suoni e rumori, anche in modo coordinato col gruppo.
8. Incontrare diverse espressioni di arte visiva e plastica presenti nel territorio per scoprire quali corrispondono ai propri gusti e consentono una più creativa e soddisfacente espressione del proprio mondo.
9. Sperimentare diverse forme di espressione artistica del mondo interno ed esterno attraverso l'uso di un'ampia varietà di strumenti e materiali, anche multimediali (audiovisivi, TV, CD-rom, computer), per produzioni singole e collettive.

Esplorare, conoscere e progettare

1. Coltivare, con continuità e concretezza, propri interessi e proprie inclinazioni.
2. Osservare chi fa qualcosa con perizia per imparare; aiutare a fare e realizzare lavori e compiti a più mani e con competenze diverse.
3. Toccare, guardare, ascoltare, fiutare, assaggiare qualcosa e dire che cosa si è toccato, visto, udito, odorato, gustato, ricercando la proprietà dei termini.
4. Contare oggetti, immagini, persone; aggiungere, togliere e valutare la quantità; ordinare e raggruppare per colore, forma, grandezza ecc.
5. Collocare persone, fatti ed eventi nel tempo; ricostruire ed elaborare successioni e contemporaneità; registrare regolarità e cicli temporali.
6. Localizzare e collocare se stesso, oggetti e persone nello spazio, eseguire percorsi o organizzare ambienti sulla base di indicazioni verbali e/o non verbali, guidare in maniera verbale e/o non verbale il percorso di altri, oppure la loro azione organizzativa riguardante la distribuzione di oggetti e persone in un ambiente.
7. Manipolare, smontare, montare, piantare, legare ecc., seguendo un progetto proprio o di gruppo, oppure istruzioni d'uso ricevute.
8. Elaborare progetti propri o in collaborazione, da realizzare con continuità e concretezza.
9. Adoperare lo schema investigativo del «chi, che cosa, quando, come, perché?» per risolvere problemi, chiarire situazioni, raccontare fatti, spiegare processi.

10. Commentare, individuare collegamenti, operare semplici inferenze, proporre ipotesi esplicative di problemi.
11. Negoziare con gli altri spiegazioni di problemi e individuare i modi per verificare quali risultino, alla fine, le più persuasive e pertinenti.
12. Ricordare e ricostruire attraverso diverse forme di documentazione quello che si è visto, fatto, sentito, e scoprire che il ricordo e la ricostruzione possono anche differenziarsi.

OBIETTIVI FORMATIVI E PIANI PERSONALIZZATI DELLE ATTIVITÀ EDUCATIVE

La scelta degli obiettivi formativi. L'identificazione degli obiettivi formativi può scaturire dalla armonica combinazione di due diversi percorsi. Il primo è quello che si fonda sull'esperienza degli allievi e individua a partire da essa le dissonanze cognitive e non cognitive che possono giustificare la formulazione di obiettivi formativi da raggiungere, alla portata delle loro capacità e, in prospettiva, coerenti sia con il Profilo educativo, culturale e professionale, sia con il maggior numero possibile di obiettivi specifici di apprendimento. Il secondo è quello che può ispirarsi direttamente al *Profilo* e agli obiettivi specifici di apprendimento e che considera se e quando, attraverso quali apposite mediazioni professionali di tempo, di luogo, di qualità e quantità, di relazione, di azione e di circostanza, aspetti dell'uno e degli altri possono inserirsi nella storia narrativa personale o di gruppo degli allievi, e possono essere percepiti da ciascun bambino, e dalla sua famiglia, nel contesto della classe, della scuola e dell'ambiente, come traguardi importanti e significativi per la propria crescita individuale.

Nell'uno e nell'altro caso, comunque, gli obiettivi formativi sono dotati di una intrinseca e sempre aperta carica problematica e presuppongono una dinamicità che li rende, allo stesso tempo, sempre, per ogni bambino e famiglia, punto di partenza e di arrivo, condizione e risultato di ulteriori maturazioni. Inoltre, non possono essere mai formulati in maniera atomizzata e previsti in corrispondenza di performance tanto analitiche quanto, nella complessità del vissuto del bambino, inesistenti.

A maggior ragione, infatti, si ripete, anzi, di più: si moltiplica, a livello di obiettivi formativi l'esigenza di riferirsi al principio della sintesi e dell'ologramma, già menzionato a proposito degli obiettivi specifici di apprendimento. Se non testimoniassero la traduzione di questo principio nel concreto delle relazioni educative e delle esperienze personali di apprendimento che si svolgono nei gruppi di lavoro scolastici difficilmente, del resto, potrebbero essere ancora definiti «formativi».

Unità di Apprendimento e Piani personalizzati delle attività educative. L'insieme di uno o più obiettivi formativi, della progettazione delle attività, dei metodi e delle soluzioni organizzative necessarie per trasformarli in competenze dei bambini, nonché delle modalità di verifica delle competenze acquisite, va a costituire le *Unità di Apprendimento*, individuali o di gruppo.

L'insieme delle *Unità di Apprendimento*, con le eventuali differenziazioni che si rendessero nel tempo necessarie per singoli alunni, costituisce il *Piano personalizzato delle attività educative*, che resta a disposizione delle famiglie e da cui si ricava anche documentazione utile per la compilazione del *Portfolio* delle competenze individuali.

Il POF. L'ispirazione culturale-pedagogica e l'unità anche didattico-organizzativa dei *Piani personalizzati delle attività educative* elaborati dai gruppi docenti si evince dal *Piano dell'offerta formativa*.

IL PORTFOLIO DELLE COMPETENZE INDIVIDUALI

Nella scuola dell'infanzia, l'osservazione occasionale e sistematica dei bambini e la documentazione della loro attività consentono di cogliere e valutare le loro esigenze, di riequilibrare via via le proposte educative in base alla qualità e alla quantità delle loro risposte e di condividerle con le loro famiglie.

L'osservazione è finalizzata alla comprensione e all'interpretazione dei comportamenti, li contestualizza e li analizza nei loro significati. I livelli raggiunti da ciascuno, al di là di ogni notazione classificatoria, sono descritti più che misurati e compresi più che giudicati. Compito della scuola dell'infanzia è, infatti, identificare processi aperti da promuovere, sostenere e rafforzare, per consentire ad ogni allievo di dare il meglio delle proprie capacità, nelle diverse situazioni.

In tale ottica, la scuola dell'infanzia accompagna ciascun bambino con un apposito *Portfolio* (o cartella) delle competenze a mano a mano sviluppate, che comprende:

1. una descrizione essenziale dei percorsi seguiti e dei progressi educativi raggiunti;
2. una documentazione regolare, ancorché significativa, di elaborati che offra indicazioni di orientamento fondate sulle risorse, i modi e i tempi dell'apprendimento, gli interessi, le attitudini e le aspirazioni personali dei bambini.

Il *Portfolio delle competenze individuali* è compilato ed aggiornato dai docenti di sezione; questi svolgono anche la funzione di tutor e, in questa veste, seguono ed indirizzano la maturazione personale degli allievi per l'intera durata della scuola dell'infanzia.

Poiché il *Portfolio* non è un contenitore di materiali disordinati e non organizzati, è dovere di ogni istituzione scolastica individuare i criteri di scelta e di ordinamento all'interno di un percorso professionale che valorizzi le pratiche dell'autonomia di ricerca e di sviluppo e il principio della cooperazione educativa della famiglia. La riflessione critica sul *Portfolio* e sulla sua compilazione, infatti, costituisce un'occasione per migliorare e comparare le pratiche di insegnamento, per stimolare i bambini all'autovalutazione e alla conoscenza di sé e, infine, per corresponsabilizzare in maniera sempre più rilevante i genitori nei processi educativi.

Una particolare attenzione dovrà essere riservata dai docenti al passaggio dei bambini che sono stati loro affidati, sia dal nido o dall'ambiente familiare alla scuola dell'infanzia, sia dalla scuola dell'infanzia alla scuola primaria. Il principio della continuità educativa esige che questo passaggio sia ben monitorato e che i docenti, nell'anno precedente e in quello successivo, collaborino, in termini di scambio di informazioni, di progettazione e verifica di attività educative e didattiche, con la famiglia, con il personale che ha seguito i bambini negli asili nido e con i colleghi della scuola primaria, a partire dal coordinatore-tutor della classe prima.

Il *Portfolio* assume un particolare valore nell'ultimo anno della scuola dell'infanzia. I genitori, infatti, possono decidere se iscrivere i figli alla scuola primaria prima dei sei anni d'età. È opportuno che tale scelta sia compiuta dopo una approfondita discussione con il tutor che ha seguito l'evoluzione del bambino nel contesto scolastico e che può confrontare la sua maturità con quella di molti coetanei. Il *Portfolio* diventa così l'occasione documentaria perché il tutor offra ai genitori tutti gli elementi per una migliore conoscenza dei ritmi e dei risultati di maturazione del bambino.

È utile, comunque, che la scuola dell'infanzia segua, negli anni successivi, in collaborazione con la scuola primaria, l'evoluzione del percorso scolastico degli allievi perché possa migliorare il proprio complessivo *know how* formativo e orientativo, ed affinare, in base alla riflessione critica sull'esperienza compiuta, le proprie competenze professionali di intuizione e giudizio e le proprie pratiche professionali autovalutative.

VINCOLI ORGANIZZATIVI

Le istituzioni scolastiche predispongono i *Piani dell'offerta formativa* di istituto e i *Piani personalizzati delle attività educative* degli allievi, impiegando:

- l'organico dell'istituzione scolastica assegnato secondo le norme vigenti (anche per quanto riguarda i bambini in situazione di handicap e l'insegnamento della religione cattolica) e tenendo inoltre conto della necessità di prevedere, a livello nazionale e regionale, un rapporto aggiuntivo docente-bambini di uno a otto/dieci in presenza di bambini d'età inferiore ai 3 anni;
- le opportunità dell'autonomia didattica ed organizzativa di cui al Dpr. 275/1999, in particolare quelle relative all'adattamento fino al 15% di tutti i vincoli dettati nelle Indicazioni nazionali e alla costituzione dei Laboratori per poter lavorare, a seconda delle esigenze di apprendimento individuali, alternando gruppi classe e gruppi di livello, di compito o elettivi;
- un docente coordinatore dell'équipe pedagogica che lavora nel plesso (o in più plessi a livello territoriale se nel proprio vi sono meno di tre sezioni) allo scopo di promuovere l'armonia e l'unità della progettazione didattica e organizzativa delle diverse attività di sezione e laboratoriali, in costante rapporto con le famiglie, con il territorio e con il dirigente (la scelta di tale docente si esercita secondo le norme regolamentari e contrattuali vigenti);

- un orario annuale che, sebbene sempre strutturato in maniera organica e in sé compiuta sul piano educativo, oscilla, a seconda dell'età dei bambini, delle esigenze delle famiglie, delle condizioni socio-ambientali e delle convenzioni con enti ed istituzioni del territorio per lo svolgimento di determinate attività o servizi, tra moduli di 1000, 1300, 1600 e 1800 ore, moduli che sono comunque scelti all'atto dell'iscrizione, secondo le modalità stabilite nei Piani dell'offerta formativa;
- eventuali convenzioni con gli enti locali per la costituzione, quando è possibile, di sezioni con bambini d'età inferiore a tre anni, di raccordo con gli asili nido, per l'intero anno o per parti di esso, a seconda dei progetti educativi e didattici formulati dalle istituzioni scolastiche.

INDICAZIONI NAZIONALI *per i* PIANI *di* STUDIO PERSONALIZZATI *nella* SCUOLA PRIMARIA

Le Indicazioni nazionali esplicitano i livelli essenziali di prestazione a cui tutte le scuole primarie del Sistema nazionale di istruzione sono tenute per garantire il diritto personale, sociale e civile all'istruzione e alla formazione di qualità.

LA SCUOLA PRIMARIA

Successiva alla scuola dell'infanzia, essa è primaria non tanto, o almeno non solo, nel senso comune che è la prima scuola obbligatoria del sistema educativo nazionale di istruzione e di formazione, oppure perché in quasi tutti i Paesi dell'OCSE è aggettivata in questo modo, quanto e soprattutto per un'altra serie di ragioni che affondano le loro radici nella nostra migliore tradizione pedagogica e che qui si presentano senza attribuire all'ordine con cui sono esposte alcun particolare valore gerarchico.

La prima è culturale. Essa promuove nei fanciulli e nelle fanciulle¹ l'acquisizione di tutti i tipi di linguaggio e un primo livello di padronanza delle conoscenze e delle abilità, comprese quelle metodologiche di indagine, indispensabili alla comprensione intersoggettiva del mondo umano, naturale e artificiale, nel quale si vive. In questo senso, aiutando il passaggio dal «sapere comune» al «sapere scientifico», costituisce la condizione stessa dell'edificio culturale e della sua successiva sempre più approfondita sistemazione ed evoluzione critica.

1. Successivamente si useranno soltanto i sostantivi «fanciullo», «fanciulli», oppure «allievo», «allievi». Essi si riferiscono al «tipo» persona, al di là delle differenze tra maschi e femmine che ogni docente dovrà considerare nella concreta azione educativa e didattica.

La seconda è gnoseologica ed epistemologica. L'esperienza è l'abbrivo di ogni conoscenza.

Non è possibile giungere ad una conoscenza formale che rifletta astrattamente sui caratteri logici di se stessa senza passare da una conoscenza che scaturisca da una continua negoziazione operativa con l'esperienza. La scuola primaria è il luogo in cui ci si abitua a radicare le conoscenze (sapere) sulle esperienze (il fare e l'agire), a integrare con sistematicità le due dimensioni e anche a concepire i primi ordinamenti formali, semantici e sintattici, disciplinari e interdisciplinari, del sapere così riflessivamente ricavato.

La terza è sociale. Essa assicura obbligatoriamente a tutti i fanciulli le condizioni culturali, relazionali, didattiche e organizzative idonee a «rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale» che limitando di fatto la libertà e la giustizia dei cittadini, «impediscono il pieno sviluppo della persona umana» indipendentemente dal sesso, dalla razza, dalla lingua, dalla religione, dalle opinioni politiche e dalle condizioni personali e sociali (art. 3 della Costituzione).

Senza quest'opera di decondizionamento che la scuola primaria è chiamata a svolgere sarebbero largamente pregiudicati i traguardi della giustizia e dell'integrazione sociale.

La quarta è etica. Per «concorrere al progresso materiale o spirituale della società» (art. 4 della Costituzione) è necessario superare le forme di egocentrismo e praticare, invece, i valori del reciproco rispetto, della partecipazione, della collaborazione, dell'impegno competente e responsabile, della cooperazione e della solidarietà.

La scuola primaria, in quanto prima occasione obbligatoria per tutti di esercizio costante, sistematico di questi valori, in stretto collegamento con la famiglia, crea le basi per la loro successiva adozione come costume comunitario a livello locale, nazionale e internazionale.

L'ultima è psicologica. Proseguendo il cammino iniziato dalla famiglia e dalla scuola dell'infanzia, la scuola primaria insegna a tutti i fanciulli l'alfabeto dell'integrazione affettiva della personalità e pone la basi per una immagine realistica, ma positiva di sé, in grado di valorizzare come potenzialità personale anche ciò che, in determinati contesti di vita, può apparire e magari è un'oggettiva limitazione.

Per tutte queste ragioni, la scuola primaria è l'ambiente educativo di apprendimento, nel quale ogni fanciullo trova le occasioni per maturare progressivamente le proprie capacità di autonomia, di azione diretta, di relazioni umane, di progettazione e verifica, di esplorazione, di riflessione logico-critica e di studio individuale.

OBIETTIVI GENERALI DEL PROCESSO FORMATIVO

Valorizzare l'esperienza del fanciullo. I fanciulli che entrano nella scuola primaria hanno già maturato concettualizzazioni intuitive, parziali e generali, che impiegano per spiegare tutti i fenomeni che incontrano; anche quelli più complessi.

Si può dire che abbiano maturato in famiglia, nei rapporti con gli altri e con il mondo, nella scuola dell'infanzia non soltanto una «loro» fisica, chimica, geologia, storia, arte ecc. «ingenua», ma che abbiano elaborato anche una «loro» altrettanto «ingenua», ma non per questo meno unitaria, organica e significativa visione del mondo e della vita. La scuola primaria si propone, anzitutto, di apprezzare questo patrimonio conoscitivo, valoriale e comportamentale ereditato dal fanciullo, e di dedicare particolare attenzione alla sua considerazione, esplorazione e discussione comune.

La corporeità come valore. La scuola primaria è consapevole che ogni dimensione simbolica che anima il fanciullo e le sue relazioni familiari e sociali è inscindibile dalla sua corporeità. Nella persona, infatti, non esistono separazioni e il corpo non è il «vestito» di ogni individuo, ma piuttosto il suo modo globale di essere nel mondo e di agire nella società.

Per questo l'avvaloramento dell'espressione corporea è allo stesso tempo condizione e risultato dell'avvaloramento di tutte le altre dimensioni della persona: la razionale, l'estetica, la sociale, l'operativa, l'affettiva, la morale e la spirituale religiosa. E viceversa.

Esplicitare le idee e i valori presenti nell'esperienza. La scuola primaria, coinvolgendo la famiglia e nel rispetto della coscienza morale e civile di ciascuno, mira, inoltre, a far esplicitare ai fanciulli l'implicito e lo scontato presente nel patrimonio di visioni, teorie e pratiche che ha accumulato, e ad assumere consapevolmente queste ultime, insieme ai valori che contengono, in armonia con la Costituzione della Repubblica italiana.

Dal mondo delle categorie empiriche al mondo delle categorie formali. La scuola primaria accompagna i fanciulli a passare dal mondo e dalla vita ordinati, interpretati ed agiti solo alla luce delle categorie presenti nel loro patrimonio culturale, valoriale e comportamentale al mondo e alla vita ordinati ed interpretati anche alla luce delle categorie critiche, semantiche e sintattiche, presenti nelle discipline di studio e negli ordinamenti formali del sapere accettati a livello di comunità scientifica. In questo passaggio, tiene conto che gli allievi «accomodano» sempre i nuovi apprendimenti e comportamenti con quelli già interiorizzati e condivisi, e che il ricco patrimonio di precomprensioni, di conoscenze ed abilità tacite e sommerse già posseduto da ciascuno influisce moltissimo sui nuovi apprendimenti formali e comportamentali. Alla luce di questa dinamica, la scuola primaria favorisce l'acquisizione da parte dell'alunno sia della lingua italiana, indispensabile per tutti i fanciulli alla piena fruizione delle opportunità formative scolastiche ed extrascolastiche, sia di una lingua comunitaria, l'inglese, privilegiando, ove possibile, la coltivazione dell'eventuale lingua madre che fosse diversa dall'italiano.

Parallelamente, essa favorisce l'acquisizione delle varie modalità espressive di natura artistico-musicale, dell'approccio scientifico e tecnico, delle coordinate storiche, geografiche ed organizzative della vita umana e della convivenza civile, mantenendo costante l'attenzione alla parzialità di ogni prospettiva di ordinamento formale dell'esperienza e al bisogno continuo di unità della cultura pur nella distinzione delle prospettive in cui si esprime.

Dalle idee alla vita: il confronto interpersonale. La scuola primaria, grazie a questo graduale e progressivo percorso di riflessione critica attivato a partire dall'esperienza, sempre in stretta collaborazione con la famiglia, si propone di arricchire sul piano analitico e sintetico la «visione del mondo e della vita» dei fanciulli, di integrare tale visione nella loro personalità e di stimolarne l'esercizio nel concreto della propria vita, in un continuo confronto interpersonale di natura logica, morale e sociale che sia anche affettivamente significativo.

In questo senso, tutte le maturazioni acquisite dai fanciulli vanno orientate verso la cura e il miglioramento di sé e della realtà in cui vivono, a cominciare dalla scuola stessa, e verso l'adozione di «buone pratiche» in tutte le dimensioni della vita umana, personale e comunitaria.

La diversità delle persone e delle culture come ricchezza. La scuola primaria utilizza situazioni reali e percorsi preordinati per far acquisire ai fanciulli non solo la consapevolezza delle varie forme, palesi o latenti, di disagio, diversità ed emarginazione esistenti nel loro ambiente prossimo e nel mondo che ci circonda, ma anche la competenza necessaria ad affrontarle e superarle con autonomia di giudizio, rispetto nei confronti delle persone e delle culture coinvolte, impegno e generosità personale.

Parimenti, essa porta ogni allievo non solo alla presa di coscienza della realtà dell'handicap e delle sue forme umane, ma lo stimola anche ad operare e a ricercare con sensibilità, rispetto, creatività e partecipazione allo scopo di trasformare sempre l'integrazione dei compagni in situazione di handicap in una risorsa educativa e didattica per tutti.

Praticare l'impegno personale e la solidarietà sociale. La scuola primaria opera, quindi, in modo che gli alunni, in ordine alla realizzazione dei propri fini ed ideali, possano sperimentare l'importanza sia dell'impegno personale, sia del lavoro di gruppo attivo e solidale, attraverso i quali accettare e rispettare l'altro, dialogare e partecipare in maniera costruttiva alla realizzazione di obiettivi comuni. In questo senso, trova un esito naturale nell'esercizio competente di tutte le «buone pratiche» richieste dalla convivenza civile a livello e in prospettiva locale, nazionale, europea e mondiale.

In conclusione, il percorso complessivamente realizzato nella scuola primaria promuove l'educazione integrale della personalità dei fanciulli, stimolandoli all'autoregolazione degli apprendimenti, ad un'elevata percezione di autoefficacia, all'auto-rinforzo cognitivo e di personalità, alla massima attivazione delle risorse di cui sono dotati, attraverso l'esercizio dell'autonomia personale, della responsabilità intellettuale, morale e sociale, della creatività e del gusto estetico.

OBIETTIVI SPECIFICI DI APPRENDIMENTO

Il percorso educativo della scuola primaria, nella prospettiva della maturazione del *Profilo educativo, culturale e professionale* dello studente atteso per la conclusione del primo ciclo dell'istruzione, utilizza gli obiettivi specifici di apprendimento indicati nelle tabelle allegate prima come occasione per formulare gli obiettivi for-

mativi personalizzati e, poi, con la mediazione delle opportune *Unità di Apprendimento* programmate dai docenti, per promuovere le competenze personali di ciascun allievo.

Gli obiettivi specifici di apprendimento indicati nelle tabelle allegate sono ordinati sia per discipline, sia per «educazioni» che trovano la loro sintesi nell'unitaria educazione alla convivenza civile. Non bisogna, comunque, a questo proposito, trascurare tre consapevolezze.

La prima ci avverte che l'ordine epistemologico di presentazione delle conoscenze e delle abilità che costituiscono gli obiettivi specifici di apprendimento non va confuso con il loro ordine di svolgimento psicologico e didattico con gli allievi. L'ordine epistemologico vale solo per i docenti e disegna una mappa culturale, semantica e sintattica, che essi devono padroneggiare anche nei dettagli e mantenere certamente sempre viva ed aggiornata sul piano scientifico al fine di poterla poi tradurre in azione educativa e organizzazione didattica coerente ed efficace. L'ordine di svolgimento psicologico e didattico, come si intuisce, vale, invece, per gli allievi; è tutto affidato alle determinazioni professionali delle istituzioni scolastiche e dei docenti ed entra in gioco quando si passa dagli obiettivi specifici di apprendimento nazionali agli obiettivi formativi personalizzati. Per questo non bisogna attribuire al primo ordine la funzione del secondo. Soprattutto, non bisogna cadere nell'equivoco di impostare e condurre le attività didattiche con gli allievi quasi fossero in una pretesa corrispondenza biunivoca con ciascun obiettivo specifico di apprendimento. L'insegnamento, in questo caso, infatti, diventerebbe una forzatura non accettabile. Al posto di essere frutto del giudizio e della responsabilità professionale necessari per progettare in situazione gli obiettivi formativi personalizzati e le relative *Unità di Apprendimento* a partire dagli obiettivi specifici di apprendimento nazionali (cfr. il prossimo paragrafo), ridurrebbe l'attività didattica ad una astratta ed universale esecuzione applicativa degli obiettivi specifici di apprendimento stessi. Inoltre, la trasformerebbe in una ossessiva e meccanica successione di esercizi/verifiche che toglierebbe ogni respiro educativo e culturale all'esperienza scolastica, oltre che autonomia alla professione docente.

La seconda consapevolezza ricorda che gli obiettivi specifici di apprendimento indicati per le diverse discipline e per l'educazione alla convivenza civile, se pure sono presentati in maniera analitica, obbediscono, in realtà, ciascuno, al principio della sintesi e dell'ologramma: gli uni rimandano agli altri; non sono mai, per quanto possano essere autoreferenziali, richiusi su se stessi, ma sono sempre un complesso e continuo rimando al tutto. Un obiettivo specifico di apprendimento di una delle dimensioni della convivenza civile, quindi, è e deve essere sempre anche disciplinare e viceversa; analogamente, un obiettivo specifico di apprendimento di matematica è e deve essere sempre, allo stesso tempo, non solo ricco di risonanze di natura linguistica, storica, geografica, espressiva, estetica, motoria, sociale, morale, religiosa, ma anche lievitare comportamenti personali adeguati. E così per qualsiasi altro obiettivo specifico d'apprendimento. Dentro la disciplinarietà anche più spinta, in sostanza, va sempre rintracciata l'apertura intere e transdisciplinare: la parte che si lega al tutto e il tutto che non si dà se non co-

me parte. E dentro, o dietro, le «educazioni» che scandiscono l'educazione alla convivenza civile vanno sempre riconosciute le discipline, così come attraverso le discipline non si fa altro che promuovere l'educazione alla convivenza civile e, attraverso questa, nient'altro che l'unica educazione integrale di ciascuno a cui tutta l'attività scolastica è indirizzata.

La terza consapevolezza riguarda, quindi, il significato e la funzione da attribuire alle tabelle degli obiettivi specifici di apprendimento. Esse hanno lo scopo di indicare con la maggior chiarezza e precisione possibile i livelli essenziali di prestazione che le scuole pubbliche della Repubblica sono tenute in generale ad assicurare ai cittadini per mantenere l'unità del sistema educativo nazionale di istruzione e di formazione, per impedire la frammentazione e la polarizzazione del sistema e, soprattutto, per consentire ai fanciulli la possibilità di maturare in tutte le dimensioni tracciate nel Profilo educativo, culturale e professionale previsto per la conclusione del primo ciclo degli studi. Non hanno, perciò, alcuna pretesa validità per i casi singoli, siano essi le singole istituzioni scolastiche o, a maggior ragione, i singoli allievi. È compito esclusivo di ogni scuola autonoma e dei docenti, infatti, nel concreto della propria storia e del proprio territorio, assumersi la libertà di mediare, interpretare, ordinare, distribuire ed organizzare gli obiettivi specifici di apprendimento negli obiettivi formativi, nei contenuti, nei metodi e nelle verifiche delle *Unità di Apprendimento*, considerando, da un lato, le capacità complessive di ogni fanciullo che devono essere sviluppate al massimo grado possibile e, dall'altro, le teorie pedagogiche e le pratiche didattiche più adatte a trasformarle in competenze personali. Allo stesso tempo, tuttavia, è compito esclusivo di ogni scuola autonoma e dei docenti assumersi la responsabilità di «rendere conto» delle scelte fatte e di porre gli allievi, le famiglie e il territorio nella condizione di conoscerle e di condividerle.

OBIETTIVI FORMATIVI E PIANI DI STUDIO PERSONALIZZATI

Il «cuore» del processo educativo si ritrova, quindi, nel compito delle istituzioni scolastiche e dei docenti di individuare gli obiettivi formativi adatti e significativi per i singoli allievi che si affidano al loro peculiare servizio educativo, compresi quelli in situazione di handicap, e di progettare le *Unità di Apprendimento* necessarie a raggiungerli e a trasformarli, così, in reali competenze di ciascuno.

La scelta degli obiettivi formativi. L'identificazione degli obiettivi formativi può scaturire dalla armonica combinazione di due diversi percorsi. Il primo è quello che si fonda sull'esperienza degli allievi e individua a partire da essa le dissonanze cognitive e non cognitive che possono giustificare la formulazione di obiettivi formativi da raggiungere, alla portata delle capacità degli allievi e, in prospettiva, coerenti con il Profilo educativo, culturale e professionale, nonché con il maggior numero possibile di obiettivi specifici di apprendimento. Il secondo è quello che può ispirarsi direttamente al Profilo educativo, culturale e professionale e agli obiettivi specifici di apprendimento e che considera se e quando, attraverso quali apposite mediazioni

professionali di tempo, di luogo, di qualità e quantità, di relazione, di azione e di circostanza, aspetti dell'uno e degli altri possono inserirsi nella storia narrativa personale o di gruppo degli allievi, e possono essere percepiti da ciascun fanciullo, e dalla sua famiglia, nel contesto della classe, della scuola e dell'ambiente, come traguardi importanti e significativi per la propria crescita individuale.

Nell'uno e nell'altro caso, comunque, gli obiettivi formativi sono dotati di una intrinseca e sempre aperta carica problematica e presuppongono una dinamicità che li rende, allo stesso tempo, sempre, per ogni fanciullo e famiglia, punto di partenza e di arrivo, condizione e risultato di ulteriori maturazioni. Inoltre, non possono essere mai formulati in maniera atomizzata e previsti quasi come performance tanto analitiche quanto, nella complessità del reale, inesistenti. A livello di obiettivi formativi si ripete, infatti, anzi si moltiplica, l'esigenza di riferirsi al principio della sintesi e dell'ologramma già menzionato a proposito degli obiettivi specifici di apprendimento. Se non testimoniassero la traduzione di questo principio nel concreto delle relazioni educative e delle esperienze personali di apprendimento che si svolgono nei diversi gruppi di lavoro scolastici difficilmente, del resto, potrebbero essere ancora definiti «formativi».

Gli obiettivi formativi fino al primo biennio. Per questo, nel primo anno e nel primo biennio, vanno sempre esperiti a partire da problemi ed attività ricavati dall'esperienza diretta dei fanciulli. Tali problemi ed attività, per definizione, sono sempre unitarie e sintetiche, quindi mai riducibili né ad esercizi segmentati ed artificiali, né alla comprensione assicurata da singole prospettive disciplinari o da singole «educazioni». Richiedono, piuttosto, sempre, la mobilitazione di sensibilità e prospettive pluri-, inter- e transdisciplinari, nonché il continuo richiamo all'integralità educativa. Inoltre, aspetto ancora più importante, esigono che siano sempre dotate di senso, e quindi motivanti, per chi le svolge. Sarà, allo stesso tempo, preoccupazione dei docenti far scoprire agli allievi la progressiva possibilità di aggregare i quadri concettuali a mano a mano ricavati dall'esperienza all'interno di repertori via via più formali, che aprano all'ordinamento disciplinare e interdisciplinare del sapere.

Gli obiettivi formativi nel secondo biennio. Nel secondo biennio, quasi a conclusione di un itinerario formativo che ha portato i fanciulli a scoprire riflessivamente nella loro unitaria e complessa esperienza personale e socio-ambientale la funzionalità interpretativa, sistematicamente ordinatoria e, soprattutto, critica della semantica e della sintassi disciplinari, è possibile cominciare a coniugare senso globale dell'esperienza personale e rigore del singolo punto di vista disciplinare, organicità pluri-, inter- e transdisciplinare e svolgimento sistematico delle singole discipline, integralità dell'educazione e attenzione a singoli e peculiari aspetti di essa. Per questo, senza voler mai abbandonare l'aggancio globale all'esperienza e l'integralità di ogni processo educativo, è possibile organizzare le singole attività scolastiche per discipline e per una o più «educazioni» appartenenti all'unica convivenza civile.

Unità di Apprendimento e Piani di studio personalizzati. L'insieme della progettazione di uno o più obiettivi formativi, nonché delle attività, dei metodi, delle so-

luzioni organizzative e delle modalità di verifica necessarie per trasformarli in competenze dei fanciulli, va a costituire le *Unità di Apprendimento*, individuali o di gruppo.

L'insieme delle *Unità di Apprendimento*, con le eventuali differenziazioni che si rendessero necessarie per singoli alunni, dà origine al *Piano di studio personalizzato*, che resta a disposizione delle famiglie e da cui si ricavano anche spunti utili per la compilazione del *Portfolio delle competenze individuali*.

Il POF. L'ispirazione culturale-pedagogica e l'unità anche didattico-organizzativa dei Piani di studio personalizzati elaborati dai gruppi docenti si evince dal Piano dell'offerta formativa di istituto.

IL PORTFOLIO DELLE COMPETENZE INDIVIDUALI

Struttura. Il *Portfolio delle competenze individuali* comprende una sezione dedicata alla valutazione e un'altra riservata all'orientamento. La prima è redatta sulla base degli indirizzi generali circa la valutazione degli alunni e il riconoscimento dei crediti e debiti formativi (art. 8, Dpr. 275/1999).

Le due dimensioni, però, si intrecciano in continuazione perché l'unica valutazione positiva per lo studente di qualsiasi età è quella che contribuisce a conoscere l'ampiezza e la profondità delle sue competenze e, attraverso questa conoscenza progressiva e sistematica, a fargli scoprire ed apprezzare sempre meglio le capacità potenziali personali, non pienamente mobilitate, ma indispensabili per avvalorare e decidere un proprio futuro progetto esistenziale. Anche per questa ragione, la compilazione del *Portfolio*, oltre che il diretto coinvolgimento del fanciullo, esige la reciproca collaborazione tra famiglia e scuola.

Il *Portfolio*, con annotazioni sia dei docenti, sia dei genitori, sia, se del caso, dei fanciulli, seleziona in modo accurato:

- materiali prodotti dall'allievo individualmente o in gruppo, capaci di descrivere paradigmaticamente le più spiccate competenze del soggetto;
- prove scolastiche significative;
- osservazioni dei docenti e della famiglia sui metodi di apprendimento del fanciullo, con la rilevazione delle sue caratteristiche originali nelle diverse esperienze formative affrontate;
- commenti su lavori personali ed elaborati significativi, sia scelti dall'allievo (è importante questo coinvolgimento diretto) sia indicati dalla famiglia e dalla scuola, ritenuti esemplificativi delle sue capacità e aspirazioni personali;
- indicazioni di sintesi che emergono dall'osservazione sistematica, dai colloqui insegnanti-genitori, da colloqui con lo studente e anche da questionari o test in ordine alle personali attitudini e agli interessi più manifesti.

Funzione. Va evitato il rischio di considerare il *Portfolio* un contenitore di materiali disordinati e non organizzati. È, perciò, preciso dovere di ogni istituzione scolastica individuare i criteri di scelta dei materiali e collocarli all'interno di un per-

corso professionale che valorizzi le pratiche dell'autonomia di ricerca e di sviluppo e il principio della cooperazione educativa della famiglia. La riflessione critica sul *Portfolio* e sulla sua compilazione, infatti, costituisce un'occasione per migliorare e comparare le pratiche di insegnamento, per stimolare lo studente all'autovalutazione e alla conoscenza di sé in vista della costruzione di un personale progetto di vita e, infine, per corresponsabilizzare in maniera sempre più rilevante i genitori nei processi educativi.

Il *Portfolio delle competenze individuali* della scuola primaria si innesta su quello portato dai bambini dalla scuola dell'infanzia e accompagna i fanciulli nel passaggio alla scuola secondaria di I grado. La sua funzione è particolarmente preziosa nei momenti di transizione tra le scuole dei diversi gradi. Il principio della continuità educativa esige, infatti, che essi siano ben monitorati e che i docenti, nell'anno precedente e in quello successivo al passaggio, collaborino, in termini di scambio di informazioni, di progettazione e verifica di attività educative e didattiche, con la famiglia, con il personale che ha seguito i bambini nella scuola dell'infanzia o che riceverà i fanciulli nella scuola secondaria di I grado. È utile, comunque, che la scuola primaria segua, negli anni successivi, in collaborazione con la scuola secondaria di I grado, l'evoluzione del percorso scolastico degli allievi perché possa migliorare il proprio complessivo *know how* formativo e orientativo, ed affinare, in base alla riflessione critica sull'esperienza compiuta, le proprie competenze professionali di intuizione e giudizio pedagogico e le proprie pratiche autovalutative.

Compilazione. Il *Portfolio* delle competenze individuali della scuola primaria è compilato ed aggiornato dal docente coordinatore-tutor, in collaborazione con tutti i docenti che si fanno carico dell'educazione e degli apprendimenti di ciascun allievo, sentendo i genitori e gli stessi allievi, chiamati ad essere sempre protagonisti consapevoli della propria crescita.

VINCOLI E RISORSE

La scuola primaria definisce i Piani dell'offerta formativa e provvede alla realizzazione dei Piani di studio personalizzati, tenendo conto dei seguenti punti che costituiscono allo stesso tempo risorsa e vincolo per l'attività educativa e didattica.

1. L'organico d'istituto è assegnato secondo le norme vigenti, anche per quanto riguarda gli allievi in situazione di handicap.

2. L'orario annuale obbligatorio delle lezioni, comprensivo della quota riservata alle Regioni, alle istituzioni scolastiche e all'insegnamento della religione cattolica, è di 891 ore in prima classe (990 nel caso della formula «a tempo pieno») e di 990 ore nel primo e nel secondo biennio.

3. L'autonomia delle istituzioni scolastiche di cui al Dpr. 275/1999 si esercita fino al limite del 15% di tutti i vincoli dettati nelle Indicazioni nazionali; implica, inoltre, l'opportunità di organizzare le attività educative e didattiche obbligatorie sia per attività frontali, sia per Laboratori, e di alternare, a seconda delle esigenze di apprendimento individuali, gruppi classe e gruppi di classe e/o interclasse di livel-

lo, di compito o elettivi; restando ferme le disposizioni vigenti in proposito, dispone, infine, sugli eventuali ampliamenti dell'offerta formativa.

4. È individuato un docente coordinatore dell'équipe pedagogica che entra in contatto con gli allievi e che svolge anche la funzione di tutor dei medesimi, in costante rapporto con le famiglie e con il territorio, soprattutto in ordine alla scelta delle attività opzionali e dell'eventuale ampliamento dell'offerta formativa.

5. Il docente coordinatore-tutor, fino al primo biennio, svolge attività in presenza con l'intero gruppo di allievi che gli è stato affidato per l'intero quinquennio, per un numero di ore che oscillano da 594 a 693 su 891 o 990 annuali.

6. All'inizio del primo e del secondo biennio, il Servizio nazionale di valutazione procede alla valutazione esterna, riferita sia agli elementi strutturali di sistema, sia ai livelli di padronanza mostrati dagli allievi nelle conoscenze e nelle abilità raccolte negli obiettivi specifici di apprendimento indicati per la fine del primo e del terzo anno. La valutazione esterna non ha lo scopo di esprimere giudizi valutativi sui singoli, siano essi allievi o gli operatori delle istituzioni scolastiche, ma si propone di raccogliere elementi per informare il Paese, i decisori politici, le istituzioni scolastiche stesse dello stato complessivo del sistema e anche, in generale, dei risultati ottenuti nelle prove di conoscenza e di abilità espletate dagli allievi; ciò per offrire dati per programmare, da un lato, le politiche educative e, dall'altro, per qualificare ulteriormente la valutazione di scuola o interna. La valutazione interna si articola in autovalutazione di istituto, riguardante gli elementi di sistema (efficacia della progettazione didattica, qualità dell'insegnamento, grado di soddisfazione delle famiglie e del territorio ecc.) e in valutazione diagnostica, formativa e sommativa (periodica, annuale e biennale) dei singoli allievi, di esclusiva competenza dei docenti. Per l'ammissione dalla prima classe al primo e secondo biennio si procede secondo i dispositivi previsti dagli artt. 144 e 145 del Dlgs. n. 297 del 16 aprile 1994.

OBIETTIVI SPECIFICI DI APPRENDIMENTO PER LA CLASSE PRIMA

Al termine della classe prima, la scuola ha organizzato per lo studente attività educative e didattiche unitarie che hanno avuto lo scopo di aiutarlo a trasformare in competenze personali le seguenti conoscenze e abilità disciplinari

RELIGIONE CATTOLICA

(Si rimanda alle *Indicazioni* vigenti o a quelle che saranno indicate d'intesa con la CEI)

ITALIANO

Comunicazione orale: concordanze (genere, numero), tratti prosodici (pausa, durata, accento, intonazione), la frase e le sue funzioni in contesti comunicativi (affermativa, negativa, interrogativa, esclamativa).

Organizzazione del contenuto della comunicazione orale e scritta secondo il criterio della successione temporale. Tecniche di lettura.

Alcune convenzioni di scrittura: corrispondenza tra fonema e grafema, raddoppiamento consonanti, accento delle parole tronche, elisione, troncamento, scansione in sillabe.

I diversi caratteri grafici e l'organizzazione grafica della pagina.

La funzione dei segni di punteggiatura forte: punto, virgola, punto interrogativo.

Letture e scrittura in lingua italiana. Mantenere l'attenzione sul messaggio orale, avvalendosi del contesto e dei diversi linguaggi verbali e non verbali (gestualità, mimica, tratti prosodici, immagine, grafica).

Comprendere, ricordare e riferire i contenuti essenziali dei testi ascoltati. Intervenire nel dialogo e nella conversazione, in modo ordinato e pertinente.

Narrare brevi esperienze personali e racconti fantastici, seguendo un ordine temporale.

Utilizzare tecniche di lettura.

Leggere, comprendere e memorizzare brevi testi di uso quotidiano e semplici poesie tratte dalla letteratura per l'infanzia.

Scrivere semplici testi relativi al proprio vissuto.

Organizzare da un punto di vista grafico la comunicazione scritta, utilizzando anche diversi caratteri.

Rispettare le convenzioni di scrittura conosciute.

INGLESE

<p>Formule di saluto. Espressioni per chiedere e dire il proprio nome. Semplici istruzioni correlate alla vita di classe quali l'esecuzione di un compito o lo svolgimento di un gioco (go, come, show, give, point, sit down, stand up...).</p> <p>Ambiti lessicali relativi a colori, a numeri (1-10) a oggetti di uso comune e a animali domestici.</p>	<p>Comprendere e rispondere ad un saluto. Presentarsi e chiedere il nome delle persone. Comprendere ed eseguire istruzioni e procedure. Identificare, abbinare colori, figure, oggetti, animali. Eseguire semplici calcoli. Riconoscere e riprodurre suoni e ritmi della L2.</p>
--	---

STORIA

<p>Successione e contemporaneità delle azioni e delle situazioni. Concetto di durata e misurazione delle durate delle azioni. Ciclicità dei fenomeni temporali e loro durata (giorni, settimane, mesi, stagioni, anni...).</p>	<p>Collocare nel tempo fatti ed esperienze vissute e riconoscere rapporti di successione esistenti tra loro. Rilevare il rapporto di contemporaneità tra azioni e situazioni. Utilizzare strumenti convenzionali per la misurazione del tempo e per la periodizzazione (calendario, stagioni...).</p> <p>Organizzare il lavoro scolastico utilizzando il diario. Riconoscere la ciclicità in fenomeni regolari e la successione delle azioni in una storia, in leggende, in aneddoti e semplici racconti storici.</p>
--	--

GEOGRAFIA

<p>Organizzatori temporali e spaziali (prima, poi, mentre, sopra, sotto, davanti, dietro, vicino, lontano, ecc.). Elementi costitutivi dello spazio vissuto: funzioni, relazioni e rappresentazioni.</p>	<p>Riconoscere la propria posizione e quella degli oggetti nello spazio vissuto rispetto a diversi punti di riferimento. Descrivere verbalmente, utilizzando indicatori topologici, gli spostamenti propri e di altri elementi nello spazio vissuto. Analizzare uno spazio attraverso l'attivazione di tutti i sistemi sensoriali, scoprirne gli elementi caratterizzanti e collegarli tra loro con semplici relazioni. Rappresentare graficamente in pianta spazi vissuti e percorsi anche utilizzando una simbologia non convenzionale.</p>
---	--

Il numero

I numeri naturali nei loro aspetti ordinali e cardinali.

Concetto di maggiore, minore, uguale.

Operazioni di addizione e di sottrazione fra numeri naturali.

Geometria

Collocazione di oggetti in un ambiente, avendo come riferimento se stessi, persone, oggetti.

Osservazione ed analisi delle caratteristiche (proprietà) di oggetti piani o solidi.

Mappe, piantine, orientamento.

Caselle ed incroci sul piano quadrettato.

La misura

Riconoscimento di attributi di oggetti (grandezze) misurabili (lunghezza, superficie...).

Confronto diretto e indiretto di grandezze.

Introduzione al pensiero razionale

Classificazione e confronto di oggetti diversi tra loro.

Usare il numero per contare, confrontare e ordinare raggruppamenti di oggetti.

Contare sia in senso progressivo che regressivo.

Esplorare, rappresentare (con disegni, parole, simboli) e risolvere situazioni problematiche utilizzando addizioni e sottrazioni.

Leggere e scrivere numeri naturali sia in cifre, sia in parole.

Comprendere le relazioni tra operazioni di addizione e sottrazione.

Localizzare oggetti nello spazio fisico, sia rispetto a se stessi, sia rispetto ad altre persone o oggetti, usando termini adeguati (sopra/sotto, davanti/dietro, dentro/fuori).

Eseguire un semplice percorso partendo dalla descrizione verbale o dal disegno e viceversa.

Ritrovare un luogo attraverso una semplice mappa.

Individuare la posizione di caselle o incroci sul piano quadrettato.

Osservare oggetti e fenomeni, individuare grandezze misurabili.

Compiere confronti diretti di grandezze.

Effettuare misure per conteggio (per esempio di passi, monete, quadretti, ecc.), con oggetti e strumenti elementari (ad esempio la bottiglia, la tazza, ecc.).

In situazioni concrete classificare oggetti fisici e simbolici (figure, numeri...) in base ad una data proprietà.

<p><i>Dati e previsioni</i> Rappresentazioni iconiche di semplici dati, ordinate per modalità.</p>	<p>Raccogliere dati e informazioni e saperli organizzare con rappresentazioni iconiche ordinate per modalità (pitogrammi).</p>
--	--

SCIENZE

<p>Identificazione e descrizione di oggetti inanimati e «viventi». Caratteristiche proprie di un oggetto e delle parti che lo compongono. I primi confronti (più alto di, il più alto – più pesante di, il più pesante – più duro di, il più duro...).</p> <p>Identificazione di alcuni materiali (legno, plastica, metalli, vetro...).</p>	<p>Esplorare il mondo attraverso i cinque sensi. Definire con un nome corpi di diverso tipo (che cos'è? Perché dici che è proprio quello?). Elencare le caratteristiche di corpi noti e le parti che lo compongono (com'è? Come è fatto?). Raggruppare per somiglianze (veicoli, animali, piante...).</p> <p>Descrivere animali comuni mettendo in evidenza le differenze (bipedi e quadrupedi, carnivori ed erbivori, altre differenze facili da cogliere). Ordinare corpi in base alle loro proprietà di leggerezza, durezza, fragilità...</p>
---	--

TECNOLOGIA E INFORMATICA

<p>I bisogni primari dell'uomo e i manufatti, gli oggetti, gli strumenti e le macchine che li soddisfano.</p>	<p>Osservare e analizzare gli oggetti, gli strumenti e le macchine d'uso comune utilizzati nell'ambiente di vita e nelle attività dei fanciulli classificandoli in base alle loro funzioni primarie (racogliere, sostenere, contenere, distribuire, dividere, unire, dirigere, trasformare, misurare, trasportare). Utilizzare il computer per eseguire semplici giochi anche didattici. Accendere e spegnere la macchina, attivare il collegamento a Internet. Accedere ad alcuni siti Internet (ad esempio quello della scuola).</p>
---	--

MUSICA

<p>La sonorità di ambienti e oggetti naturali ed artificiali.</p> <p>Tipologie di espressioni vocali (parlato, declamato, cantato, recitazione, ecc.)</p> <p>Giochi vocali individuali e di gruppo.</p> <p>Filastrocche, non-sense, proverbi, favole, racconti, ecc.</p> <p>Materiali sonori e musiche semplici per attività espressive e motorie.</p>	<p><i>Produzione</i></p> <p>Utilizzare la voce, il proprio corpo, e oggetti vari, a partire da stimoli musicali, motori, ambientali e naturali, in giochi, situazioni, storie e libere attività per espressioni parlate, recitate e cantate, anche riproducendo e improvvisando suoni e rumori del paesaggio sonoro.</p> <p><i>Percezione</i></p> <p>Discriminare e interpretare gli eventi sonori, dal vivo o registrati.</p> <p>Attribuire significati a segnali sonori e musicali, a semplici sonorità quotidiane ed eventi naturali.</p>
--	--

ARTE ED IMMAGINE

<p>I colori primari e secondari.</p> <p>Potenzialità espressive dei materiali plastici (argilla, plastilina, pastasale, cartapesta...) e di quelli bidimensionali (pennarelli, carta, pastelli, tempere...).</p> <p>Le differenze di forma.</p> <p>Le relazioni spaziali.</p>	<p>Usare creativamente il colore.</p> <p>Utilizzare il colore per differenziare e riconoscere gli oggetti.</p> <p>Rappresentare figure tridimensionali con materiali plastici.</p> <p>Riconoscere nella realtà e nella rappresentazione: relazioni spaziali (vicinanza, sopra, sotto, destra, sinistra, dentro, fuori); rapporto verticale, orizzontale; figure e contesti spaziali.</p> <p>Utilizzare la linea di terra, disegnare la linea di cielo ed inserire elementi del paesaggio fisico tra le due linee.</p> <p>Rappresentare figure umane con uno schema corporeo strutturato.</p> <p>Distinguere la figura dallo sfondo.</p>
---	---

ATTIVITÀ MOTORIE E SPORTIVE

<p>Le varie parti del corpo. I propri sensi e le modalità di percezione sensoriale. L'alfabeto motorio (schemi motori e posturali) Le posizioni che il corpo può assumere in rapporto allo spazio ed al tempo. Codici espressivi non verbali in relazione al contesto sociale. Giochi tradizionali.</p>	<p>Riconoscere e denominare le varie parti del corpo. Rappresentare graficamente il corpo, fermo e in movimento. Riconoscere, differenziare, ricordare, verbalizzare differenti percezioni sensoriali (sensazioni visive, uditive, tattili, cinestetiche). Coordinare e collegare in modo fluido il maggior numero possibile di movimenti naturali (camminare, saltare, correre, lanciare, afferrare, strisciare, rotolare, arrampicarsi...) Collocarsi, in posizioni diverse, in rapporto ad altri e/o ad oggetti. Muoversi secondo una direzione controllando la lateralità e adattando gli schemi motori in funzione di parametri spaziali e temporali. Utilizzare il corpo e il movimento per rappresentare situazioni comunicative reali e fantastiche. Comprendere il linguaggio dei gesti... Partecipare al gioco collettivo, rispettando indicazioni e regole.</p>
--	--

OBIETTIVI SPECIFICI DI APPRENDIMENTO
PER LE CLASSI SECONDA E TERZA
(PRIMO BIENNIO)

Al termine delle classi seconda e terza, la scuola ha organizzato per lo studente attività educative e didattiche unitarie che hanno avuto lo scopo di aiutarlo a trasformare in competenze personali le seguenti conoscenze e abilità disciplinari

RELIGIONE CATTOLICA

(Si rimanda alle *Indicazioni* vigenti o a quelle che saranno indicate d'intesa con la CEI)

ITALIANO

Tratti prosodici: intensità, velocità, ritmo, timbro e modalità di parziale traduzione degli stessi nello scritto, mediante punteggiatura e artifici tipografici.

Grammatica e sintassi

Relazioni di connessione lessicale, polisemia, iper/iponimia, antinomia fra parole sulla base dei contesti.

Convenzioni ortografiche (accento monosillabi, elisione, scansione nessi consonantici, uso della lettera «h», esclamazioni, sovrabbondanza di gruppi di grafemi...).

Concetto di frase (semplice, complessa, nucleare), predicato e argomenti.

Segni di punteggiatura debole e del discorso diretto all'interno di una comunicazione orale e di un testo scritto.

Rapporto fra morfologia della parola e significato (derivazione, alterazione...).

Coniugazione del verbo: persona, tempo, modo indicativo.

I nomi e gli articoli.

Simulare situazioni comunicative diverse con il medesimo contenuto (per esempio chiedere un gioco: alla mamma per convincerla, nel negozio per acquistarlo, ad un amico per giocare...).

Avvalersi di tutte le anticipazioni del testo (contesto, tipo, argomento, titolo...) per mantenere l'attenzione, orientarsi nella comprensione, porsi in modo attivo nell'ascolto.

Comprendere il significato di semplici testi orali e scritti riconoscendone la funzione (descrivere, narrare, regolare...) e individuandone gli elementi essenziali (personaggi, luoghi, tempi).
Produrre brevi testi orali di tipo descrittivo, narrativo e regolativo.

Interagire nello scambio comunicativo (dialogo collettivo e non, conversazione, discussione...) in modo adeguato alla situazione (per informarsi, spiegare, richiedere, discutere...), rispettando le regole stabilite.

Utilizzare forme di lettura diverse, funzionali allo scopo, ad alta voce, silen-

Descrivere azioni, processi, accadimenti, proprietà, ecc. e collocarli nel tempo presente, passato, futuro.
Tecniche di memorizzazione e memorizzazione di poesie.

ziosa per ricerca, per studio, per piacere...

Leggere testi descrittivi e narrativi di storia, mitologia, geografia, scienze...
Produrre semplici testi scritti descrittivi, narrativi, regolativi.

Raccogliere idee per la scrittura, attraverso la lettura del reale, il recupero in memoria, l'invenzione.

Pianificare semplici testi scritti, distinguendo le idee essenziali dalle superflue e scegliendo le idee in base a destinatario e scopo.

Utilizzare semplici strategie di autocorrezione.

INGLESE

Lettere dell'alfabeto.
Suoni della L2.
Espressioni utili per semplici interazioni (chiedere e dare qualcosa, comprendere domande e istruzioni, seguire indicazioni).
Ambiti lessicali relativi ad oggetti personali, all'ambiente familiare e scolastico, all'età, ai numeri (10-50), a dimensione e forma degli oggetti di uso comune.

Individuare e riprodurre suoni.
Abbinare suoni/parole.
Percepire il ritmo e l'intonazione come elementi comunicativi per esprimere accettazione, rifiuto, disponibilità, piacere, dispiacere o emozioni.
Seguire semplici istruzioni, eseguire ordini.
Presentare se stessi e gli altri.
Chiedere e dire l'età
Individuare luoghi e oggetti familiari e descriverne le caratteristiche generali.
Numerare, classificare oggetti.
Scoprire differenze culturali all'interno dei gruppi (familiari, scolastici).

STORIA

Indicatori temporali.
Rapporti di causalità tra fatti e situazioni.
Trasformazioni di uomini, oggetti, ambienti connesse al trascorrere del tempo.
Concetto di periodizzazione.

Applicare in modo appropriato gli indicatori temporali, anche in successione.
Utilizzare l'orologio nelle sue funzioni.
Riordinare gli eventi in successione logica e analizzare situazioni di concomitanza spaziale e di contemporaneità.

Testimonianze di eventi, momenti, figure significative presenti nel proprio territorio e caratterizzanti la storia locale.

La terra prima dell'uomo e le esperienze umane preistoriche: la comparsa dell'uomo, i cacciatori delle epoche glaciali, la rivoluzione neolitica e l'agricoltura, lo sviluppo dell'artigianato e primi commerci.

Passaggio dall'uomo preistorico all'uomo storico nelle civiltà antiche.

Miti e leggende delle origini.

Individuare a livello sociale relazioni di causa e effetto e formulare ipotesi sugli effetti possibili di una causa.

Osservare e confrontare oggetti e persone di oggi con quelli del passato.

Distinguere e confrontare alcuni tipi di fonte storica orale e scritta.

Riconoscere la differenza tra mito e racconto storico.

Leggere ed interpretare le testimonianze del passato presenti sul territorio.

Individuare nella storia di persone diverse vissute nello stesso tempo e nello stesso luogo gli elementi di costruzione di una memoria comune.

GEOGRAFIA

Rapporto tra realtà geografica e sua rappresentazione: concetti di carta geografica, legenda, scala, posizione relativa ed assoluta, localizzazione.

Differenza tra spazio aperto e chiuso, tra elemento fisso e mobile, tra elemento fisico e antropico, paesaggio.

Carta mentale del proprio territorio comunale, provinciale, regionale con la distribuzione dei più evidenti e significativi elementi fisici e antropici.

Elementi fisici e antropici che caratterizzano i paesaggi del proprio territorio (urbano, periurbano, rurale...) e le loro trasformazioni nel tempo.

L'uomo e le sue attività come parte dell'ambiente e della sua fruizione-tutela.

Comportamenti adeguati alla tutela degli spazi vissuti e dell'ambiente vicino.

Formulare proposte di organizzazione di spazi vissuti (aula, la propria stanza, il parco...) e di pianificazione di comportamenti da assumere in tali spazi.

Leggere semplici rappresentazioni iconiche e cartografiche, utilizzando le leggende e i punti cardinali.

Riconoscere e rappresentare graficamente i principali tipi di paesaggio (urbano, rurale, costiero...).

Descrivere un ambiente naturale nei suoi elementi essenziali, usando una terminologia appropriata.

Riconoscere gli elementi fisici e antropici di un paesaggio, cogliendo i principali rapporti di connessione e interdipendenza.

Riconoscere le più evidenti modificazioni apportate dall'uomo nel proprio territorio.

Organizzare un percorso pedonale (nel giardino, nel cortile della scuola...) da percorrere secondo le regole del codice stradale.

Simulare comportamenti da assumere in condizione di rischio con diverse forme di pericolosità (sismica, vulcanica, chimica, idrogeologica...).

MATEMATICA

Il numero

Rappresentazione dei numeri naturali in base dieci: il valore posizionale delle cifre.

Moltiplicazione e divisione tra numeri naturali.

Significato del numero zero e del numero uno e loro comportamento nelle quattro operazioni.

Algoritmi delle quattro operazioni.

Sviluppo del calcolo mentale.

Ordine di grandezza.

Geometria

Le principali figure geometriche del piano e dello spazio.

Rette incidenti, parallele, perpendicolari.

Introduzione del concetto di angolo a partire da contesti concreti.

Simmetrie di una figura.

Introduzione intuitiva del concetto di perimetro e area di figure piane e del concetto di volume di figure solide.

Concetto di scomponibilità di figure poligonali.

La misura

Lessico delle unità di misura più convenzionali.

Sistema di misura.

Riconoscere nella scrittura in base 10 dei numeri, il valore posizionale delle cifre.

Esplorare, rappresentare e risolvere situazioni problematiche utilizzando la moltiplicazione e la divisione.

Verbalizzare le operazioni compiute e usare i simboli dell'aritmetica per rappresentarle.

Acquisire e memorizzare le tabelline.

Eseguire moltiplicazioni e divisioni tra numeri naturali con metodi, strumenti e tecniche diversi (calcolo mentale, carta e penna, moltiplicazione a gelosia o araba, divisione canadese ecc.).

Ipotizzare l'ordine di grandezza del risultato per ciascuna delle quattro operazioni tra numeri naturali.

Costruire mediante modelli materiali, disegnare, denominare e descrivere alcune fondamentali figure geometriche del piano e dello spazio.

Descrivere gli elementi significativi di una figura ed identificare, se possibile, gli eventuali elementi di simmetria.

Individuare gli angoli in figure e contesti diversi.

Identificare il perimetro e l'area di una figura assegnata.

Associare alle grandezze corrispondenti le unità di misura già note dal contesto extrascolastico

Convenzionalità della misura.

Introduzione al pensiero razionale

Linguaggio: le terminologie relative a numeri, figure e relazioni.

Analisi di analogie e differenze in contesti diversi.

Dati e previsioni

Elementi delle rilevazioni statistiche: popolazione (o collettivo) statistico, unità statistica, carattere, modalità qualitative e quantitative, tabelle di frequenze, rappresentazioni grafiche (diagrammi a barre, aerogrammi rettangolari...), moda.

Effettuare misure dirette ed indirette di grandezze (lunghezze, tempi...) ed esprimerle secondo unità di misure convenzionali e non convenzionali.

Esprimere misure utilizzando multipli e sottomultipli delle unità di misura. Risolvere semplici problemi di calcolo con le misure (scelta delle grandezze da misurare, unità di misura, strategie operative).

Raccontare con parole appropriate (ancorché non specifiche) le esperienze fatte in diversi contesti, i percorsi di soluzione, le riflessioni e le conclusioni.

Acquisire la consapevolezza della diversità di significato tra termini usati nel linguaggio comune e quelli del linguaggio specifico.

In contesti vari individuare, descrivere e costruire relazioni significative, riconoscere analogie e differenze.

Porsi delle domande su qualche situazione concreta (preferenze, età di un gruppo di persone, professioni, sport praticati, ecc).

Individuare a chi richiedere le informazioni per poter rispondere a tali domande.

Raccogliere dati relativi ad un certo carattere.

Classificare tali dati secondo adatte modalità.

Rappresentare i dati in tabelle di frequenze o mediante rappresentazioni grafiche adeguate alla tipologia del carattere indagato.

<p>Situazioni certe o incerte. Qualificazione delle situazioni incerte.</p>	<p>Individuare la moda in una serie di dati rappresentati in tabella o grafico. Riconoscere, in base alle informazioni in proprio possesso, se una situazione è certa o incerta. Qualificare, in base alle informazioni possedute, l'incertezza (è molto probabile, è poco probabile...).</p>
---	---

SCIENZE

<p>Proprietà di alcuni materiali caratteristici degli oggetti (legno, plastica, metalli, vetro...).</p> <p>Solidi, liquidi, gas nell'esperienza di ogni giorno.</p> <p>Il fenomeno della combustione.</p> <p>Grandezze fondamentali (lunghezza, peso, tempo) e loro unità di misura.</p> <p>Definizione elementare di ambiente e natura in rapporto all'uomo.</p> <p>L'acqua, elemento essenziale per la vita.</p> <p>Varietà di forme e trasformazioni nelle piante familiari all'allievo.</p> <p>Varietà di forme e comportamenti negli animali.</p> <p>Notizie elementari sulla sessualità nell'uomo: differenze fisiche, rapporti affettivi e di collaborazione tra i membri di una coppia, maternità e paternità.</p>	<p>Usare strumenti abituali per la misura di lunghezze, peso, tempo.</p> <p>Confrontare oggetti mediante misura delle grandezze fondamentali.</p> <p>Trasformare oggetti e materiali: operazioni su materiali allo stato solido (modellare, frantumare, fondere) e liquido (mescolare, disciogliere...)</p> <p>Illustrare con esempi pratici alcune trasformazioni elementari dei materiali</p> <p>Stabilire e applicare criteri semplici per mettere ordine in un insieme di oggetti.</p> <p>Riconoscere le parti nella struttura delle piante.</p> <p>Descrivere un ambiente esterno mettendolo in relazione con l'attività umana.</p> <p>Dire perché si devono rispettare l'acqua, il suolo, ecc.</p> <p>Comprendere la necessità di complementarietà e sinergia per la sopravvivenza dell'ambiente e dell'uomo.</p> <p>Raccogliere reperti e riferire con chiarezza su ciò che si è scoperto durante l'esplorazione di un ambiente.</p> <p>Osservare e descrivere comportamenti di difesa/offesa negli animali.</p>
--	---

TECNOLOGIA E INFORMATICA

<p>Osservazione ed analisi diretta di campioni di materiali. Costruzione di modelli. Concetto di algoritmo (procedimento risolutivo).</p>	<p>Ricorrendo a schematizzazioni semplici ed essenziali, realizzare modelli di manufatti d'uso comune e individuare i materiali più idonei alla loro realizzazione. Classificare i materiali in base alle caratteristiche di: pesantezza/leggerezza, resistenza, fragilità, durezza, elasticità, plasticità. Realizzare modelli, ricorrendo a schematizzazioni semplici ed essenziali. Individuare le funzioni degli strumenti adoperati dagli alunni per la costruzione dei modelli, classificandoli secondo le loro funzioni. Accedere ad Internet per cercare informazioni (siti meteo e siti per ragazzi). Scrivere piccoli e semplici brani utilizzando la videoscrittura e un buon correttore ortografico e grammaticale. Capire l'algoritmo mediante esempi concreti. Disegnare a colori adoperando semplici programmi di grafica. Utilizzare programmi didattici per l'insegnamento del calcolo (operazioni, tabellone ecc.).</p>
---	---

MUSICA

<p>Parametri del suono: timbro, intensità, durata, altezza, ritmo, profilo melodico.</p> <p>Strumentario didattico, oggetti di uso comune.</p> <p>Giochi musicali con l'uso del corpo e della voce.</p> <p>Brani musicali di differenti repertori (musiche, canti, filastrocche, sigle televisive...) propri dei vissuti dei bambini.</p>	<p><i>Produzione</i></p> <p>Eseguire per imitazione, semplici canti e brani, individualmente e/o in gruppo, accompagnandosi con oggetti di uso comune e coi diversi suoni che il corpo può produrre, fino all'utilizzo dello strumentario didattico, collegandosi alla gestualità e al movimento di tutto il corpo.</p> <p>Applicare semplici criteri di trascrizione intuitiva dei suoni.</p> <p><i>Percezione</i></p> <p>Riconoscere, descrivere, analizzare, classificare e memorizzare suoni ed eventi sonori in base ai parametri distintivi, con particolare riferimento ai suoni dell'ambiente e agli oggetti e strumenti utilizzati nelle attività e alle musiche ascoltate.</p>
---	--

ARTE ED IMMAGINE

<p>Gli elementi della differenziazione del linguaggio visivo.</p> <p>Scala cromatica, coppie di colori complementari, spazio e orientamento nello spazio grafico.</p> <p>Linguaggio del fumetto: segni, simboli e immagini; onomatopée, nuvolette e grafemi; caratteristiche dei personaggi e degli ambienti; sequenza logica di vignette.</p> <p>Le forme di arte presenti nel proprio territorio.</p> <p>Computer: software per il disegno.</p>	<p>Riconoscere e usare gli elementi del linguaggio visivo: il segno, la linea, il colore, lo spazio.</p> <p>Usare gli elementi del linguaggio visivo per stabilire relazioni tra i personaggi fra loro e con l'ambiente che li circonda.</p> <p>Utilizzare tecniche grafiche e pittoriche, manipolare materiali plastici e polimerici a fini espressivi.</p> <p>Collocare gli oggetti nello spazio individuando i campi e i piani.</p> <p>Distribuire elementi decorativi su una superficie (simmetrie bilaterali e rotatorie).</p> <p>Leggere e/o produrre una storia a fumetti, riconoscendo e facendo interagire personaggi e azioni del racconto.</p> <p>Utilizzare immagini ed accompagnarle con suoni al computer.</p>
---	--

ATTIVITÀ MOTORIE E SPORTIVE

<p>Schemi motori e posturali.</p> <p>Giochi di imitazione, di immaginazione, giochi popolari, giochi organizzati sotto forma di gare.</p> <p>Corrette modalità esecutive per la prevenzione degli infortuni e la sicurezza nei vari ambienti di vita.</p> <p>Modalità espressive che utilizzano il linguaggio corporeo.</p>	<p>Muoversi con scioltezza, destrezza, disinvoltura, ritmo (palleggiare, lanciare, ricevere da fermo e in movimento...).</p> <p>Utilizzare efficacemente la gestualità fino-motoria con piccoli attrezzi codificati e non nelle attività ludiche, manipolative e grafiche-pittoriche.</p> <p>Variare gli schemi motori in funzione di parametri di spazio, tempo, equilibri (eseguire una marcia, una danza...).</p> <p>Apprezzamento delle traiettorie, delle distanze, dei ritmi esecutivi delle azioni motorie.</p> <p>Utilizzare abilità motorie in forma singola, a coppie, in gruppo.</p> <p>Utilizzare consapevolmente le proprie capacità motorie e modularne l'intensità dei carichi valutando anche le capacità degli altri.</p> <p>Utilizzare in modo corretto e sicuro per sé e per i compagni spazi e attrezzature.</p> <p>Rispettare le regole dei giochi organizzati, anche in forma di gara.</p> <p>Cooperare all'interno di un gruppo.</p> <p>Interagire positivamente con gli altri valorizzando le diversità.</p> <p>Utilizzare il linguaggio gestuale e motorio per comunicare, individualmente e collettivamente, stati d'animo, idee, situazioni, ecc.</p>
---	--

OBIETTIVI SPECIFICI DI APPRENDIMENTO
PER LE CLASSI QUARTA E QUINTA
(SECONDO BIENNIO)

Al termine delle classi quarta e quinta, la scuola ha organizzato per lo studente attività educative e didattiche unitarie che hanno avuto lo scopo di aiutarlo a trasformare in competenze personali le seguenti conoscenze e abilità disciplinari

RELIGIONE CATTOLICA

(Si rimanda alle *Indicazioni* vigenti o a quelle che saranno indicate d'intesa con la CEI)

ITALIANO

Per ascoltare

Strategie essenziali dell'ascolto finalizzato e dell'ascolto attivo.

Modalità per prendere appunti mentre si ascolta.

Processi di controllo da mettere in atto durante l'ascolto (rendersi conto di non aver capito, riconoscere una difficoltà).

Interazioni fra testo e contesto.

Per parlare

Forme più comuni di discorso parlato monologico: il racconto, il resoconto, la lezione, la spiegazione, l'esposizione orale.

Pianificazione e organizzazione di contenuti narrativi, descrittivi, informativi, espositivi, regolativi.

Alcune forme comuni di discorso parlato dialogico: l'interrogazione, il dialogo, la conversazione, il dibattito, la discussione.

Prestare attenzione in situazioni comunicative orali diverse, tra cui le situazioni formali, in contesti sia abituali sia inusuali.

Prestare attenzione all'interlocutore nelle conversazioni e nei dibattiti, comprendere le idee e la sensibilità altrui e partecipare alle interazioni comunicative.

Comprendere semplici testi (derivanti dai principali media (cartoni animati, pubblicità, ecc.) cogliendone i contenuti principali.

Esprimere attraverso il parlato spontaneo o parzialmente pianificato pensieri, stati d'animo, affetti rispettando l'ordine causale e temporale.

Relazionare oralmente su un argomento di studio, un'esperienza o un'attività scolastica/extrascolastica.

Dare e ricevere oralmente/per scritto istruzioni.

Organizzare un breve discorso orale utilizzando scalette mentali o scritte.

I registri linguistici negli scambi comunicativi.

Per leggere

Varietà di forme testuali relative ai differenti generi letterari e non.

Caratteristiche strutturali, sequenze, informazioni principali e secondarie, personaggi, tempo, luogo in testi narrativi, espositivi, descrittivi, informativi, regolativi.

Alcune figure di significato: onomatopea, similitudine, metafora.

Testi multimediali.

Relazioni di significato fra parole (sinonimia, iper/iponimia, antinomia, parafrasi), in rapporto alla varietà linguistica: lingua nazionale e dialetti, scritto e orale, informale e formale.

Per scrivere

Differenze essenziali tra orale/scritto. Funzioni che distinguono le parti del discorso.

Strategie di scrittura adeguate al testo da produrre.

Pianificazione elementare di un testo scritto.

Operazioni propedeutiche al riassumere e alla sintesi.

Giochi grafici, fonici, semantici (acrostico, tautogramma, doppi sensi, ecc.)

Usare registri linguistici diversi in relazione con il contesto.

Partecipare a discussioni di gruppo, individuando il problema affrontato e le principali opinioni espresse.

Utilizzare tecniche di lettura silenziosa con scopi mirati.

Leggere ad alta voce e in maniera espressiva testi di vario tipo individuandone le principali caratteristiche strutturali e di genere.

Comprendere ed utilizzare la componente sonora dei testi (timbro, intonazione, intensità, accentazione, pause) e le figure di suono (rime, assonanze, ritmo) nei testi espressivo/poetici.

Consultare, estrapolare dati e parti specifiche da testi legati a temi di interesse scolastico e/o a progetti di studio e di ricerca (dizionari, enciclopedie, atlanti geo-storici, testi multimediali).

Ricerca le informazioni generali in funzione di una sintesi.

Tradurre testi discorsivi in grafici, tabelle, schemi e viceversa.

Memorizzare per utilizzare testi, dati, informazioni, per recitare (poesie, brani, dialoghi...).

Rilevare corrispondenze lessicali tra dialetto e lingua.

Produrre testi scritti coesi e coerenti per raccontare esperienze personali o altrui (autobiografia, biografia, racconto, ecc.), esporre argomenti noti (relazione, sintesi, ecc.), esprimere opinioni e stati d'animo, in forme adeguate allo scopo e al destinatario.

Manipolare semplici testi in base ad un vincolo dato.

Elaborare in modo creativo testi di vario tipo.

Attraverso stimoli, rendersi conto dei livelli raggiunti e delle difficoltà incontrate nella fruizione e nella produzione, per migliorare tali processi. Dato un testo orale/scritto produrre una sintesi orale/scritta efficace e significativa.

Al termine della scuola primaria, l'alunno è in grado di riflettere sul funzionamento della lingua, utilizzando le seguenti conoscenze ed abilità grammaticali

A livello morfosintattico

Le parti del discorso e le categorie grammaticali.

Modalità e procedure per strutturare una frase semplice e per riconoscere gli elementi fondamentali della frase minima.

Funzione del soggetto, del predicato e delle espansioni.

A livello semantico

Ampliamento del patrimonio lessicale. Relazioni di significato tra le parole (sinonimia, omonimia, polisemia e altro).

A livello fonologico

Punteggiatura come insieme di segni convenzionali che servono a scandire

Riconoscere e raccogliere per categorie le parole ricorrenti.

Riconoscere in un testo la frase semplice e individuare i rapporti logici tra le parole che la compongono e veicolano senso.

Operare modifiche sulle parole (derivazione, alterazione, composizione). Usare e distinguere i modi e i tempi verbali.

Espandere la frase semplice mediante l'aggiunta di elementi di complemento.

Riconoscere in un testo alcuni fondamentali connettivi (temporali, spaziali, logici, ecc.).

Ampliare il patrimonio lessicale a partire da testi e contesti d'uso.

Usare il dizionario.

Riconoscere vocaboli, entrati nell'uso comune, provenienti da lingue straniere.

Riconoscere in un testo alcuni tipici connettivi (temporali, spaziali, logici...).

Utilizzare la punteggiatura in funzione demarcativa ed espressiva.

il flusso delle parole e della frase in modo da riprodurre l'intenzione comunicativa.

Pause, intonazione, gestualità come risorse del parlato.

A livello storico

Lingua italiana come sistema in evoluzione continua attraverso il tempo.

Utilizzare consapevolmente i tratti prosodici.

Individuare corrispondenze/diversità tra la pronuncia dell'italiano regionale e l'italiano standard.

Analizzare alcuni processi evolutivi del lessico d'uso.

Riconoscere le differenze linguistiche tra forme dialettali e non.

INGLESE

Funzioni per

congedarsi, ringraziare, chiedere e dire l'ora, chiedere e dire il prezzo, chiedere e parlare del tempo atmosferico,

descrivere ed individuare persone, luoghi, oggetti,

chiedere e dare permessi,

dire e chiedere ciò che piace e non piace,

chiedere e dare informazioni personali.

Lessico relativo a

numeri fino al 100, orario, sistema monetario inglese, tempo atmosferico, giorni, mesi, anni, stagioni, descrizione delle persone, luoghi (casa, scuola, città), cibi e bevande.

Riflessioni sulla lingua:

presente dei verbi «be», «have» e «can», verbi di uso comune al «simple present» e al «present continuous», pronomi personali soggetto, aggettivi possessivi, dimostrativi, qualificativi; interrogativi: who, what, where, when, why, how.

Civiltà

Principali tradizioni, festività e caratteristiche culturali del paese straniero.

Interagire in brevi scambi dialogici monitorati dall'insegnante e stimolati anche con supporti visivi.

Comprendere ed eseguire istruzioni e procedure.

Comprendere semplici e chiari messaggi con lessico e strutture noti su argomenti familiari.

Produrre suoni e ritmi della L2 attribuendovi significati e funzioni.

Descrivere oralmente sé e i compagni, persone, luoghi e oggetti, utilizzando il lessico conosciuto.

Scrivere semplici messaggi seguendo un modello dato.

Rilevare diversità culturali in relazione ad abitudini di vita e a condizioni climatiche.

STORIA

In relazione al contesto fisico, sociale, economico, tecnologico, culturale e religioso, scegliere fatti, personaggi esemplari evocativi di valori, eventi ed istituzioni caratterizzanti:

la maturità delle grandi civiltà dell'Antico Oriente (Mesopotamia, Egitto, India, Cina),

le civiltà fenicia e giudaica e delle popolazioni presenti nella penisola italiana in età preclassica,

la civiltà greca dalle origini all'età ellenistica,

la civiltà romana dalle origini alla crisi e alla dissoluzione dell'impero,

la nascita della religione cristiana, le sue peculiarità e il suo sviluppo.

Individuare elementi di contemporaneità, di sviluppo nel tempo e di durata nei quadri storici di civiltà studiati.

Utilizzare testi di mitologia e di epica e qualche semplice fonte documentaria a titolo paradigmatico.

Conoscere ed usare termini specifici del linguaggio disciplinare.

Collocare nello spazio gli eventi, individuando i possibili nessi tra eventi storici e caratteristiche geografiche di un territorio.

Leggere brevi testi peculiari della tradizione culturale della civiltà greca, romana e cristiana con attenzione al modo di rappresentare il rapporto io e gli altri, la funzione della preghiera, il rapporto con la natura.

Scoprire radici storiche antiche classiche e cristiane della realtà locale.

GEOGRAFIA

Concetti di spazio rappresentativo, progettato, codificato; scala grafica; carta tematica e cartogramma; territorio, ambiente, sistema; confine, regione, clima; economia.

Rappresentazioni tabellari e grafiche relative a dati geografici.

Interventi dell'uomo sull'ambiente e sviluppo sostenibile.

Elementi fisici di ciascun paesaggio geografico italiano.

Concetto di confine e criteri principali con cui sono stati tracciati nell'Italia definendo i territori regionali.

Le regioni italiane (climatiche, storiche, economiche, amministrative): i confini, gli elementi peculiari, l'evoluzione nel tempo.

L'Italia: elementi fisici e antropici.

Leggere grafici, carte fisiche e tematiche, cartogrammi.

Orientarsi e muoversi nello spazio, utilizzando piante e carte stradali.

Calcolare distanze su carte, utilizzando la scala grafica.

Riconoscere e interpretare simboli convenzionali e segnali.

Realizzare lo schizzo della mappa mentale dell'Italia e della propria regione con la simbologia convenzionale.

Riconoscere le più evidenti modificazioni apportate dall'uomo nel territorio regionale e nazionale.

Ricerca e proporre soluzioni di problemi relativi alla protezione, conservazione e valorizzazione del patrimonio ambientale e culturale presente sul territorio per continuare ad usarlo.

Seguire un ipotetico percorso di viaggio in Italia, collegando le diverse tappe con uno schizzo cartografico o direttamente sulla carta.

Esplicitare il nesso tra l'ambiente e le sue risorse e le condizioni di vita dell'uomo.

MATEMATICA

Il numero

Relazioni tra numeri naturali; consolidamento delle quattro operazioni e dei relativi algoritmi di calcolo.

Introduzione in contesti concreti dei numeri interi relativi (positivi, nulli, negativi).

Ordinamento dei numeri interi relativi sulla retta numerica.

Introduzione dei numeri decimali.

Nozione intuitiva e legata a contesti concreti della frazione e loro rappresentazione simbolica.

Scritture diverse dello stesso numero (frazione, frazione decimale, numero decimale).

Ordine di grandezza ed approssimazione.

Geometria

Consolidamento, in maniera operativa, del concetto di angolo.

Analisi degli elementi significativi (lati, angoli...) delle principali figure geometriche piane.

Riconoscere e costruire relazioni tra numeri naturali (multipli, divisori, numeri primi...)

Leggere e scrivere numeri naturali e decimali consolidando la consapevolezza del valore posizionale delle cifre.

Confrontare e ordinare numeri decimali e operare con essi.

Rappresentare i numeri sulla retta.

Confrontare e ordinare le frazioni più semplici, utilizzando opportunamente la linea dei numeri.

Eseguire le quattro operazioni anche con numeri decimali con consapevolezza del concetto e padronanza degli algoritmi.

Avviare procedure e strategie di calcolo mentale, utilizzando le proprietà delle operazioni.

Effettuare consapevolmente calcoli approssimati.

Fare previsioni sui risultati di calcoli eseguiti con minicalcolatrici.

Confrontare l'ordine di grandezza dei termini di un'operazione tra numeri decimali ed il relativo risultato.

Usare, in contesti concreti, il concetto di angolo.

Esplorare modelli di figure geometriche; costruire e disegnare le principali figure geometriche esplorate.

Denominazione di triangoli e quadrangoli con riferimento alle simmetrie presenti nelle figure, alla lunghezza dei lati e all'ampiezza degli angoli. Concetto di isoperimetria e di equiestensione in contesti concreti. Riconoscimento di simmetrie, rotazioni, traslazioni.

La misura

Identificare vari e diversi attributi misurabili di oggetti ed associarvi processi di misurazione, sistemi ed unità di misura.

Introduzione al pensiero razionale

Lessico ed espressioni matematiche relative a numeri, figure, dati, relazioni, simboli, ecc.

Relazioni tra oggetti (classificare oggetti, figure, numeri, in base ad una/due o più proprietà date e viceversa, ordinare elementi in base ad una

Partendo da osservazioni materiali, riconoscere significative proprietà di alcune figure geometriche (per esempio figure isoperimetriche o equiestese)

Individuare simmetrie in oggetti o figure date, evidenziandone le caratteristiche.

Riconoscere figure ruotate o traslate di figure assegnate.

Operare concretamente con le figure effettuando trasformazioni assegnate.

Misurare lunghezze.

Determinare in casi semplici perimetri, aree e volumi delle figure geometriche conosciute.

Comprendere la «convenienza» ad utilizzare unità di misura convenzionali e familiarizzare con il sistema metrico decimale.

In contesti significativi attuare semplici conversioni (equivalenze) tra un'unità di misura e un'altra (tra cm e metri, tra grammi e kg...)

Comprendere che le misure sono delle modellizzazioni approssimate e intuire come la scelta dell'unità di misura e dello strumento usato influiscano sulla precisione della misura stessa.

Ipotizzare quale unità di misura sia più adatta per misurare realtà diverse (la distanza Roma – NewYork, la circonferenza di un anello, la superficie di un campo da calcio, ecc.).

Utilizzare in modo consapevole i termini della matematica fin qui introdotti. Verificare, attraverso esempi, una congettura formulata.

Classificare oggetti, figure, numeri realizzando adeguate rappresentazioni.

determinata caratteristica, riconoscere ordinamenti assegnati) e le loro rappresentazioni.

Dati e previsioni

Analisi e confronto di raccolte di dati mediante gli indici moda, mediana, media aritmetica, intervallo di variazione.

Ricerca di informazioni desunte da statistiche ufficiali (ISTAT, Provincia, Comune...).

Qualificazione e prima quantificazione delle situazioni incerte.

Aspetti storici connessi alla matematica.

Origine e diffusione dei numeri indoarabi, sistemi di scrittura non posizionali, le cifre romane.

Questioni statistiche del passato (ad esempio censimenti, tavole statistiche di natalità, mortalità, battesimi, epidemie...).

In contesti diversi individuare, descrivere e costruire relazioni significative: analogie, differenze, regolarità.

Verificare, attraverso esempi, un'ipotesi formulata.

Partendo dall'analisi del testo di un problema, individuare le informazioni necessarie per raggiungere un obiettivo, organizzare un percorso di soluzione e realizzarlo.

Riflettere sul procedimento risolutivo seguito e confrontarlo con altre possibili soluzioni.

Consolidare le capacità di raccolta dei dati e distinguere il carattere qualitativo da quello quantitativo.

Comprendere come la rappresentazione grafica e l'elaborazione dei dati dipenda dal tipo di carattere.

Comprendere la necessità o l'utilità dell'approssimazione dei dati raccolti per diminuire il numero di modalità sotto osservazione.

Qualificare, giustificando, situazioni incerte.

Quantificare, in semplici contesti, utilizzando le informazioni possedute, in particolare l'eventuale simmetria degli esiti (equiprobabilità) e la frequenza relativa di situazioni simili.

SCIENZE

Direzioni orizzontale e verticale.
Volume/capacità di solidi e liquidi.
Calore e temperatura. Fusione e solidificazione, evaporazione e condensazione; ebollizione.
Il ciclo dell'acqua. L'acqua potabile ed il suo utilizzo responsabile.
Energia termica ed elettrica nella vita quotidiana.
La luce: sorgenti luminose; ombra, diffusione, trasparenza, riflessione.
Il suono: esempi di produzione e propagazione, intensità, altezza, timbro.
La vista e l'udito, mezzi per la conoscenza sensibile a distanza.
Organismi degli animali superiori con particolare riferimento all'uomo.
Cambiamenti degli organismi: ciclo vitale di una pianta e di un animale.
Condizioni per la salute dell'organismo umano: igiene e salute.
Le regole di sicurezza nell'uso dell'energia termica ed elettrica.

Direzioni orizzontale e verticale.
Usare la livella e il filo a piombo.
Misurare lunghezze, pesi, volumi di oggetti materiali, e correlare grandezze diverse.
Determinare il volume di acqua connesso alle diverse utilizzazioni domestiche.
Illustrare la differenza fra temperatura e calore con riferimento all'esperienza ordinaria.
Effettuare esperimenti su fenomeni legati al cambiamento di temperatura (evaporazione, fusione ecc.).
Caratterizzare suoni e luci di un ambiente dato.
Osservare e descrivere orecchio e occhio umano.
Indicare esempi di relazioni degli organismi viventi con il loro ambiente.
Riconoscere le strutture fondamentali degli animali ed in particolare dell'uomo.
Descrivere il ciclo vitale di una pianta, di un animale, dell'uomo.
Praticare l'igiene personale dicendo in che cosa consiste e perché è importante.
Indicare le misure di prevenzione e di intervento per i pericoli delle fonti di calore e di energia elettrica.

TECNOLOGIA E INFORMATICA

Significato elementare di «energia», le sue diverse forme e le macchine che le utilizzano.

Le principali vie di comunicazione utilizzate dall'uomo via terra, via acqua, via aria.

Individuare, classificare e rappresentare (con schizzi e modelli), per ognuna delle categorie sopra elencate, i mezzi di trasporto corrispondenti, indicando il tipo d'energia utilizzata.

Individuare, analizzare e riconoscere potenzialità e limiti dei mezzi di telecomunicazione.

Individuare, analizzare e riconoscere le macchine in grado di riprodurre testi, immagini e suoni.

Adoperare le procedure più elementari dei linguaggi di rappresentazione: grafico/iconico e modellistico tridimensionale.

Utilizzare la videoscrittura per inserire immagini nei testi, scrivere relazioni, creare una copertina e un indice.

Utilizzare semplici algoritmi per l'ordinamento e la ricerca.

Utilizzare programmi didattici per l'insegnamento del calcolo e della geometria elementare.

Creare semplici pagine personali o della classe da inserire sul sito della scuola.

Consultare opere multimediali.

MUSICA

Elementi di base del codice musicale (ritmo, melodia, timbro, dinamica, armonia, formali architettonici, ecc.).

Canti (a una voce, a canone, ecc.) appartenenti al repertorio popolare e colto, di vario genere e provenienza.

Sistemi di notazione convenzionali e non convenzionali.

Produzione

Esprimere graficamente i valori delle note e l'andamento melodico di un frammento musicale mediante sistemi notazionali tradizionali, grafici o altre forme intuitive, sia in ordine al canto che all'esecuzione con strumenti. Usare lo strumentario di classe, sperimentando e perseguendo varie modalità di produzione sonora, improvvisando, imitando o riproducendo per lettura brevi e semplici brani che utilizzano anche semplici ostinati ritmi-

Principi costruttivi dei brani musicali: ripetizione, variazione, contesto, figura-sfondo.

Componenti antropologiche della musica: contesti, pratiche sociali, funzioni.

co-melodici, e prendendo parte ad esecuzioni di gruppo.

Usare le risorse espressive della vocalità, nella lettura, recitazione e drammatizzazione di testi verbali, e intonando semplici brani monodici e polifonici, singolarmente e in gruppo.

Percezione

Riconoscere alcune strutture fondamentali del linguaggio musicale, mediante l'ascolto di brani di epoche e generi diversi.

Cogliere i più immediati valori espressivi delle musiche ascoltate, traducendoli con la parola, l'azione motoria, il disegno.

Cogliere le funzioni della musica in brani di musica per danza, gioco, lavoro, cerimonia, varie forme di spettacolo, pubblicità, ecc.

ARTE ED IMMAGINE

Elementi di base della comunicazione iconica (rapporti tra immagini, gesti e movimenti, proporzioni, forme, colori simbolici, espressione del viso, contesti) per cogliere la natura e il senso di un testo visivo.

Il concetto di tutela e salvaguardia delle opere d'arte e dei beni ambientali e paesaggistici del proprio territorio.

Funzione del museo: i generi artistici colti lungo un percorso culturale (ritratto, narrazione, paesaggio, natura morta, impegno politico e civile).

Osservare e descrivere in maniera globale un'immagine.

Identificare in un testo visivo, costituito anche da immagini in movimento, gli elementi del relativo linguaggio (linee, colore, distribuzione delle forme, ritmi, configurazioni spaziali, sequenze, metafore, campi piani...).

Utilizzare tecniche artistiche tridimensionali e bidimensionali su supporti di vario tipo.

Individuare le molteplici funzioni che l'immagine svolge, da un punto di vista sia informativo sia emotivo.

Rielaborare, ricombinare e modificare creativamente disegni e immagini,

materiali d'uso, testi, suoni per produrre immagini.
Esprimersi e comunicare mediante tecnologie multimediali.
Analizzare, classificare ed apprezzare i beni del patrimonio artistico-culturale presenti sul proprio territorio.

ATTIVITÀ MOTORIE E SPORTIVE

Consolidamento schemi motori e posturali.
Affinamento delle capacità coordinative generali e speciali
Le principali funzioni fisiologiche e i loro cambiamenti in relazione all'esercizio fisico.
Variazioni fisiologiche indotte dall'esercizio e tecniche di modulazione/recupero dello sforzo (frequenza cardiaca e respiratoria)
L'alimentazione e la corporeità.
Salute e benessere.
Regole di comportamento per la sicurezza e la prevenzione degli infortuni in casa, a scuola, in strada.

Utilizzare schemi motori e posturali, le loro interazioni in situazione combinata e simultanea
Eseguire movimenti precisati e adattarli a situazioni esecutive sempre più complesse.
Controllare la respirazione, la frequenza cardiaca, il tono muscolare
Modulare i carichi sulla base delle variazioni fisiologiche dovute all'esercizio.
Eseguire le attività proposte per sperimentare e migliorare le proprie capacità.
Utilizzare tecniche di sperimentazione e miglioramento delle proprie capacità
Eseguire semplici composizioni e/o progressioni motorie, utilizzando un'ampia gamma di codici espressivi
Rispettare le regole dei giochi sportivi praticati.
Svolgere un ruolo attivo e significativo nelle attività di gioco-sport individuale e di squadra.
Cooperare nel gruppo, confrontarsi lealmente, anche in una competizione, con i compagni.
Riconoscere il rapporto tra alimentazione e benessere fisico.
Assumere comportamenti igienici e salutistici.
Rispettare regole esecutive funzionali alla sicurezza nei vari ambienti di vita, anche in quello stradale.

OBIETTIVI SPECIFICI DI APPRENDIMENTO PER L'EDUCAZIONE
 ALLA CONVIVENZA CIVILE
 (EDUCAZIONE ALLA CITTADINANZA, STRADALE, AMBIENTALE,
 ALLA SALUTE, ALIMENTARE E ALL'AFFETTIVITÀ)

Entro il termine delle classe quinta, la scuola ha organizzato per lo studente attività educative e didattiche disciplinari e interdisciplinari che hanno avuto lo scopo di aiutarlo a trasformare in competenze personali le seguenti conoscenze e abilità

EDUCAZIONE ALLA CITTADINANZA

Il concetto di cittadinanza e vari tipi di cittadinanza.

Le principali forme di governo.

I simboli dell'identità nazionale (la bandiera, l'inno, le istituzioni) e delle identità regionali e locali.

Principi fondamentali della Costituzione.

Alcuni articoli della Dichiarazione dei diritti del fanciullo e della Convenzione internazionale dei diritti dell'infanzia.

La funzione della regola e della legge nei diversi ambienti di vita quotidiana.

I concetti di diritto/dovere, libertà responsabile, identità, pace, sviluppo umano, cooperazione, sussidiarietà.

I servizi offerti dal territorio alla persona.

Organizzazioni internazionali, governative e non governative a sostegno della pace e dei diritti/doveri dei popoli.

Le forme e il funzionamento delle amministrazioni locali.

Indagare le ragioni sottese a punti di vista diversi dal proprio, per un confronto critico.

Manifestare il proprio punto di vista e le esigenze personali in forme corrette e argomentate.

Mettere in atto comportamenti di autonomia, autocontrollo, fiducia in sé. Interagire, utilizzando buone maniere, con persone conosciute e non, con scopi diversi.

Accettare, rispettare, aiutare gli altri e i «diversi da sé», comprendendo le ragioni dei loro comportamenti.

Suddividere incarichi e svolgere compiti per lavorare insieme con un obiettivo comune.

Elaborare e scrivere il regolamento di classe.

Realizzare attività di gruppo (giochi sportivi, esecuzioni musicali, ecc.) per favorire la conoscenza e l'incontro con culture ed esperienze diverse.

Analizzare regolamenti (di un gioco, d'istituto...), valutandone i principi ed attivare, eventualmente, le procedure necessarie per modificarli.

Avvalersi in modo corretto e costruttivo dei servizi del territorio (biblioteca, spazi pubblici...).

Riconoscere varie forme di governo.

Identificare situazioni attuali di pace/guerra, sviluppo/regressione, cooperazione/individualismo, rispetto/violazione dei diritti umani.
Impegnarsi personalmente in iniziative di solidarietà.

EDUCAZIONE STRADALE

La tipologia della segnaletica stradale, con particolare attenzione a quella relativa al pedone e al ciclista.

Analisi del Codice stradale: funzione delle norme e delle regole, i diritti/doveri del pedone e del ciclista.

La tipologia di strade (carrozzabile, pista ciclabile, passaggio pedonale...) e i relativi usi corretti.

Descrivere in forma orale e scritta un percorso proprio o altrui e rappresentarlo cartograficamente.

Eeguire correttamente, a piedi e in bicicletta, un percorso stradale in situazione reale o simulata.

Nel proprio ambiente di vita individuare i luoghi pericolosi per il pedone o il ciclista, che richiedono comportamenti particolarmente attenti.

Mantenere comportamenti corretti in qualità di:

pedone,

ciclista,

passaggero su veicoli privati o pubblici.

Segnalare a chi di dovere situazioni di pericolo che si creano per la strada.

EDUCAZIONE AMBIENTALE

Flora, fauna, equilibri ecologici tipici del proprio ambiente di vita.

Le tradizioni locali più significative.

I bisogni dell'uomo e le forme di utilizzo dell'ambiente.

Gli interventi umani che modificano il paesaggio e l'interdipendenza uomo-natura.

Esplorare gli elementi tipici di un ambiente naturale ed umano, inteso come sistema ecologico.

Comprendere l'importanza del necessario intervento dell'uomo sul proprio ambiente di vita, avvalendosi di diverse forme di documentazioni.

L'ambiente antropizzato e l'introduzione di nuove colture nel tempo e oggi. I ruoli dell'Amministrazione comunale, delle associazioni private, delle istituzioni museali, ecc., per la conservazione e la trasformazione dell'ambiente.

Fare un bilancio dei vantaggi/svantaggi che la modifica di un certo ambiente ha recato all'uomo che lo abita. Rispettare le bellezze naturali ed artistiche.

Elaborare semplici progetti di restauro, di conservazione, di intervento per un uso consapevole dell'ambiente.

Visitare le principali istituzioni pubbliche che si occupano dell'ambiente e collegarsi per quanto possibile con la loro attività.

Documentare un progetto di collaborazione tra istituzioni diverse che operano a difesa e a valorizzazione dell'ambiente (scuola, Comune, associazioni, Provincia...).

Individuare un problema ambientale (dalla salvaguardia di un monumento alla conservazione di una spiaggia ecc.), analizzarlo ed elaborare semplici ma efficaci proposte di soluzione.

Se possibile, anche in collaborazione con altre istituzioni, intervenire per risolvere il problema.

Realizzare un Laboratorio di restauro di piccoli oggetti legati alla tradizione locale e di progettazione di interventi per un uso consapevole dell'ambiente.

Usare in modo corretto le risorse, evitando sprechi d'acqua e di energia, forme di inquinamento...

Praticare forme di riutilizzo e riciclaggio dell'energia e dei materiali.

EDUCAZIONE ALLA SALUTE

Organi e apparati del corpo umano e le loro principali funzioni.

L'igiene della persona (cura dei denti...), dei comportamenti e dell'ambiente (illuminazione, aerazione, temperatura...) come prevenzione delle malattie personali e sociali e come agenti dell'integrazione sociale.

La ricaduta di problemi ambientali (aria inquinata, inquinamento acustico...) e di abitudini di vita scorrette (fumo, sedentarietà...) sulla salute.

Le malattie esantematiche e le vaccinazioni.

I comportamenti da rispettare per guarire.

I progressi della medicina nella storia dell'uomo.

Caratteristiche di oggetti e i materiali in relazione alla sicurezza.

Norme di comportamento per la sicurezza nei vari ambienti.

Comprendere che l'uomo si deve confrontare con i limiti della salute ed elaborarli, integrandoli nella propria personalità.

Elaborare tecniche di osservazione e di «ascolto» del proprio corpo per distinguere i momenti di benessere da quelli di malessere.

Verbalizzare gli stati fisici personali (sintomi di benessere-malessere) e individuare le possibili cause che li hanno determinati.

Attivare comportamenti di prevenzione adeguati ai fini della salute nel suo complesso, nelle diverse situazioni di vita.

Simulare comportamenti da assumere in condizione di rischio con diverse forme di pericolosità (sismica, vulcanica, chimica, idrogeologica...).

Esercitare procedure di evacuazione dell'edificio scolastico, avvalendosi anche della lettura delle piantine dei locali e dei percorsi di fuga.

Redigere i regolamenti necessari per la sicurezza utilizzando le norme imparate.

Dar prova di perizia e di autocontrollo in situazioni che lo richiedono.

EDUCAZIONE ALIMENTARE

La tipologia degli alimenti e le relative funzioni nutrizionali.

La composizione nutritiva dei cibi preferiti.

La distinzione tra nutrizione e alimentazione.

Il dispendio energetico dato dalle attività quotidiane di una giornata tipo.

La piramide alimentare.

Vari tipi di dieta e la loro relazione con gli stili di vita.

Gli errori alimentari e i problemi connessi con gli squilibri alimentari.

Processi di trasformazione e di conservazione degli alimenti.

La tradizione culinaria locale.

Descrivere la propria alimentazione, distinguere se ci si nutre o ci si alimenta.

Osservare il proprio corpo e la sua crescita, individuando l'alimentazione più adeguata alle proprie esigenze fisiche. Valutare la composizione nutritiva dei cibi preferiti.

Comporre la razione alimentare giornaliera secondo le indicazioni della piramide alimentare.

Individuare la dieta più adeguata al proprio corpo e alle proprie esigenze fisiche, sulla base del calcolo del proprio dispendio energetico.

A tavola mantenere comportamenti corretti (tempi distesi, masticazione adeguata...).

Ampliare la gamma dei cibi assunti, come educazione al gusto.

Individuare le modalità di consumo degli alimenti che meglio ne preservano il valore nutritivo, anche avvalendosi del Laboratorio di cucina.

Rispettare le norme di conservazione e di consumo degli alimenti.

Realizzare proposte di menù equilibrati con cibi cucinati in modo semplice.

EDUCAZIONE DELL'AFFETTIVITÀ

Il sé, le proprie capacità, i propri interessi, i cambiamenti personali nel tempo: possibilità e limiti dell'autobiografia come strumento di conoscenza di sé.

Le relazioni tra coetanei e adulti con i loro problemi.

Le principali differenze fisiche, psicologiche, comportamentali e di ruolo sociale tra maschi e femmine.

Esempi di diverse situazioni dei rapporti tra uomini e donne nella storia.

Il significato della sessualità in funzione dell'amore, della fecondità e della socialità.

Principali funzioni degli organi genitali.

Forme di espressione personale, ma anche socialmente accettata e moralmente giustificata, di stati d'animo, di sentimenti, di emozioni diversi, per situazioni differenti.

Attivare atteggiamenti di ascolto/conoscenza di sé e di relazione positiva nei confronti degli altri.

Attivare modalità relazionali positive con i compagni e con gli adulti, anche tenendo conto delle loro caratteristiche sessuali.

Avvalersi del diario o della corrispondenza con amici per riflettere su di sé e sulle proprie relazioni.

Comunicare la percezione di sé e del proprio ruolo nella classe, nella famiglia, nel gruppo dei pari in genere.

Esercitare modalità socialmente efficaci e moralmente legittime di espressione delle proprie emozioni e della propria affettività.

Esprimere verbalmente e fisicamente, nella forma più adeguata anche dal punto di vista morale, la propria emotività ed affettività.

In situazione di gioco, di lavoro, di relax... esprimere la propria emotività con adeguate attenzioni agli altri e alla domanda sul bene e sul male.

2002

XLVIII ANNO DI PUBBLICAZIONE

N° 1

2001

XLVII ANNO DI PUBBLICAZIONE

N° 5/6

Documenti orientativi

RACCOMANDAZIONI *per* L'ATTUAZIONE *delle* INDICAZIONI NAZIONALI *per i* PIANI PERSONALIZZATI *delle* ATTIVITÀ EDUCATIVE *nelle* SCUOLE DELL'INFANZIA

PREMESSA

L'attenzione per l'infanzia e per la sua scuola si fonda sulla sempre più precisa consapevolezza dei diritti della bambina e del bambino¹, così come sono presenti nella nostra coscienza, riconosciuti dalla Costituzione nel quadro dei diritti della persona, più volte riaffermati nei documenti degli organismi internazionali, e si connette alle rapide trasformazioni sociali e culturali in atto nel nostro tempo.

La scuola per l'infanzia è diventata vera e propria istituzione educativa soltanto nel secolo scorso, avendo per lo più svolto, in precedenza, funzioni di assistenza alle famiglie (e in particolare alle madri lavoratrici) con la custodia dei bambini in un ambiente possibilmente adatto alla loro crescita. Oggi, a suo riguardo, si sono, però, ormai consolidate maturazioni pedagogiche irreversibili, peraltro storicamente espresse da una grande tradizione cui, a partire dalle sorelle Agazzi e dalla Montessori, non sono mancati contributi di rilievo da parte di studiosi ed educatori italiani.

Al modello tradizionale di scuola dell'infanzia come semplice luogo di vita sono progressivamente subentrate esplicite connotazioni di «scuola», comunque mantenute in una visione unitaria del bambino, dell'ambiente che lo circonda, delle relazioni umane che vive, nonché di una concezione pedagogica che riconosce il valore primario e fondante della cooperazione delle famiglie, insieme a quello dell'animazione partecipata della comunità locale, nel processo educativo.

A partire dalla L. 444/1968 fino ad oggi, sullo sfondo di un articolato pluralismo culturale ed istituzionale valorizzato dalla L. 62/1999 e da numerose iniziative

1. Successivamente si useranno soltanto i sostantivi «bambino», «bambini». Essi si riferiscono al «tipo» persona, al di là delle differenze tra maschi e femmine che ogni docente è tenuto, invece, a considerare con la dovuta attenzione nella concreta azione educativa e didattica.

intraprese da enti e privati, dalle Regioni e dagli enti locali, la scuola dell'infanzia si è configurata a pieno titolo parte integrante del sistema educativo di istruzione e di formazione del Paese e strumento fondamentale di giustizia educativa per tutti i bambini, «senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali» (art. 3 della Costituzione). Ciò è testimoniato anche dalla costante espansione dei tassi di iscrizione e di frequenza, ormai vicini alla totalità, e rafforzato dall'azione di sperimentazione e di innovazione svolta dal personale della scuola, alla quale enti, istituzioni, associazioni professionali, organizzazioni sindacali, la ricerca e la pubblicistica specializzata hanno costantemente offerto stimoli e sostegno.

L'ulteriore sviluppo di questa scuola si profila, pertanto, come completa generalizzazione di un servizio educativo di elevata qualità, impegnato a diffondersi senza squilibri e disuguaglianze sul territorio nazionale, espressione di una progettualità politica e pedagogica consapevole delle sfide provenienti dalle nuove dinamiche della cultura e della società e in grado di tradurre nei fatti il principio della migliore educazione possibile nell'età dell'infanzia per lo sviluppo dell'uomo e del cittadino. Tutto questo in un quadro di sistema che, secondo il disegno del Titolo V della Costituzione (e della L. 59/1997) vede sempre più affidate allo Stato funzioni di indirizzo e di governo e alla periferia, istituzioni scolastiche ed enti locali, quelle relative ad un'autonoma gestione del servizio.

È senza dubbio anche conseguenza dell'importanza riconosciuta al servizio educativo ed istituzionale della scuola dell'infanzia la decisione legislativa di innalzare ulteriormente la qualità culturale e pedagogica della formazione iniziale dei docenti e di allineare la durata di tale formazione a quella dei docenti delle scuole di ogni ordine e grado.

I. INFANZIA, SOCIETÀ, EDUCAZIONE

1. Una società in movimento

La società italiana è caratterizzata da ampie, profonde e contrastanti trasformazioni che, rifrangendosi in maniera differenziata nei diversi contesti storici, sociali e culturali del Paese, configurano una peculiare condizione di complessità, i cui indicatori emergenti richiedono un'attenta considerazione.

La pluralità dei modelli di comportamento e degli Orientamenti di valore, la presenza di nuove ed incidenti forme di informazione e la proliferazione dei luoghi di produzione e di consumo rendono difficili il controllo, la gestione e l'equa distribuzione delle risorse nel territorio e nel tessuto sociale. Tuttavia, la rapidità dei processi di transizione, che sta alla base di un diffuso senso di insicurezza sui valori e di una crescente contraddittorietà nelle condotte e negli stili di vita, si profila al tempo stesso ricca di potenzialità educative.

L'espandersi delle reti informatiche e dei linguaggi mass-mediali, ad esempio, pur rischiando di produrre effetti di conformismo e di indurre abitudini di ricettività passiva, rappresenta non di meno un'importante fonte di possibili, positive stimolazioni culturali. La diffusione dei mezzi telematici ed informatici, infatti, introdu-

ce senza dubbio opportunità cognitive di grande rilevanza, anche se può dar luogo a condizioni di isolamento desocializzato e alla prevalenza di linguaggi digitali sulle altre forme analogiche di relazione e di espressività umane.

L'accentuarsi delle situazioni di natura multiculturale e pluriethnica, infine, di fronte alle quali si verificano talvolta atteggiamenti di intolleranza, quando non addirittura di razzismo, può tradursi in un'occasione di arricchimento e di maturazione in vista di una convivenza basata sulla cooperazione, lo scambio e l'accettazione produttiva e negoziata delle diversità come valori umani, culturali e democratici.

È anche in tale insieme di riferimenti che si definiscono il compito e la funzione della scuola dell'infanzia nell'attuale sviluppo della nostra comunità nazionale.

2. La condizione dell'infanzia e della famiglia

Tanto nelle rappresentazioni culturali che nei contesti reali di vita sono presenti alcune contraddizioni che inducono, a volte, elementi di disorientamento nella pratica educativa.

Sono diffuse varie immagini dell'infanzia, in particolare ad opera dei media che, se colgono alcuni aspetti della realtà, tendono spesso a proporre una visione allarmistica e quantitativamente scorretta della realtà dei bambini e dei loro problemi, falsando il riconoscimento dell'autentica condizione infantile qualora vengano assunte in maniera unilaterale. La proclamazione della centralità dell'infanzia, pur avendo trovato anche in questi ultimi anni significative risposte istituzionali (come l'istituzione della Commissione bicamerale sull'infanzia e dell'Osservatorio nazionale sui problemi dei minori), legislative (come le LL. 285/1997 e 269/1998) e di animazione territoriale (come i molti progetti per le «Città sostenibili dei bambini e delle bambine» attivati in molte parti del Paese) è a volte contraddetta dal ricorrere di situazioni che la relegano in posizioni emarginate e che rendono difficoltoso il pieno rispetto dei diritti di ogni bambino.

All'accrescimento quantitativo delle attenzioni verso l'infanzia, tuttavia, talvolta corrispondono fenomeni di distorsione delle offerte sul piano cognitivo e di impoverimento su quello umano, motivazionale ed immaginativo.

L'affermazione della dignità del bambino è contrastata, spesso, in questo modo, dal suo incontrollato coinvolgimento nelle logiche del consumismo, e la condizione di diffuso benessere materiale di cui gode non è sempre accompagnata da una equivalente soddisfazione delle esigenze interiori di sicurezza, empatia, identità, affermazione ed espansione dell'Io, significato, appartenenza ed autonomia.

Permangono inoltre disomogeneità connesse ai dislivelli economici, sociali e culturali, ed emergono nuove forme di povertà, dovute soprattutto alla carenza di servizi e di spazi urbani di vivibilità ed alla insufficiente disponibilità di luoghi e di opportunità di crescita, di gioco e di creatività.

La famiglia, pur nella varietà delle sue attuali configurazioni, presenta due connotazioni particolarmente ricorrenti e rilevanti, costituite dalla persistente tendenza alla nuclearizzazione, da un lato, e dall'affermazione del nuovo ruolo sociale della donna, dall'altro.

Tale contesto include elementi che possono favorire una migliore realizzazione personale, aumentare il grado di responsabilizzazione dei genitori, consentire una migliore capacità di lettura, comprensione e soddisfazione dei bisogni e delle esigenze dei bambini, incoraggiare una più condivisa accettazione dei compiti, riscoprire e rivalorizzare ruoli e funzioni di tutti i componenti del nucleo familiare, anche utilizzando strumenti legislativi come le nuove leggi per i congedi parentali e per l'istituzione di nidi presso i luoghi di lavoro dei genitori.

Al tempo stesso, tuttavia, può comportare vissuti di incertezza e di ansia, atteggiamenti di chiusura e di isolamento, riduzione della gamma dei rapporti e delle relazioni, limitazione degli spazi di movimento e di autonomia, più prolungati tempi di assenza degli adulti significativi.

La coesistenza di scenari così profondamente diversificati e contrastanti impegna quindi la scuola a svolgere un ruolo di presenza critica, in collaborazione ed in armonia con la famiglia e gli enti locali, per la piena affermazione del significato e del valore dell'infanzia alla luce dei principi educativi dell'uguaglianza, della libertà, dell'autorevolezza, del gratuito reciproco servizio e dell'amorevole solidarietà.

Questo ruolo attivo e critico può portare, in alcuni casi, ad un'interazione tra scuola dell'infanzia e famiglia che non si sviluppa, come invece dovrebbe sempre essere, su un piano paritario e cooperativo, bensì inclina verso forme che possono anche essere di tipo suppletivo o integrativo. Ciò accade, soprattutto, quando le conseguenze delle modificazioni della famiglia contemporanea sfociano in alcune situazioni di disagio di cui è responsabilità educativa dell'istituzione scolastica farsi carico.

La scuola dell'infanzia, in questi casi, può, da un lato, proporsi come supporto organizzativo, laddove esigenze di lavoro ed assenza di risorse (sociali, umane ed economiche) impongano questa necessità di aiuto; d'altro canto, far vivere al bambino un'esperienza di serenità e di gratuità educativa.

La qualificata funzione formativa della scuola dell'infanzia, integrata con quella offerta da altre risorse e competenze educative territoriali, può svolgere, allora, una preziosa funzione nella crescita delle consapevolezza culturali e comportamentali necessarie a riportare i bambini e l'infanzia al centro delle preoccupazioni di tutti.

3. Il bambino soggetto di diritti

Spettano ai bambini, in quanto persona, i diritti inalienabili – sanciti anche dalla nostra Costituzione e da dichiarazioni e convenzioni internazionali – alla vita, alla salute, all'educazione, all'istruzione ed al rispetto dell'identità individuale, etnica, linguistica, culturale e religiosa, sui quali si fonda la promozione di una nuova qualità della vita individuale e sociale, intesa come grande finalità educativa del tempo presente.

La personalità infantile va inoltre considerata nel suo essere e nel suo dover essere, secondo una visione integrale che miri allo sviluppo dell'unità inscindibile di mente e corpo.

Lo sviluppo armonico ed integrale di tale personalità implica, pertanto, il riconoscimento di esigenze di ordine materiale e, più ancora, spirituale (art. 4 della Costituzione), alle quali rispondono la costante attenzione e la disponibilità da parte dell'adulto, la stabilità e la positività delle relazioni umane, la flessibilità e l'adatta-

bilità a nuove situazioni, l'accesso a più ricche interazioni sociali, l'acquisizione di conoscenze (sapere) e di abilità (saper fare) che devono diventare competenze personali (essere di ciascuno), la possibilità di esplorazione, di scoperta, di partecipazione e di comunicazione, la conquista dell'autonomia, il conferimento di senso alle esperienze; tutto questo in un clima di affettività positiva, di comprensione empatica e gioiosità ludica.

La promozione della qualità della vita del bambino risulta intrinsecamente correlata con il conseguimento di un migliore livello di vita della comunità in generale e degli adulti di riferimento in particolare, a cominciare dalla famiglia. La scuola per l'infanzia si propone, quindi, di rendere la scuola stessa un significativo luogo di apprendimento, socializzazione e animazione, con particolare riferimento alle esigenze dei microsistemi sociali e delle zone culturalmente meno avvantaggiate.

I tratti che definiscono e strutturano la scuola dell'infanzia nella molteplicità delle sue dimensioni pedagogiche e istituzionali si pongono come altrettanti elementi di affermazione e di soddisfazione di tutte queste esigenze e di tutti questi diritti.

4. Ambienti di vita e contesti educativi

La domanda di educazione può essere soddisfatta in maniera soddisfacente quando la famiglia, la scuola e le altre realtà formative cooperano costruttivamente fra loro in un rapporto di integrazione e di continuità. È quindi utile avere presenti tutte le possibili interazioni esistenti fra i vari contesti educativi, poiché una prospettiva che li considerasse isolatamente, o peggio, in modo antagonistico, risulterebbe dannosa per la qualità dell'educazione.

La scuola dell'infanzia non deve mai perdere di vista il fatto che la famiglia rappresenta il contesto primario e fondamentale nel quale il bambino, apprendendo ad ordinare e distinguere le esperienze quotidiane e ad attribuire loro valore e significato, acquisisce gradualmente i criteri per interpretare la realtà; per strutturare categorie logiche ed affettive; per esercitare le sue capacità linguistiche fino allo sviluppo dei processi simbolici e delle abilità espressive; per orientarsi nella valutazione dei rapporti umani ed avviarsi alla conquista e alla condivisione delle regole e dei modelli delle relazioni interpersonali attraverso l'interiorizzazione delle norme di comportamento sociali e la loro progressiva strutturazione in un sistema di valori personali.

La scuola poi, come la famiglia, si colloca nel quadro di tutte quelle situazioni ed esperienze che il bambino vive nel suo territorio in maniera non ancora formalizzata (costumi, tradizioni, credenze, consumi, attività artistiche, sportive e di tempo libero, insediamenti urbani e rurali, strutture edilizie e così via), ma che per lui rivestono, comunque, grande importanza formativa.

In questo senso, la scuola dell'infanzia accoglie ed interpreta la complessità delle esperienze vitali dei bambini, e ne tiene conto nella sua progettualità educativa in modo da svolgere un'intenzionale funzione di arricchimento e valorizzazione nei riguardi delle iniziative educative del non formale (famiglia, gruppi parrocchiali e non, mass media ecc.) e dell'informale.

L'ambientamento e l'accoglienza rappresentano, perciò, un punto privilegiato di incontro tra la scuola e le famiglie, in quanto forniscono preziose opportunità di co-

noscenza e collaborazione, che possono venire avviate tramite contatti ed incontri già prima della frequenza dei piccoli. È sicuramente importante la capacità dell'insegnante e della scuola nel suo insieme di accogliere i bambini in modo personalizzato e di farsi carico delle emozioni loro e dei loro familiari nei delicati momenti dei primi distacchi e dei primi significativi passi verso l'autonomia, dell'ambientazione quotidiana e della costruzione di nuove relazioni con i compagni e con altri adulti. Ciò, in particolare, per i bambini che non hanno ancora raggiunto i 3 anni d'età.

Le situazioni connesse a relazioni familiari difficili o a condizioni socioambientali di precarietà richiedono una cura specifica della scuola e un'adeguata preparazione dei docenti (mai disgiunta da sensibilità umana), senza peraltro mai trascurare la ricerca di una costante e costruttiva collaborazione con i genitori.

II. IL BAMBINO E LA SUA SCUOLA

1. Obiettivi generali del processo formativo nella scuola dell'infanzia

Il processo educativo promosso nella scuola dell'infanzia concorre, nell'ambito del sistema di istruzione e di formazione del Paese, alla formazione integrale della personalità dei bambini, nella prospettiva di soggetti liberi, responsabili, critici ed attivamente partecipi alla vita della comunità locale, nazionale, europea ed internazionale.

Tale processo, mediante apposite e qualificate attività educative e didattiche, esercita e valorizza al massimo livello possibile le capacità affettive, psicomotorie, cognitive, operative, sociali, estetiche, morali e religiose dei bambini e le trasforma in competenze che appartengono al loro essere personale e che, perciò, essi impiegano con naturalezza nelle diverse situazioni di vita.

In questa maniera, il processo educativo promosso nella scuola dell'infanzia, irrobustendo sempre meglio l'identità, l'autonomia, la creatività, la progettualità, la cultura, la socialità, il gusto estetico, il senso morale e religioso dei bambini, apporta il suo specifico contributo alla realizzazione dell'uguaglianza delle opportunità educative, all'orientamento e a quel pieno sviluppo della personalità che permette a ogni cittadino di concorrere «al progresso materiale e spirituale della società» (art. 4 della Costituzione).

Lo sviluppo del bambino, che è fin dalla nascita predisposto e orientato verso la comunicazione, il contatto e la risposta sociale, ha la sua genesi nelle esperienze relazionali che costituiscono un insieme significativo e unitario dotato di una propria organica coerenza. Come la famiglia è il primo e il più importante di questi contesti nel quale si delinea la personalità del bambino, la scuola dell'infanzia costituisce a sua volta un contesto di apprendimento e di sviluppo che definisce ulteriormente l'identità dei bambini, ne favorisce l'autonomia e ne stimola intenzionalmente le competenze.

a) Maturazione dell'identità

In relazione a questo aspetto, la scuola dell'infanzia mira al rafforzamento dell'identità personale del bambino sotto il profilo corporeo, intellettuale e psicodina-

mico. Ciò comporta sia la promozione di una vita relazionale sempre più aperta, sia il progressivo affinamento delle potenzialità cognitive e comunicative.

Una tale prospettiva formativa richiede e sollecita il radicamento, nel bambino, dei necessari atteggiamenti di sicurezza, di stima di sé, di fiducia positiva nelle proprie capacità, di motivazione al passaggio dalla semplice curiosità all'atteggiamento della ricerca; richiede inoltre di imparare a vivere in modo equilibrato e costruttivo i propri stati affettivi, ad esprimere e controllare i propri sentimenti e le proprie emozioni, nonché a rendersi progressivamente sensibile a quelli degli altri.

La scuola dell'infanzia rappresenta, poi, di per sé un luogo particolarmente adatto a orientare il bambino nel riconoscere e nell'apprezzare l'identità personale in quanto connessa alle differenze fra i sessi, ed insieme a cogliere l'identità culturale ed i valori specifici della comunità di appartenenza, non in forma esclusiva ed etnocentrica, ma in vista della comprensione e dell'incontro con comunità e culture diverse da quella di appartenenza.

b) Conquista dell'autonomia

La scuola dell'infanzia, mediante un'opera di continua e proficua collaborazione con la famiglia, che diventa ancora più indispensabile in presenza di bambini di età inferiore ai tre anni, contribuisce in modo consapevole ed efficace alla progressiva conquista dell'autonomia.

Tale conquista richiede che venga sviluppata nei bambini la capacità di orientarsi e di compiere scelte autonome in contesti relazionali e normativi diversi, nel necessario riconoscimento delle dipendenze operanti nella concretezza dell'ambiente naturale e sociale. Ciò significa che il bambino si rende disponibile all'interazione costruttiva con l'adulto, gli altri bambini, il diverso da sé e il nuovo, aprendosi alla scoperta, all'interiorizzazione ed al rispetto pratico di valori universalmente condivisibili, quali la libertà, il rispetto di sé, degli altri e dell'ambiente, la responsabilità, la solidarietà, la giustizia e l'impegno ad agire per il bene comune.

Appare importante sviluppare nel bambino la libertà di pensiero, anche come rispetto della divergenza personale, consentendogli di cogliere il senso delle sue azioni e di prendere coscienza della realtà, nonché della possibilità di considerarla e di modificarla sotto diversi punti di vista.

c) Sviluppo delle competenze

Sotto questo riguardo la scuola dell'infanzia sollecita il bambino nelle prime sistematiche esperienze di scambio tra pari, impegnandolo in forme per lui inedite di costruzione sociale della conoscenza, di riorganizzazione dell'esperienza, di esplorazione e ricostruzione della realtà territoriale, consolidando ed estendendo, in questo modo, le sue abilità sensoriali, percettive, motorie, linguistiche, intellettive, sociali, estetiche, morali e religiose.

Mettendo sempre al centro la strategia del gioco, inoltre, essa lo stimola alla produzione ed interpretazione di messaggi, testi e situazioni mediante l'utilizzazione di una molteplicità ordinata e funzionale di strumenti linguistici e di rappresentazio-

ne simbolica della realtà. Nel contempo, rivolge particolare attenzione allo sviluppo di capacità culturali e cognitive tali da consentire la comprensione, la rielaborazione e la comunicazione di conoscenze e di abilità relative agli specifici campi di esperienza indicati nella parte III.

Analogamente, la scuola dell'infanzia valorizza l'intuizione, l'immaginazione, il sentimento di gusto e l'intelligenza creativa e mostra come queste risorse siano indispensabili per affrontare e risolvere in maniera soddisfacente tutti i problemi che si incontrano nella vita, da quelli relazionali e morali a quelli intellettuali ed operativi.

2. Dimensioni di sviluppo

Al loro ingresso nella scuola dell'infanzia, i bambini hanno già una loro storia personale, che li ha condotti a possedere un complesso patrimonio di conoscenze, abilità, atteggiamenti, orientamenti valoriali, abitudini. Essi appaiono soggetti attivi, curiosi, interessati a conoscere e capire, in grado di interagire con gli altri e col mondo, e di servirsi della loro mediazione per conoscere e modificare ulteriormente la realtà.

Lo sviluppo socioaffettivo e le attività cognitive dei bambini, comunque, avvengono, e si devono interpretare e valutare, all'interno del contesto familiare, sociale e culturale in cui sono inseriti. La famiglia e la scuola dell'infanzia, in questo senso, se tra loro connesse, comunicanti e capaci di comprendersi, potenziano il senso dell'identità, delle competenze e della progressiva autonomia dei bambini.

Il contesto di apprendimento e di sviluppo offerto dalla scuola va sempre culturalmente situato e non astrattamente decontestualizzato. Al suo interno si definiscono, si svolgono e vengono valutati, secondo i valori della famiglia e della comunità di appartenenza, l'acquisizione delle regole di vita sociale, gli apprendimenti, le relazioni con gli altri, il lavoro individuale o di gruppo nella soluzione dei problemi, l'acquisizione del controllo emotivo, l'espressività attraverso diversi linguaggi, i primi approcci alla lingua scritta, ai numeri e all'osservazione scientifica della realtà; sempre al suo interno, inoltre, si affrontano e si possono risolvere in forme che favoriscono lo sviluppo, i problemi della tolleranza e della negoziazione dei conflitti cognitivi e sociocognitivi.

Per favorire lo sviluppo educativo è allora compito della scuola offrire ai bambini le necessarie mediazioni tra le diversità, il contenimento affettivo, le occasioni stimolanti ma controllate e progressive di confronto cognitivo e sociale.

Le esperienze socioaffettive, le attività cognitive, ogni forma di espressività e di movimento avvengono nella scuola in situazioni sociali e ambientali intenzionalmente strutturate e finalizzate. Esse implicano rappresentazioni trasparenti sui traguardi auspicabili di ciò che è appropriato per i bambini alle diverse età, la definizione condivisa delle regole con la famiglia e la comunità, il coinvolgimento delle famiglie e delle risorse umane del territorio.

Prima dei tre anni. Un'attenzione particolare, in questo contesto, va ovviamente riservata ai bambini che entrano nella scuola prima dei tre anni.

Essi, in genere, hanno già sviluppato numerose competenze:

- hanno un'identità e una storia relazionale e cognitiva;
- hanno acquisito il movimento autonomo con sicurezza;
- possono ottenere rapidamente il completo controllo delle proprie funzioni fisiologiche ed alimentarsi da soli soprattutto se vivono tra pari che hanno già raggiunto questi traguardi;
- hanno acquisito le principali strutture linguistiche (sono possibili ritardi apparenti nei casi di bilinguismo o di esposizione a una lingua diversa da quella parlata in famiglia);
- sono capaci di decodificare una pluralità di situazioni comunicative in modo appropriato, interpretando i segnali verbali e non verbali;
- imitano in modo articolato e intenzionale le attività degli adulti e degli altri bambini e le sviluppano in prime forme progettuali individualmente o con altri bambini;
- sono nel pieno sviluppo del gioco simbolico e delle capacità di drammatizzazione;
- possono esprimersi con una pluralità di linguaggi (grafico-pittorici, plastici, musicali, motori) che è prudente avvalorare;
- manifestano un'affettività intensa che, se necessita di un apposito contenimento da parte dell'adulto (soprattutto, per aiutarli a controllare le paure tipiche dell'età: dei rumori forti, delle persone sconosciute, del buio, degli animali, del pericolo di cadere o del vuoto), è, però, articolata e si esprime già in precise preferenze e anche in incipienti amicizie;
- hanno acquisito, in famiglia e al nido, una serie di regole sociali e sono consapevoli dei primi doveri e delle prime trasgressioni;
- sono interessati alla lettura di storie e riescono a ricostruirle attraverso le immagini, soprattutto se legate ad esperienze affettive e quotidiane significative;
- hanno grandi e instancabili capacità esplorative degli ambienti e degli oggetti;
- sanno esercitare la memoria in attività ludiche o espressive (filastrocche, semplici danze, semplici canti), soprattutto se in situazioni ricorrenti e rituali;
- riconoscono con certezza se stessi riflessi nello specchio e cominciano ad elaborare le prime «teorie» sulla mente degli altri, che si consolideranno con il raggiungimento del quarto anno.

Lo sviluppo possibile per i bambini tra i due e i tre anni, tuttavia, è fortemente segnato dalle esperienze precedenti: la relazione con i genitori, le esperienze sociali più o meno allargate e deprivate, i valori culturali e le modalità comunicative praticate in famiglia (ad esempio relativamente alle differenze tra maschi e femmine, al rapporto con gli adulti, alle regole, all'impegno nell'apprendimento, alla libertà nel gioco). I bambini tra i due e i tre anni che provengono da contesti familiari meno coerenti per tradizioni culturali e/o valori con il contesto scolastico possono avere, perciò, bisogno, soprattutto nei primi tempi di permanenza a scuola, di maggiori attenzioni personali, di un più coerente sforzo di mediazione didattica e relazionale da parte degli insegnanti e di una maggiore partecipazione dei genitori alle loro attività didattiche.

Sul piano linguistico, quando ormai il bambino conosce, usa o presuppone il significato di 400/500 termini, possono affiorare le prime eventuali difficoltà di pro-

nuncia che si esprimono nella balbuzie tonica e/o clonica. È il momento migliore per rassicurarlo, insieme ai genitori, non mostrando alcuna ansietà e non dando eccessiva attenzione al problema (il bambino pensa di parlare normalmente), ma anche creando le condizioni perché possa risolverlo, come capita nella maggioranza dei casi entro i sei anni, da solo (per esempio, non sovrastarlo mai con la propria voce, mentre si esprime; abituare tutti gli interlocutori a parlare uno per volta, curare l'ordine dell'interazione verbale tra bambini). In ogni caso, non serve medicalizzare il problema e ricorrere alla consulenza degli specialisti. Gli interventi educativi sono molto più efficaci.

Dopo i tre anni. Se il bambino di tre anni corre, manipola oggetti, inventa, imita, ripete, sperimenta semplici modalità esplorative, a quattro-cinque anni è molto più capace di controllo e di pianificazione del comportamento, che ora organizza in vista di scopi intenzionali e strategici.

Ugualmente, per quanto riguarda lo sviluppo cognitivo, se esso parte da una base percettiva, motoria e manipolativa, si articola progressivamente in direzioni sempre più simbolico-concettuali.

Anche sul piano percettivo, se a tre anni è presente un consistente grado di sincretismo, dimostrato dalla rigidità nell'articolare i rapporti fra il tutto e le parti, a cinque anni, il bambino è ormai in grado di procedere al confronto sistematico di stimoli complessi e di valutarne somiglianze e differenze.

Per quanto riguarda la rappresentazione dello spazio, se a tre anni egli è attento alle relazioni topologiche senza tuttavia rilevare mutamenti nell'orientamento spaziale degli oggetti, a cinque anni già coglie la rotazione, anche se con difficoltà rispetto all'immagine speculare. Uguali progressi si notano nell'elaborazione di schemi temporali e causali.

L'interazione affettiva rimane il principale contesto entro il quale il bambino costruisce e sviluppa le sue relazioni sociali ed i suoi schemi conoscitivi, servendosi della mediazione interpersonale per strutturare i significati e per interpretare la realtà.

La concettualizzazione si sviluppa infatti a partire da una rappresentazione globale degli eventi abituali propri del vissuto familiare e sociale caratterizzati da uno scopo e definiti da sequenze spazio-temporali in cui oggetti e attori hanno una parte e sono causalmente connessi: i bambini identificano in tal modo i caratteri percettivi e funzionali degli oggetti, costruendo mappe e rappresentazioni categoriali con le quali ordinano in maniera articolata cose, eventi e qualità, sostenuti in questo dall'esperienza stessa della scuola dell'infanzia, che consente loro di esercitarsi in compiti cognitivi nuovi e di impegno progressivamente maggiore.

La ricostruzione di eventi complessi e la mappatura di concetti avvengono attraverso relazioni di significato, che rimandano innanzi tutto al vissuto individuale e, soltanto successivamente, pervengono a connessioni di carattere generale e formale. A quattro o cinque anni, infatti, ci si serve ancora e soprattutto del contesto, in cui confluiscono elementi di natura affettiva e sociale, per capire discorsi, frasi, parole, situazioni, anche se è già in via di acquisizione la capacità di connettere correttamente eventi complessi e sequenze di azioni tramite la prime relazioni formali di natura temporale e causale.

Ferma restando l'importanza del gioco in tutte le sue forme ed espressioni, il gioco di finzione, di immaginazione e di identificazione rappresenta l'ambito privilegiato in cui si sviluppa la capacità di trasformazione simbolica. Nel gioco si imitano gli altri bambini e gli adulti, si assumono ruoli diversi, si sperimentano comportamenti ed emozioni, si fa un uso flessibile ed articolato dei linguaggi, si pongono a confronto desiderio e realtà, immaginazione e dati di fatto, attese e possibilità effettive.

Dai tre ai cinque anni i bambini imparano a condividere socialmente il gioco, a pianificare una trama, a gestire ruoli e regole di una certa complessità, ad affrontare e risolvere eventuali conflitti, ad attribuire più di un significato simbolico ad uno stesso oggetto, a rappresentare ed integrare emozioni, ansie e paure. Questa attività si presenta quindi come un potente strumento per lo sviluppo, che rende possibile l'accettazione dei limiti posti ai bisogni ed ai desideri, l'acquisizione delle prime regole sociali e morali, l'espressione di sentimenti positivi e negativi, la regolazione delle emozioni attraverso lo scambio verbale e il rapporto con gli altri.

Una evoluzione di grande portata riguarda anche la capacità di vivere ed elaborare sentimenti ed emozioni. All'inizio (si pensi, ad esempio, alle paure tipiche dei quattro e dei cinque anni: mostri, fantasmi, streghe, visite mediche, eventi naturali più o meno catastrofici, scene cruente viste in televisione ecc.), sentimenti ed emozioni sono vissuti ed espressi in modo immediato e diretto, con una possibilità molto ridotta di elaborazione e di distanziamento. In seguito, grazie anche alle mediazioni relazionali e comunicative di adulti significativi, a partire dai familiari e dai docenti, la capacità di far uso del discorso e della rappresentazione simbolica facilita la comprensione empatica degli stati emotivi altrui e la oggettivazione dei propri.

I processi della socializzazione e cognitivi sono favoriti dal gruppo dei pari, che si presenta come totalità dinamica nella quale, attraverso le sue varie articolazioni, ogni soggetto influenza gli altri ed è a sua volta influenzato da loro, e consente di sperimentare diverse posizioni sociali (di attività o di passività, di iniziativa o di acquiescenza, di autonomia o di dipendenza) in una situazione di coesione e di vicinanza interpersonale non competitiva.

Nelle relazioni con i coetanei, oltre che in quelle con gli adulti, i bambini sperimentano l'esistenza di regole e norme specifiche e generali, giungendo anche a cogliere le ragioni della loro necessità. Le norme etiche, progressivamente interiorizzate, acquistano, in virtù dei sentimenti di empatia e di cordialità che le devono sostanziare, un senso che si estende oltre il piano cognitivo e pragmatico per collocarsi in rapporto all'intera esperienza del bambino. Ciò implica una solida formazione affettiva e morale.

Cautele metodologiche. Data la grande variabilità individuale esistente nei ritmi e tempi dello sviluppo, negli stili cognitivi, nelle sequenze evolutive e nella acquisizione di abilità particolari, i quadri di riferimento sopra indicati non vanno assunti come indicatori evolutivi rigidi e tantomeno assoluti.

Non si possono, inoltre, ignorare le particolari difficoltà connesse alle situazioni di handicap, di disagio e di svantaggio nonché le discontinuità talvolta rilevabili nello sviluppo di alcune strutture psicologiche che si possono manifestare con mo-

mentanei regressi, spesso dovuti semplicemente alla introduzione di nuove modalità relazionali e procedure didattiche.

In ogni caso, lo sviluppo non è mai un fatto lineare o esclusivamente funzionale, ma va sempre interpretato in relazione ai contesti di socializzazione e di educazione nei quali si svolge. Nell'osservazione sistematica del bambino è, quindi, opportuno non adoperare criteri classificatori e procedure di tipo quantitativo, ma preferire la dimensione narrativa e la contestualizzazione dei comportamenti. I livelli raggiunti da ciascuno richiedono infatti di essere descritti più che misurati e compresi più che giudicati, poiché il compito della scuola è di identificare i processi da promuovere, sostenere e rafforzare per consentire ad ogni bambino di realizzarsi al massimo grado possibile.

In questa prospettiva, sono indispensabili il riconoscimento delle difficoltà cognitive, delle esigenze emotive e delle richieste affettive di ciascuno e la consapevolezza che il modo in cui ogni bambino percepisce se stesso nella sua situazione sociale ed educativa costituisce una condizione essenziale per la sua ulteriore crescita personale.

3. Sistemi simbolico-culturali

Nell'età della scuola dell'infanzia si sviluppano le competenze simboliche e si manifesta la capacità di avvalersi, in termini sia di fruizione sia di produzione, di sistemi di rappresentazione riferibili a diversi tipi di codici.

I sistemi simbolici raccolgono ed ordinano complessi di significati culturalmente e storicamente determinati, che trasmettono informazioni diverse in funzione dei mezzi di comunicazione e di espressione loro proprie, e permettono di costruire rappresentazioni e descrizioni in grado di restituire aspetti significativi della realtà.

Inoltre, consentono di mediare il rapporto con il mondo attraverso un attivo scambio di significati e di transizioni fra le diverse prospettive personali, grazie all'impiego del linguaggio nelle forme definite dalla cultura di appartenenza e alla possibilità concessa a ciascuno di poter svolgere ed esprimere il proprio individuale modo di pensare e di essere.

In quanto forme di organizzazione della conoscenza adulta (lingue, mito, scienza, storia, arti), essi sono punti di forte riferimento per l'insegnante e, di conseguenza, costituiscono anche componenti fondamentali della sua preparazione: infatti, soltanto se è in grado di controllarne direttamente i contenuti e di apprezzarne il valore, egli può avvicinare positivamente ad essi i bambini e disporre dei quadri di competenza necessari per intervenire adeguatamente sullo sviluppo delle loro capacità, aspirazioni e tendenze, attraverso l'organizzazione di attività didattiche adeguate e coerenti.

I sistemi simbolico-culturali offrono al bambino gli strumenti ed i supporti (modi di operare e di rappresentare, concetti, leggi, teorie) necessari per raggiungere sempre più elevati livelli di sviluppo mentale. Essi, inoltre, definiscono contesti di esercizio rivolti alla valorizzazione di una pluralità di forme di intelligenza in cui si manifestano forti variabilità individuali.

Pur ammettendo una certa relativa indipendenza fra i diversi settori considerati, si deve, tuttavia, richiamare la connessione esistente, in ogni sistema simbolico, tra

il pensare, l'intuire, il sentire, il ricordare, il comprendere, l'agire e il fare, e tenere presenti le interrelazioni esistenti fra loro e fra le forme di intelligenza che ad essi ineriscono o di cui sono espressione.

4. Continuità educativa

L'identità del bambino, che la scuola dell'infanzia è chiamata ad assumere come dato fondamentale di riferimento della sua progettualità educativa, si sostanzia di un complesso intreccio di influenze. Le modalità dello sviluppo personale, inoltre, presentano, come già si accennava, dinamiche evolutive che possono essere asincroniche e non mantenersi allo stesso livello nei passaggi fra le diverse istituzioni educative a livello sia orizzontale (scuola dell'infanzia, famiglia, gruppo dei pari, chiesa, aggregazioni territoriali ecc.), sia verticale (dal nido alla scuola dell'infanzia alla scuola primaria). Ciò esige, da parte della scuola, la competenza professionale di porsi in continuità e in complementarità con le esperienze che i bambini compiono nei loro vari ambiti di vita, mediandole culturalmente e collocandole in una prospettiva di sviluppo educativo corrispondente ai ritmi evolutivi individuali.

Occorre, pertanto, prevedere un sistema di rapporti interattivi tra la scuola dell'infanzia e le altre istituzioni ad essa contigue, che la configuri come contesto educativo e di apprendimento saldamente raccordato con tutte le esperienze formative precedenti, collaterali e successive del bambino. È quindi necessario prestare attenzione alla coerenza degli stili educativi e dar luogo, in base a precisi criteri operativi e in direzione orizzontale e verticale, a raccordi che consentano alla scuola dell'infanzia di fruire, secondo un proprio progetto pedagogico, delle risorse umane, culturali e didattiche, presenti nella famiglia e nel territorio, e di quelle messe a disposizione dagli enti locali, dalle associazioni e dalle comunità. Appare, poi, pedagogicamente utile concordare modalità di organizzazione e di svolgimento delle attività didattiche e praticare scambi di informazioni e di esperienze fra i livelli immediatamente contigui di scuola, nel rispetto delle reciproche specificità.

La circostanza, se vale sempre, diventa particolarmente cruciale quando ci si deve preparare ad accogliere bambini d'età inferiore ai tre anni, o ad accompagnare alla scuola primaria bambini d'età inferiore ai sei anni. Essi non possono giungere in un ambiente che non solo non conoscono, ma che sentono affettivamente estraneo e non interessato ai loro pensieri, sentimenti e timori.

Risultati concreti di raccordo possono essere perseguiti mediante comuni iniziative educative e didattiche (a partire dalle attività di programmazione), il confronto e la verifica istituzionalmente preordinati fra i vari operatori professionali e fra questi e i genitori, l'organizzazione dei servizi ed il rapporto organico (stage, visite, progetti di azione comuni ecc.) fra le scuole e le istituzioni del territorio.

Fra le condizioni essenziali per promuovere una effettiva continuità si evidenziano l'attenzione da riservare, in stretta collaborazione con le famiglie, all'accoglienza dei bambini (sia ogni giorno, sia, a maggior ragione, a chi entra per la prima volta nella scuola dell'infanzia), all'osservazione sistematica del comportamento, alla equilibrata formazione delle sezioni e, quando servono, dei gruppi di livel-

lo, di compito od elettivi, alla flessibilità dei tempi, alla predisposizione degli spazi ed alla scansione delle attività, al coinvolgimento della famiglia nella compilazione del Portfolio delle competenze individuali.

Ugualmente essenziali sono i momenti di interazione con gli educatori dell'asilo nido, volti a predisporre occasioni di incontro e comuni modalità di osservazione del comportamento dei bambini che passano da questa struttura educativa alla scuola dell'infanzia.

Una particolare cura va riservata alla continuità con la scuola primaria, finalizzata al coordinamento degli interventi didattici negli anni ponte, alla comunicazione dei contenuti del Portfolio delle competenze individuali dei bambini e dei percorsi didattici effettuati, alla connessione fra i rispettivi impianti metodologici e didattici ed alla eventuale organizzazione di attività comuni.

Uno strumento importante per realizzare queste prospettive è la programmazione coordinata di obiettivi formativi, itinerari e strumenti di osservazione e verifica, accompagnata da momenti condivisi di formazione per gli insegnanti dei diversi ordini di scuola, come già sta avvenendo in modo significativo in molte realtà di istituti comprensivi.

Un ruolo strategico nella promozione di tutte le ricche dimensioni della continuità è affidato alla figura del coordinatore delle attività didattiche di plesso, nonché ai docenti tutor dei bambini di una sezione, incaricati di seguirli per l'intera durata della scuola dell'infanzia.

5. Diversità e integrazione

La scuola dell'infanzia accoglie tutti i bambini, anche quelli che sono in situazione di handicap grave o che presentano, comunque, disagi e difficoltà più o meno intense di adattamento e di apprendimento.

Per essi, oltre che un diritto sociale e civile, costituisce una opportunità educativa molto efficace. I bambini, a maggior ragione quelli in situazione di handicap, devono potersi integrare nella esperienza educativa della scuola dell'infanzia, così da essere riconosciuti e riconoscersi come membri attivi della comunità scolastica e sociale in cui vivono, ed essere coinvolti nelle attività che vi si svolgono. Riceveranno da queste esperienze straordinarie sollecitazioni umane e culturali.

La presenza nella scuola di bambini in situazione di handicap o di disagio, tuttavia, è fonte di una dinamica di rapporti e di interazioni così unica e preziosa da costituire, a sua volta, una significativa e rilevante occasione di maturazione per tutti. Grazie a questa presenza, infatti, non solo ogni bambino impara a considerare ed a vivere la diversità come una dimensione esistenziale e non come una caratteristica emarginante, ma è stimolato a ricercare inedite soluzioni relazionali, comunicative, didattiche ed organizzative che vanno a vantaggio di tutti perché ampliano gli orizzonti di possibilità disponibili a questi diversi livelli.

La scuola offre ai bambini in situazione di handicap e di disagio adeguate sollecitazioni educative, realizzando l'effettiva integrazione secondo un articolato progetto educativo e didattico, che costituisce parte integrante della ordinaria programmazione di classe e di istituto.

Tale progetto richiede: una accurata diagnosi funzionale che, a prescindere da ogni medicalizzazione dell'appuntamento, consenta non tanto e non solo la conoscenza circoscritta degli eventuali deficit, quanto e soprattutto l'individuazione delle capacità potenziali unitarie del soggetto; il riconoscimento delle risorse educative della famiglia; la promozione delle condizioni organizzative, culturali e professionali in grado di stimolare, nella sezione, nella scuola e nel territorio, la maturazione del soggetto; la messa in campo delle migliori sensibilità e competenze professionali di tipo metodologico e didattico nei momenti dell'azione educativa e della valutazione formativa.

La formulazione dei *Piani personalizzati delle attività educative* considera il soggetto protagonista del proprio personale processo di crescita in tutti gli aspetti della personalità, garantisce l'attuazione di verifiche periodiche e tempestive, nonché la collaborazione con i servizi specialistici di territorio mediante il raccordo fra gli interventi terapeutico-riabilitativi e quelli scolastici, da attuarsi sulla base di apposite intese interistituzionali.

Nella scuola dell'infanzia sono presenti anche bambini le cui difficoltà di apprendimento e i cui svantaggi educativi possono risalire a condizionamenti di natura socioculturale. La loro integrazione va, perciò, favorita con ogni mezzo, in modo da rispondere ai loro specifici bisogni relazionali e cognitivi e da svilupparne e rafforzarne le capacità individuali, curando che da parte dei servizi sociali vengano effettuati, a seconda dei casi, gli indispensabili interventi.

Tutti gli insegnanti della scuola dell'infanzia, e non soltanto gli insegnanti di sostegno, concorrono collegialmente alla riuscita del progetto educativo generale di integrazione, al quale prende significativamente parte anche il personale non insegnante ed ausiliario. Non per niente, a proposito di docenti, nel profilo professionale previsto dalla nuova formazione iniziale di questa decisiva figura della scuola riformata, è inserito per tutti l'obbligo di acquisire le competenze necessarie a trasformare l'integrazione dei soggetti in situazione di handicap o comunque di disagio in una risorsa didattica ed organizzativa per la stessa qualità del lavoro educativo di classe e di scuola.

Un'attenzione particolare va riservata al potenziamento dei contesti di comunicazione, anche in rete, e all'estensione delle opportunità relazionali, mai trascurando la consapevolezza che la tempestività degli interventi educativi di integrazione costituisce una delle forme più efficaci di prevenzione dei disagi e degli insuccessi che ancora si verificano lungo la carriera scolastica.

III. ORIENTAMENTI PER LA DEFINIZIONE DEI PIANI PERSONALIZZATI DELLE ATTIVITÀ EDUCATIVE

La scuola dell'infanzia è un ambiente educativo intenzionalmente e professionalmente strutturato per lo sviluppo integrale della persona del bambino. Per favorire questo traguardo in tutto il Paese e per trasformarlo in un diritto sociale e civile che ogni bambino può vantare indipendentemente dalle distinzioni di sesso, razza, lingua, religione, opinioni politiche, condizioni personali e sociali (art. 3 della Costituzione), lo Stato ha identificato le norme generali di organizzazione e funziona-

mento che valgono per tutte le scuole dell'infanzia del sistema nazionale di istruzione della Repubblica. Con questo spirito, il Ministero dell'Istruzione ha preparato le *Indicazioni nazionali per i Piani personalizzati delle attività educative*, aventi valore prescrittivo.

Tali *Indicazioni* contengono gli «obiettivi generali del processo formativo» e gli «obiettivi specifici di apprendimento» (art. 8 del Dpr. 275/1999), intesi come l'insieme delle conoscenze e delle abilità che tutte le istituzioni scolastiche della Repubblica sono tenute ad utilizzare, anche sulla base dei regolamenti regionali, per promuovere, nei vincoli assegnati, le competenze finali dei bambini. Non possono evidentemente contenere le modalità operative con cui procedere a questo compito che, peraltro, costituisce il cuore della autonomia professionale dei docenti.

Questa III Parte delle *Raccomandazioni*, tuttavia, pur senza avere alcun valore prescrittivo, intende suggerire ai docenti e alle scuole alcune ipotesi ed orientamenti scientificamente e professionalmente legittimati per organizzare le attività educative per i bambini e per favorire la traduzione delle *Indicazioni nazionali* nella concretezza delle differenti realtà scolastiche, in rapporto alle domande formative delle diverse comunità territoriali.

1. Dalle Indicazioni nazionali ai Piani personalizzati delle attività educative

I docenti delle istituzioni scolastiche sono tenuti a trasformare gli «obiettivi generali del processo formativo» e gli «obiettivi specifici di apprendimento» presenti nelle *Indicazioni nazionali* in obiettivi formativi, cioè in obiettivi di apprendimento effettivamente adatti ai singoli allievi che si affidano al loro peculiare servizio educativo (art. 13 del Dpr. 275/1999). Gli obiettivi formativi, in questo senso, sono gli «obiettivi specifici di apprendimento» contestualizzati, entrati in una scuola, in una sezione, in un gruppo concreto di bambini che hanno, ciascuno, le loro personali capacità, trasformate, poi, grazie alla professionalità dei docenti e al carattere educativo delle attività scolastiche, in affidabili e certificate competenze individuali.

Gli «obiettivi generali del processo formativo» e gli «obiettivi specifici di apprendimento» sono e diventano obiettivi formativi, quindi, nel momento in cui si trasformano nei compiti di apprendimento ritenuti realmente accessibili, in un tempo dato e professionalmente programmato, ad uno o più allievi concreti e sono, allo stesso tempo, percepiti da «questi» allievi come traguardi importanti e significativi da raggiungere per la propria personale maturazione. In altre parole, si potrebbe dire, nel momento in cui ristrutturano l'ordine formale epistemologico da cui sono stati ricavati in quello reale, psicologico e didattico, di ciascun allievo, con la sua storia e le sue personali attese.

Le istituzioni scolastiche, rispettando i vincoli organizzativi di orario, di organico e di funzioni elencati nelle *Indicazioni nazionali*, sono tenute a trasformare gli «obiettivi generali del processo formativo» e gli «obiettivi specifici di apprendimento» (conoscenze e abilità) prima in obiettivi formativi individuali e poi, grazie all'articolazione delle attività educative e didattiche raccolte in adeguate Unità di Apprendimento, nelle competenze educative finali di ciascuno.

Gli obiettivi formativi, le attività, le modalità organizzative, i tempi ed i metodi necessari per trasformarli in competenze dei bambini, nonché le modalità di certificazione delle competenze acquisite (*Unità di Apprendimento*), vanno a costituire il *Piano personalizzato delle attività educative*, da cui si ricava documentazione utile per la compilazione del *Portfolio delle competenze individuali*.

Le *Unità di Apprendimento* (obiettivi formativi, scelte dei metodi e dei contenuti, modalità di verifica e di valutazione) che vanno a costituire i *Piani personalizzati delle attività educative* non considerano le conoscenze e le abilità indicate negli «obiettivi specifici di apprendimento» come archivi astratti, ancorché epistemologicamente motivati, da raggiungere, bensì come occasioni per lo sviluppo globale della persona del bambino che interagisce attivamente con la cultura. In questo senso, sono occasioni per sviluppare in maniera armonica e unitaria le capacità (intellettuali, estetico-espressive, motorie, operative, sociali, morali e religiose) di ciascuno, ponendolo nelle condizioni di capire il mondo e di trasformarlo, mentre conosce e trasforma se stesso.

Un soggetto è competente, infatti, quando in grado di mobilitare tutte le sue capacità e, soprattutto, di amplificarle e di ottimizzarle: utilizza le conoscenze e le abilità che possiede per trasformare ed arricchire creativamente il personale modo di essere nel mondo, di stare con gli altri, di affrontare le situazioni e risolvere i problemi, di incontrare i sistemi simbolici, di gustare il bello e di conferire senso alla vita. E, aspetto non irrilevante, sebbene ai livelli richiesti, è riconosciuto competente, ovvero esperto e maturo nella «messa in opera» delle sue capacità nei diversi contesti che, a seconda dei ritmi evolutivi, gli sono dati e che egli è chiamato ad affrontare.

Avvertenze operative. Ai fini della valorizzazione dei *Piani personalizzati delle attività educative*, va ricordata l'importanza di lavorare sia con gruppi di allievi della stessa età sia con gruppi di allievi di età diverse, a seconda degli obiettivi formativi che si perseguono nelle diverse attività e momenti della giornata. Dovendo scegliere un criterio prevalente, si suggerisce di adottare i gruppi eterogenei con età molto differenziate (ad esempio dai due anni e mezzo ai cinque) e, qualora sia possibile, lavorare spesso per piccoli gruppi (3-4 bambini). Comunque, nel caso di sezioni numerose e per le attività più strutturate, sono consigliabili anche gruppi omogenei.

Sempre ai fini della valorizzazione dei *Piani personalizzati delle attività educative*, può essere produttivo far coincidere il periodo utile di offerta e distribuzione delle attività didattiche da parte delle istituzioni scolastiche con l'intero anno scolastico, salvo il rispetto delle disposizioni contrattuali e di stato giuridico dei docenti, nonché dei giorni minimi di sospensione dell'attività didattica disposta dalle competenti autorità per le festività di Natale, Pasqua e delle altre feste religiose e civili. In questa maniera, ogni istituzione scolastica, grazie all'autonomia organizzativa e didattica di cui dispone, potrà articolare con una flessibilità mensile, settimanale e, perfino, giornaliera il monte ore annuale delle lezioni in base alle esigenze di apprendimento degli allievi, ai risultati finali da raggiungere in rapporto ai tempi di ciascuno e alle esigenze a volta a volta avanzate dalle famiglie e dal territorio.

2. Campi di esperienza educativa

Definizione. Con il termine campi di esperienza si indicano diversi ambiti del fare e dell'agire del bambino. I campi di esperienza non riproducono stratificazioni culturali preesistenti ai soggetti, ma si formano in rapporto ai processi di conoscenza e di conferimento di senso quotidianamente elaborati dal bambino nel luogo, nel tempo e nelle relazioni stesse in cui egli vive le sue esperienze. Essi, quindi, non sono una struttura formale precostituita cui meccanicamente adeguarsi, né, tantomeno, un insieme compiuto di attività didattiche predeterminate da trasferire in situazione, magari seguendo la successione con cui sono presentati nelle pagine seguenti. Sono, piuttosto, una dimensione dall'esperire del soggetto nel suo incontro con gli altri e con il mondo, ovvero il vissuto di un soggetto intero che scopre il mondo e la vita con passione, ordinando e trasformando progressivamente la propria visione dell'uno e dell'altra insieme a se stesso.

Ruolo della scuola dell'infanzia. La scuola dell'infanzia, conservando sempre un'identità unitaria, aiuta a leggere tale vissuto sul piano simbolico attraverso una pluralità di forme culturali e di significati che scaturiscono dai modi stessi con cui è sollecitata la riflessione sulle esperienze di ciascuno.

La scuola dell'infanzia, da questo punto di vista, è luogo di narrazione di forme culturali e di significati, che consente di integrare cultura ed esperienza, concetto e situazione, generale e particolare. Si parte dall'esperienza di ciascuno e a questa si ritorna con «teorie» di essa più ricche e articolate, per poi procedere ancora a ricomporre unitariamente l'insieme, in una spirale che resta sempre aperta ed unitaria.

Se è vero, perciò, che ogni campo di esperienza presenta peculiari esiti educativi, percorsi metodologici e possibili indicatori specifici di verifica, è non meno vero che implica anche il superamento dei propri confini e che, con una pluralità di sollecitazioni ed opportunità, domanda spontanee e sistematiche connessioni con tutti gli altri.

Le attività didattiche, in questa prospettiva, devono considerare i campi di esperienza in maniera non settoriale e separata, bensì correlata e integrata a tutto campo, assumendo quali punti cruciali d'abbrivio i temi, i problemi, le domande che sorgono nelle interazioni sociali e culturali quotidiane all'interno e all'esterno della scuola dell'infanzia, e che, per la loro intrinseca complessità esistenziale, non sono mai riducibili alle parti di una classificazione formale.

L'organizzazione delle attività educative e didattiche, perciò, si fonda su una continua e responsabile flessibilità creativa, decisa in relazione al variare individuale dei ritmi, dei tempi, delle circostanze e degli stili di apprendimento, oltre che delle motivazioni e degli interessi dei bambini. In particolare, questa competenza professionale si esalta con i bambini in situazione di handicap o di svantaggio sociale, che, mentre non devono essere esclusi dall'incontro con tutti i campi di esperienza ed hanno diritto a veder valorizzate al massimo grado possibile tutte le loro capacità, impongono la ricerca di adeguati obiettivi formativi e di percorsi metodologici e di verifica ad essi coerenti.

Verifica e valutazione dei campi di esperienza. In generale, lo strumento più affidabile allo scopo di verificare se e fino a che punto le conoscenze e le abilità incontrate

durante le attività didattiche dei diversi campi di esperienza sono diventate competenze personali dei bambini resta quello delle osservazioni sistematiche.

Le rilevazioni di maggiore interesse si concentreranno sul comportamento del bambino durante le attività di comunicazione, relazione, esplorazione, produzione, svolte da solo o con altri, tenendo presente che non è tanto importante il contenuto dell'azione quanto l'insieme delle modalità e dei significati in cui essa è svolta.

Occorre fare attenzione anche all'impegno di pianificazione e svolgimento delle attività, all'uso dei risultati, al tipo di verbalizzazione che le accompagna. Il momento in cui si richiede di fare anticipazioni e previsioni può fornire validi elementi per diagnosticare i livelli di partenza delle conoscenze dei bambini, così come il momento in cui si affronta un nuovo problema, in una situazione diversa dalla precedente, informa sulle competenze davvero acquisite. Più in generale, l'intensità e la qualità degli scambi comunicativi, la richiesta di rappresentare fatti ed eventi, la formulazione di domande e l'ulteriore richiesta di fornire previsioni e spiegazioni congruenti, l'analisi non meccanica e di circostanza, a due e/o di classe, dei prodotti elaborati offrono significative indicazioni sull'andamento dei processi di comprensione e di assimilazione, nonché sulla reale maturazione delle competenze.

a) Il corpo e il movimento

Il campo di esperienza della corporeità e della motricità promuove la presa di coscienza del corpo inteso come modo di essere della personalità e come condizione per lo sviluppo integrale della persona. Ad esso ineriscono inoltre contenuti di natura segnica indispensabili per l'espressione soggettiva e per la comunicazione interpersonale ed interculturale.

Traguardi di sviluppo. Sul piano comunicativo, il movimento del corpo promuove e legittima un apposito linguaggio: gesti mimici che sostituiscono o sottolineano la parola, mantengono la conversazione o la sospendono; gesti mimici che significano gioia, dolore, paura, disgusto, ammirazione, stupore ecc.

Sul piano cognitivo, il movimento del corpo promuove e legittima la discriminazione di grandezze, forme, colori, tessiture ecc. degli oggetti; la percezione globale e segmentaria; il coordinamento oculo/manuale; la motricità globale e fine; l'equilibrio; la distinzione tra spazio globale e spazio vissuto, concetti importanti come quelli di temporalità, trasformazione, invarianza ecc.

Le tappe evolutive procedono dalla dominanza del «corpo vissuto» alla prevalenza della discriminazione percettiva per giungere, infine, alla rappresentazione mentale analitica del proprio corpo statico ed in movimento.

Intorno ai tre anni il bambino controlla globalmente gli schemi motori dinamici generali (correre, lanciare, saltare, salire, scendere ecc.; piano, veloce...), imita di volta in volta posizioni globali del corpo o posizioni semplici di un segmento, riconosce parametri spaziali, discrimina e riproduce strutture ritmiche varie e articolate.

Tra i cinque ed i sei anni effettua una prima forma di controllo segmentario degli schemi dinamici generali, imita contemporaneamente posizioni globali del corpo e posizioni combinate dei suoi segmenti, riconosce la destra e la sinistra su di sé

e sugli altri, discrimina e riproduce strutture ritmiche varie e articolate, matura ed esercita la motricità fine.

I traguardi di sviluppo da perseguire alla conclusione della scuola dell'infanzia, quindi, si indirizzano verso una triplice direzione.

In primo luogo, nello sviluppo delle capacità senso-percettive. In secondo luogo, nello sviluppo delle capacità coordinative, relative al controllo degli schemi dinamici e posturali di base e al loro adattamento ai parametri spazio temporali dei diversi ambienti. Infine, nella progressiva acquisizione della padronanza del proprio comportamento tattico nell'interazione motoria con l'altro e con l'ambiente, vale a dire nella capacità di progettare e attuare efficaci strategie motorie e di intuire-anticipare quelle degli altri, aggiustando le proprie, nel corso di attività motorie individuali e comuni.

L'educazione alla salute, anche nelle sue componenti alimentari, è una componente importante della corporeità. Essa sarà avviata fornendo, in modo contestuale alle esperienze di vita (quando ci si lava solo le mani o tutto il corpo e perché, quando si lavano i cibi e perché, come e che cosa si mangia a casa, a scuola, ai ristoranti...), le prime conoscenze utili per la corretta gestione del proprio corpo, in modo da promuovere l'assunzione di positive abitudini igienico-sanitarie ed alimentari. Le esperienze condotte dai bambini durante il pasto possono costituire, del resto, l'oggetto non tanto o non solo di immediate correzioni di cattive abitudini alimentari, quanto, anche, di riflessioni mediate, ovvero culturali, durante le attività didattiche, sulle proprietà e sull'efficacia dei cibi, e, nondimeno, delle tante attività gastronomiche di manipolazione, preparazione, cottura e consumo, con le quali non è difficile entusiasmare i bambini e far scorgere loro, senza forzature, il rapporto tra cibo, corpo e cultura.

Il naturale interesse per la conoscenza del corpo e della sua dimensione sessuale può essere sostenuto dall'attenzione educativa dell'insegnante rivolta sia alle occasioni informali, proprie della vita quotidiana, sia alle attività ludiche. Va avvertito che la dimensione della sessualità, con le sue forti implicazioni affettive, investe anche gli altri campi dell'esperienza educativa, di cui è opportuno tener sempre conto nello svolgimento delle attività.

L'insieme delle esperienze motorie e corporee vissute e, per quanto possibile in rapporto all'età, riflesse costituisce un significativo contributo per lo sviluppo di un'immagine positiva di sé.

Metodologie ed avvertenze. La forma privilegiata di attività motoria è costituita dal gioco individuale e di gruppo, che sostanzia e realizza nei fatti il clima ludico della scuola dell'infanzia, adempiendo a rilevanti e significative funzioni di vario tipo, da quella cognitiva a quella socializzante a quella creativa. Occorre, quindi, conoscere e sperimentare tutte le forme praticabili di gioco a contenuto motorio: dai giochi funzionali a quelli simbolici e imitativi o di regole (anche popolari e tradizionali, che è un peccato anche culturale perdere, da rubabandiera a campana ecc.).

L'insegnante svolge compiti di regia educativa rispetto al gioco. Predisporre ambienti stimolanti e ricchi di opportunità diversificate di esercizio; inoltre programma con cura la scelta, l'ordine di successione e le modalità di svolgimento dei giochi di regole, di cui potrà anche assumere la conduzione.

Nel gioco-dramma il suo intervento consisterà soprattutto nel creare le condizioni affinché il bambino si possa esprimere liberamente e possa rivestire di significati simbolici e imitativi i propri giochi motori, e nello stimolarlo alla ricerca di forme espressive e comunicative personali ed efficaci.

I momenti di ordine valutativo poggeranno sulla definizione dei comportamenti da osservare sistematicamente, sulla documentazione dei processi di sviluppo del bambino con una particolare attenzione per il controllo dinamico e l'adattamento spaziale e temporale. L'impiego costante di piccoli attrezzi e oggetti semplici, inventati e costruiti anche a partire da materiale di riciclo, che i bambini possono facilmente scoprire e ri-scoprire manipolandoli e usandoli in varie situazioni e nei modi più diversi, garantisce comunque consistenza e significatività all'attività motoria.

Va poi rilevato che la disponibilità di impianti e di attrezzature costosi e sofisticati, se ovviamente utili, non costituisce in sé garanzia di sostanza educativa delle attività; da segnalare come valida alternativa l'utilizzo di arredi naturali e poveri che possono facilmente permettere l'attuazione creativa di svariati giochi e attività motorio-avventurose.

Ai soggetti in situazione di handicap va assicurata la possibilità di partecipare alle attività motorie programmate, sviluppando percorsi originali, evitando occasioni di esclusione ed anzi invitando i compagni ad inventare percorsi nuovi che trasformino gli eventuali handicap motori di qualcuno in una risorsa didattica per migliorare l'educazione motoria di tutti.

b) I discorsi e le parole

Socialità della lingua e sue funzioni. Nei primi anni di vita, e in una varietà di contesti, dall'ambiente familiare all'asilo nido, i bambini hanno già acquisito i meccanismi comunicativi e linguistici di base e hanno cominciato ad impiegarli nella realtà quotidiana. La scuola dell'infanzia offre loro la possibilità di consolidare, potenziare ed ampliare le conoscenze e le abilità linguistiche già costruite, ma ancora implicite nel loro aspetto regolativo, per giungere ad una più sicura padronanza della lingua, ad una sua utilizzazione sempre più efficace e ad un primo contatto con la lingua scritta.

A tal fine, essi hanno bisogno di poter vivere situazioni comunicative che permettano di stabilire relazioni proficue e significative con adulti e coetanei attraverso l'uso degli strumenti linguistici già posseduti, in un clima di partecipe ascolto e di misurata sollecitazione; in queste situazioni spontanee e/o sapientemente costruite vengono prima esercitate e poi messe a prova le competenze necessarie per regolare la produzione e la fruizione delle comunicazioni in relazione ai diversi interlocutori, ai contenuti e agli scopi delle stesse.

L'espressione e la comunicazione di messaggi verbali va costantemente incrociata con quella dei messaggi non verbali, siano essi motori, iconici, musicali; la produzione e la fruizione di messaggi misti, infatti, consentirà ai bambini della scuola dell'infanzia di consolidare e sviluppare la fiducia nelle proprie capacità di espressione e comunicazione.

Lingua e bambini in situazione di handicap. Questa fiducia è particolarmente importante per un bambino in situazione di handicap che deve essere aiutato a supe-

rare gli eventuali impedimenti nella comunicazione verbale, e ad utilizzare tutte le risorse che possiede. Ai bambini che presentano difficoltà diffuse, ritardi evolutivi vistosi o limiti derivanti da un particolare deficit, è opportuno che la scuola dell'infanzia offra l'opportunità di svolgere attività di cui possano rendersi conto e controllare il progressivo svolgimento.

Questo è possibile a volte con una dimensione di maggiore concretezza, a volte con la mediazione della presenza attiva dell'altro, adulto o coetaneo (attraverso la voce che accompagna, i segnali di consenso, i messaggi extraverbali), a volte utilizzando la strumentazione tecnica necessaria (computer, codici sostitutivi...).

In queste situazioni, la scuola dell'infanzia può offrire molteplici situazioni di facilitazione, umana e/o materiale, per sviluppare le capacità di bambini con esigenze particolari. Nelle diverse occasioni e, soprattutto, nelle diverse situazioni di difficoltà o di handicap dovrà essere favorita la più ampia partecipazione del bambino alla comunicazione intesa come potenziamento delle capacità di ascolto, comprensione dei diversi messaggi, scambio e dialogo attraverso le parole e il corpo, gli oggetti e le immagini, i ritmi e il silenzio.

Sarà opportuna l'osservazione graduale, costante e controllata delle competenze acquisite, effettuata anche attraverso il confronto con gli adulti, familiari e non, che interagiscono con loro. L'esplicitazione dei progressi ottenuti consolida la fiducia in se stessi dei bambini e costituisce una fonte di dialogo, di motivazione e di responsabilizzazione educativa con la famiglia.

Obiettivi specifici di apprendimento. Dato il principio che la lingua si apprende all'interno dei rapporti con gli altri e che il suo uso competente implica il possesso delle principali regole che governano il funzionamento del codice linguistico nei suoi diversi aspetti (fonologico, semantico, lessicale, morfosintattico, testuale), è necessario utilizzare le esperienze linguistiche vissute all'interno di un contesto educativo per stimolare l'allievo della scuola dell'infanzia ad usare con disinvoltura ed in maniera attiva e personale le abilità specifiche connesse all'ascoltare, al parlare e al comprendere.

Queste abilità, unite ad una prima esplorazione della lingua scritta, anche laddove questa è supportata o completata da immagini e suoni, prodotta da altri o spontaneamente dal bambino, creeranno le premesse per un rapporto positivo con i libri e la lettura, e il giusto contesto per i successivi apprendimenti scolastici.

Gli obiettivi specifici di apprendimento relativi al campo linguistico sono legati all'acquisizione delle abilità di dialogo, che consente di mettersi in relazione comunicativa con adulti e coetanei, attraverso lo scambio di domande, informazioni, impressioni, giudizi e sentimenti. Ogni occasione, spontanea e non, viene dunque utilizzata dall'insegnante per rendere consapevole il bambino delle modalità d'uso condivise della lingua.

La scelta e l'arricchimento del lessico possono essere curati con la sollecitazione alla descrizione di oggetti, persone, situazioni che verranno denominati nel loro insieme e nelle loro parti con sempre maggior precisione ed estensione di particolari; accanto alla cura lessicale non mancherà l'attenzione alle relazioni logiche che collegano tra loro i vari oggetti che si descrivono. La narrazione delle proprie esperienze passate, sia quelle prossime sia quelle più lontane, se fornirà l'occasione di espri-

mersi in modi diversificati, scegliendo strategie comunicative adeguate al contesto e all'interlocutore, sarà anche un modo per riflettere, sia pur semplicemente, sulle variazioni di tempo e di modo nell'uso dei verbi.

Descrivere e narrare possono essere le funzioni su cui si esercita anche la proprietà del messaggio verbale dal punto di vista della forma linguistica (pronuncia corretta, parole e costruzione sintattica adeguate ai contenuti) e dell'uso delle principali convenzioni comunicative.

Un'attenzione particolare deve essere riservata a far scoprire le opportunità di piacere condiviso, di divertimento e di apprendimento offerte dalla lettura ad alta voce di libri o altri testi scritti; così come deve essere curato l'interesse ai sistemi di scrittura presenti nella realtà quotidiana, attivato attraverso progressive strategie di osservazione e di confronto tra la lingua orale e la lingua scritta in base soprattutto alle loro caratteristiche funzionali.

Situazioni comunicative. La programmazione delle attività educative e didattiche relative alle capacità linguistiche deve tenere nel debito conto sia il momento produttivo, sia quello della fruizione-comprensione, senza trascurare tutta quella significativa parte di apprendimento linguistico che passa attraverso l'uso che della lingua si fa in tutti i momenti della giornata scolastica e che non sempre trova una collocazione precisa ed esplicita nel progetto educativo.

Dato il suo carattere pervasivo e trasversale, infatti, la lingua, per svilupparsi, richiede non solo tempi e spazi didattici specifici, ma anche la realizzazione di situazioni relazionali che favoriscano l'impiego di una lingua articolata e differenziata.

La conversazione, reale e (preferibilmente) spontanea, con insegnanti e compagni rappresenta il contesto ottimale per mettere alla prova le abilità acquisite e confrontarle: la possibilità di condividere occasioni di apprendimento e scambio con altri (le insegnanti e gli altri bambini; in coppia, in piccolo e in grande gruppo) permette infatti ai bambini di costruire, parallelamente, abilità linguistiche, sociali e cognitive.

Perché ciò si realizzi con soddisfazione ed efficacia è necessario che l'insegnante crei un clima educativo rassicurante attraverso l'adozione di atteggiamenti che, in maniera non direttiva, sappiano suscitare il gusto e la voglia di ascoltare, parlare, tacere, leggere, scrivere, giocare con la lingua (anche ripetendo filastrocche e poesie o attraverso l'uso ludico di rime, assonanze e nonsense).

Parallelamente, visto che il comportamento comunicativo adulto rappresenta per i bambini una delle principali fonti di apprendimento, l'insegnante dovrà imparare ad autoosservarsi e valutare le caratteristiche dei propri interventi linguistici in relazione agli obiettivi formativi che intende perseguire. Per favorire e sostenere lo sviluppo infantile, l'insegnante dovrà, dunque, opportunamente mostrare interesse per le varie forme dell'agire linguistico dei bambini, per i loro progressi, scoperte, idee, invenzioni, così come, quando necessario, attuerà una correzione intesa come incoraggiamento ed aiuto.

Particolare cura dedicherà a tutte le occasioni che permettano di creare contesti d'esperienza in cui l'uso della lingua costituisca un modo di comunicare soddisfacente e piacevole (legato all'ascolto o alla produzione di descrizioni, resoconti, invenzioni, narrazioni, drammatizzazioni, ripetizioni ecc.), e in cui sia realmente necessario, per il bambino, tentare spiegazioni e valutazioni.

L'angolo della lettura, ma non solo quello, sarà il luogo privilegiato in cui la lettura ad alta voce dell'insegnante e la funzione autonoma di materiale scritto (libri, giornali, fumetti, dépliant, ecc.) getteranno le basi per la voglia di leggere da soli. Risulterà quindi utile organizzare anche angoli o spazi raccolti disposti in modo da favorire relazioni di coppia o di piccolo gruppo, dove i bambini possano creare situazioni di gioco simbolico (con uso del linguaggio di ruolo), nel corso del quale utilizzare materiali di vario genere, ascoltare storie o far finta di leggere, chiacchierare o stare da soli, in silenzio.

Prima lingua comunitaria. Apprendere i primi elementi di un'altra lingua comunitaria orale, che, nel caso specifico, è costituita dall'inglese, è operazione importante e delicata perché ogni lingua non solo dà l'impronta all'espressione del pensiero, ma ne costituisce in gran parte l'essenza. Essa, infatti, è una struttura che forma sensibilità, genera idee, modi di vedere, di sentire e di giudicare. E lo fa ancor più nelle prime età della vita, quando la base cognitiva è particolarmente agile e plastica e lingua e pensiero non sono distinguibili.

Ogni lingua che succede a quella che ci è madre, in questo senso, oltre ad essere un mezzo per comunicare, contribuisce a formare una più ricca visione del mondo. In questo senso, pone le premesse per assumere le sensibilità e le responsabilità del cittadino europeo e mondiale, destinato a vivere in una società multiculturale e, pertanto, multilingue.

Offrire ai bambini altri modi di dire, di salutare, di invitare, di indicare ecc. vuol dire, quindi, anche aiutarli a scoprire, nella riflessione, come le stesse esperienze di vita possono stare alla base di diverse forme simboliche linguistiche e, pure, di differenti orizzonti di significato.

L'eccezionale capacità di riferirsi a più codici comunicativo-espressivi che i bambini del nostro tempo mostrano di possedere porta a considerare l'acquisizione ancorché germinale di una lingua comunitaria non solo un'occasione per sollecitare la flessibilità cognitiva, ma anche per sostenere lo sviluppo del linguaggio in generale. L'insegnamento della lingua comunitaria stimola altresì un più articolato senso dello spazio, del tempo e di tutte le categorie della mente.

Le modalità didattiche di insegnamento rifuggono, comunque, dall'artificialità forzata e sono caratterizzate da globalità e dal coinvolgimento emotivo ed affettivo. Proporre un percorso di apprendimento di lingua inglese significa, in questo senso, offrire ai bambini occasioni di esperienze che li motivino, li coinvolgano affettivamente, li sollecitino ad esprimersi e a comunicare con naturalezza in questa nuova lingua.

Sempre sostenute da una buona relazione tra bambino ed insegnante e recuperando per quanto è possibile l'esperienza familiare, le strategie didattiche da tenere presenti possono essere le seguenti:

- prospettare una proposta piacevole, una situazione gratificante, che stimoli i bambini a voler conoscere e a farsi conoscere in lingua inglese;
- offrire una modalità comunicativa in cui siano chiaramente esplicitati destinatario, scopo e contesto;
- consolidare i significati dei termini appresi anche dai mass media, grazie al loro uso in trame narrative, scenari reali o immaginari che fungano da motivante sfondo integratore.

Molteplici, dunque, potranno essere le situazioni di apprendimento: racconti mimati o drammatizzati, narrazioni con supporto di immagini, canzoncine, filastrocche.

Le abilità orali possono essere sollecitate mediante l'uso di semplici strutture ripetute in situazioni significative, le attività di role-play, i burattini, l'uso delle flashcards, la lettura di fumetti, i giochi cantati, l'esecuzione di qualche comando. Di grande utilità risultano gli strumenti multimediali, sia attraverso l'uso del videoregistratore, sia attraverso i programmi interattivi disponibili su PC.

c) Lo spazio, l'ordine e la misura

Questo campo di esperienza fornisce conoscenze ed esercita abilità in ordine all'interpretazione matematica di fenomeni dell'esperienza, facendone emergere gli aspetti razionali ed operando consapevolmente su di essi sia da un punto di vista concreto sia rappresentativo.

In questo senso, risultano abilità significative quelle che riguardano: l'osservazione della realtà (individuare proprietà, riconoscere proprietà comuni a più oggetti, ecc.); la sua interpretazione sia in senso quantitativo, sia in senso qualitativo (operando stime numeriche, quantificazioni e misurazioni, individuando invarianti, classificando in base ad uno o più attributi ecc.); e, infine, la possibilità di intervenire in modo razionale su di essa (sviluppando la capacità di risolvere problemi, di effettuare previsioni, di assumere comportamenti strategici ecc.).

Numerare, misurare. Intorno ai tre anni il bambino elabora proprie intuizioni sul numero. Le esprime nel valutare in modo approssimativo la numerosità di raccolte di oggetti o nel confrontare quantità diverse; in seguito – operando concretamente – è in grado di ordinare più oggetti per grandezza, lunghezza, altezza o altre proprietà; di classificarli per forma, colore o altri attributi; di contarli, di valutarne la quantità, di eseguire operazioni concrete e simboliche, di attribuire lo stesso valore numerico a rappresentazioni simboliche diverse.

Raggruppare e ordinare, contare, misurare, dunque. Per fare ciò, il bambino ricorre a modi più o meno sistematici di confrontare e ordinare, in rapporto a diverse proprietà, grandezze ed eventi; utilizza oggetti o sequenze o simboli per la registrazione; impiega direttamente alcuni semplici strumenti di misura per elaborare quantificazioni, misurazioni, confronti.

Localizzare. Per quanto riguarda la percezione dello spazio fisico e l'acquisizione di strumenti operativi e simbolici per una sua progressiva e sempre più adeguata concettualizzazione, prima dei tre anni, il bambino incomincia ad avvertire, esprimendole linguisticamente, alcune collocazioni e relazioni spaziali; successivamente, è in grado di localizzare persone e oggetti nello spazio, di rappresentare percorsi e di eseguirli su consegna verbale o anche attraverso l'uso di mappe e schemi iconici.

Avvertenze metodologiche. A partire dalle intuizioni ingenuie relative alle caratteristiche del numero e dello spazio, intuizioni che il docente farebbe sempre bene ad esplorare e a far esplicitare sia con apposite domande di tipo «clinico», sia stimolando la libera conversazione reciproca tra bambini, la costruzione del concetto di

numero potrà procedere, didatticamente, dal confronto di situazioni che fanno intervenire i numeri secondo diverse modalità e per diversi scopi, riconducendo così il concetto di numero alla molteplicità dei suoi significati e delle sue modalità rappresentative: significato cardinale, significato ordinale, come espressione di un'operazione di misurazione, come computo del tempo e, ancora, come «valore» in relazione al denaro, come numero-grandezza, come numero-indice, ecc.

Per scoprire le caratteristiche dello spazio e i problemi della localizzazione, è opportuno stimolare il bambino a modi spontanei o guidati di esplorare il proprio ambiente, viverlo, percorrerlo, occuparlo, osservarlo, rappresentarlo. Mentre conduce queste esperienze, è buona norma aiutarlo ad esprimerle attraverso parole, costruzioni, modelli, schemi, disegni. La costruzione di sistemi di riferimento aiuta, infine, il bambino a guardare la realtà da più punti di vista, coordinandoli gradualmente fra loro.

Relazionare, prevedere. Aver acquisito le prime abilità di raggruppamento, riordinamento, calcolo, misura, collocazione topologica aiuta a sviluppare le capacità di porre in relazione come: formulare previsioni e prime ipotesi; individuare, costruire ed utilizzare relazioni e classificazioni; riconoscere invarianti; utilizzare diversi strumenti di rappresentazione (figurale, iconica, simbolica); operare riflessioni e spiegazioni su numeri, sistemi di riferimento, modalità rappresentative.

A ciò si aggiunge la capacità di elaborare in modo inventivo progetti e forme, derivati dalla realtà o del tutto nuovi, di oggetti e spazi dell'ambiente (può essere particolarmente stimolante far ragionare i bambini su uno spazio a loro particolarmente caro, come ad esempio il giardino e chiedere, dopo aver inventariato i giochi esistenti, di proporre una loro nuova sistemazione); l'ideazione di storie; la realizzazione di giochi con regole più o meno formalizzate e condivise; le rappresentazioni spontanee o ricavate da quelle in uso e così via.

Per contribuire a rafforzare la scoperta dei nessi tra parlare, ordinare, collocare, prevedere ecc. è opportuno promuovere la comprensione e l'uso di connettivi logici (non, e, o), di quantificatori (tutti, almeno uno, al più uno, ogni, ciascuno, ecc.) e delle loro negazioni; la creazione di situazioni comunicative che, utilizzando il gioco, richiedano l'uso dei legami logici del discorso sarà l'occasione per far riflettere ciascun bambino sul significato del proprio linguaggio e sui vincoli logici cui deve attenersi.

Itinerari metodologici. L'elaborazione e la conquista dei concetti logico-matematici avviene, così, attraverso esperienze reali, potenziali e fantastiche che si aprono a percorsi e tracciati occasionali o programmati di razionalizzazione.

Tutti gli aspetti dell'esperienza, del resto, possono presentare, in maniera più o meno immediata e diretta, numerose e variate situazioni in grado di stimolare lo sviluppo dei processi logico-matematici, che offrono lo spunto per attività basate essenzialmente sul gioco, sulla manipolazione, l'esplorazione, l'osservazione diretta, la collaborazione e il confronto con gli altri, lo scambio fra pari, le sollecitazioni occasionali dell'insegnante.

Le varie forme di linguaggio verbale, a loro volta, costituiscono per la loro ricchezza espressiva e la loro potenzialità logica, il punto di partenza di ogni attività di formalizzazione.

L'insegnante propone al bambino di svolgere, in contesti per lui significativi, operazioni di matematizzazione della realtà secondo diversi livelli di concettualizzazione ed utilizzando modalità linguistiche e rappresentative utili alla loro descrizione e argomentazione.

In particolare, vanno tenute presenti le attività di vita quotidiana (quanti bambini ci sono in questa sezione/gruppo?), la conoscenza di sé e la storia personale (quante persone ci sono nella mia famiglia?), i ritmi e i cicli temporali (le stagioni, i mesi, i giorni della settimana...), i giochi di gruppo e di squadra, l'ambientazione nello spazio a due e tre dimensioni (quanti passi bisogna fare per andare dalla classe alla mensa? e in giardino?), le produzioni fantastiche (le fiabe, le drammatizzazioni, le conte), l'esplorazione della natura e l'invenzione di storie.

A queste attività di concettualizzazione si aggiunge la possibilità di introdurre il riferimento diretto ad oggetti matematizzati, cioè a modelli concreti degli oggetti matematici, disponibili come materiali strutturati o costruiti durante l'attività, la familiarizzazione con simmetrie e accostamenti di forme (ritagli, piegature, mosaici, incastri, tasselli, ecc.).

Ai bambini che presentano particolari problemi ed incontrano specifiche difficoltà nello svolgimento di attività programmate saranno proposti interventi educativi e didattici basati su un più costante ed intensivo aggancio alla concretezza, sull'eventuale impiego di materiali e sussidi finalizzati e, altro potente fattore di apprendimento, sull'invio di segnali continui di apprezzamento dei loro sforzi e delle loro strategie individuali di apprendimento.

d) Le cose, il tempo e la natura

È il campo di esperienza relativo all'esplorazione, aperta, e alla prima sistematizzazione delle conoscenze sul mondo della realtà naturale ed artificiale. Esso ha come sistemi simbolici di riferimento tutti i domini della conoscenza scientifica nei quali entrano particolarmente in gioco l'intelligenza spaziale, quella logico-linguistica, i collegamenti con il pensiero matematico e con il metodo della ricerca scientifica (problema, ipotesi, sperimentazioni-verifiche, leggi e teorie).

Si tratta delle prime anticipazioni del pensiero scientifico, anticipazioni che si ritrovano nella capacità mimetica, di immedesimazione, che i bambini adottano quando, soprattutto con le cose della natura, fanno finta di essere un... pesce nell'acqua azzurra..., una foglia che cade..., una talpa che scava...: l'astrazione si basa proprio sulla capacità di sperimentarsi mentalmente in situazioni diverse, in un certo modo di fantasticare, al proprio interno coerente.

Competenze da promuovere. In linea generale, è opportuno potenziare e disciplinare quei tratti della personalità che caratterizzano naturalmente il comportamento dei bambini. Il riferimento è alla loro curiosità, alla spinta ad esplorare e capire, al gusto compiaciuto della scoperta, alla meraviglia e allo stupore che li coglie davanti ad un giocattolo che si muove, alla motivazione a mettere alla prova il proprio pensiero.

Più in particolare, diventa preoccupazione educativa costante della scuola dell'infanzia aiutare i bambini:

- a progettare e discutere;
- a riconoscere i problemi e le possibilità di affrontarli e risolverli;
- a perseverare nella ricerca e a mettere ordine nelle procedure di indagine;
- ad ammettere di non sapere ciò che non si conosce, di non aver capito e, quindi, ad abituare al domandare;
- a confrontarsi con gli altri, mettendo a fuoco l'esistenza di più punti di vista e la conseguente necessità di procedere, spesso, ad accomodare diversamente le proprie opinioni;
- ad essere consapevoli della provvisorietà delle spiegazioni che si danno dei fenomeni e dei loro limiti di validità (valgono sempre, in ogni luogo e circostanza le spiegazioni date? Perché sì o no, ecc.);
- a rispettare tutti gli esseri viventi e ad interessarsi per le loro condizioni di vita;
- a riconoscere la complessità di ogni ambiente, situazione o problema;
- ad apprezzare gli ambienti naturali ed impegnarsi attivamente per la loro salvaguardia.

Questi traguardi si favoriscono, soprattutto, attraverso l'esplorazione, la manipolazione, l'osservazione con l'impiego di tutti i sensi, l'esercizio di semplici attività manuali e costruttive, la costruzione e l'uso di simboli e di elementari strumenti di registrazione, l'uso di un lessico specifico come strumento per la descrizione, l'uso di misure non convenzionali su dati dell'esperienza, la ricerca di relazioni, di ordine, di corrispondenze, l'elaborazione e la verifica di previsioni, anticipazioni e ipotesi, la formulazione di piani di azione tenendo conto dei risultati, l'utilizzo della conversazione e del ragionamento per argomentare e spiegare eventi.

Cautele metodologiche. L'accostamento educativo alle conoscenze scientifiche rispetta le caratteristiche proprie delle esperienze e delle riflessioni individuali e si adegua alle modalità di comprensione ed ai bisogni evolutivi di ogni bambino.

Per questo è essenziale che l'insegnante sia disponibile alle concezioni che essi esprimono ed ai modi della loro formulazione, dia spazio alle loro domande ed eviti di dare risposte premature, sappia innescare processi individuali e collettivi di ricerca e di chiarificazione mediante l'osservazione, la sperimentazione e la discussione collettiva, dando spazio anche alla confusione spontanea finalizzata allo scambio immediato di entusiasmo che si crea attorno ad una nuova scoperta, semplifichi le situazioni e prospetti facili confronti in modo che abbiano senso per i bambini, promuova il pensiero critico, valorizzi la prospettiva personale ed il pensare con la propria testa, non penalizzi l'errore, ma lo identifichi come espressione del proprio punto di vista ed occasione di autocorrezione, tenendo presente che difficilmente un bambino pensa di dire una cosa sbagliata e molto spesso coglie una sfumatura che agli altri è sfuggita, semplicemente perché ha seguito un'altra strada, ancorché osservando o sperimentando la stessa cosa.

L'insegnante, quindi, deve egli stesso sentirsi in un contesto di apprendimento, ponendosi come ricercatore assieme ai bambini, trasmettendo loro la sensazione che esiste sempre qualcosa di sconosciuto, un imprevisto che ci attende e che è da scoprire, e che non sapere una cosa è uno stimolo per una nuova ricerca. In questa prospettiva, dovrebbe essere anche capace di divertirsi e di condividere le emozioni vissute dai

bambini, trovando occhi diversi per vedere le cose, riconoscendo di avere in comune con loro, in quanto persone, gli stessi strumenti di percezione ed intuizione. I bambini, per converso, devono riconoscere che l'insegnante è un po' anche come loro e sentirsi spontaneamente autorizzati ad esprimere la propria opinione sulle idee che lei o lui esprime.

Il lavoro collaborativo – che si manifesta nell'azione congiunta, nell'imitazione reciproca, nella costruzione condivisa delle conoscenze e nella opposizione dei punti di vista – offre un fondamentale sostegno sociale e conoscitivo.

Quanto all'intervento intenzionale dell'adulto, la sequenza più raccomandabile di apprendimento procede dal prevedere al fare, al rappresentare, al ridiscutere in gruppo, confrontando le previsioni con i risultati dell'azione.

I bambini soddisfano i loro bisogni esplorativi e le loro possibilità conoscitive, esercitandosi con diversi tipi di materiali (acqua, sassi, sabbia, foglie, ecc.), lavorando con le mani, gli occhi, il naso, la bocca, le orecchie, creando di continuo opportunità senso-percettive, da soli o in piccolo gruppo, con oggetti, utensili ed elementi da costruzione, inventando e realizzando giochi con i più svariati elementi naturali, svolgendo attività che uniscono alla valenza scientifica un particolare carattere motivante come, ad esempio, le attività di cucina, le esperienze di fisica elementare con materiali diversi, le attività di interesse biologico (semine, coltivazioni di piante e, in particolare, allevamenti, osservazioni e riflessioni sugli animali, valorizzando con ciò la naturale tendenza affettiva dei bambini).

Non prescindendo quindi dall'esperienza diretta con la natura e dal contatto con i suoi componenti (senza tralasciare il cielo, la luce e le ombre, il buio e il silenzio), l'insegnante deve ricercare ogni connessione e relazione tra di essi e mettere in evidenza, guidando i bambini, tutti i collegamenti tra le attività sperimentate.

Sequenze temporali. In molte di queste attività entrano in gioco dimensioni di tipo temporale, come la simultaneità, l'ordine, la successione e le misurazioni delle durate.

Le sequenze temporali sono utilizzate dai bambini anche per organizzare gli eventi più familiari, in modo da elaborare su questa base le ben più complesse nozioni che vanno dal ricostruire il passato ad anticipare il futuro.

La scuola svolge un ruolo importante nella articolazione della capacità di percepire e collegare gli eventi nel tempo. Da un lato, la giornata scolastica offre i riferimenti esterni sui quali si distende la vita quotidiana e sui quali si può avviare la strutturazione dell'aspetto ciclico della scansione temporale (le ore, i giorni, la settimana). Dall'altro, la ricerca e la sperimentazione di contesti e ambienti naturali permettono di strutturare la ciclicità del tempo stagionale (non relativo all'uomo anche se da lui non immune) e la lentezza dei tempi naturali (aspettare che il seme piantato diventi stelo, un bruco farfalla, un girino rana, un fiore di pesco pesca...), così diversi dai tempi umani, consumati spesso velocemente senza essere davvero vissuti e goduti.

Inoltre, l'esperienza diretta con la dinamicità di un ambiente naturale facilita la strutturazione anche del tempo irreversibile del divenire: uno stesso punto di un qualunque corso d'acqua non sarà mai ritrovato uguale, nemmeno il giorno dopo; quindi tornare in quel dato posto, fare quell'attività e ritornare a farla, osservando e riosservando con regolarità dopo un po' di tempo, evitando l'episodico e il casuale, aiuta a scoprire la dinamica irreversibilità delle cose.

È indispensabile ricercare e programmare momenti e spazi per uscire, riappropriandosi di queste dimensioni nel proprio territorio, nei luoghi che i bambini possono sentire vicini e vissuti anche al di fuori della giornata scolastica.

È essenziale inoltre che l'ambiente e il tempo scolastico siano organizzati in modo da consentire il lavoro autonomo e collaborativo dei bambini anche secondo la consolidata esperienza dei Laboratori e l'utilizzazione di spazi attrezzati all'aperto.

Sono poi indispensabili alcune condizioni di carattere strutturale e strumentale (disporre di semplici strumenti e recipienti di vario tipo, riciclati da parte anche delle famiglie o costruiti su precisi progetti dei bambini, poter fruire di condizioni che permettano di manipolare materiali diversi, il facile accesso all'acqua, spazi esterni per osservazioni ed esperienze) e la progettazione di uscite finalizzate alla ricerca nella realtà naturale, sociale e del lavoro.

e) Messaggi e forme di comunicazione

Durante la scuola dell'infanzia, i bambini passano da una fase in cui prevale il piacere istintivo di produrre, esprimersi, lasciare traccia di sé e del proprio corpo ad un'altra in cui scoprono che queste attività possono diventare nuovi codici attraverso i quali interpretare e ripresentare se stessi, gli altri, le cose; dallo scarabocchio, dunque, alla rappresentazione deliberata delle persone care, della natura; dal movimento fine a se stesso alla postura intenzionale, comunicativa di un'emozione, di una situazione, di un messaggio semplice e complesso.

La tentazione dello stereotipo è normale; quest'ultimo facilita, in una fase iniziale, la comunicazione e l'interpretazione; quindi non deve essere condannato; piuttosto deve essere utilizzato come punto di partenza per la discussione e l'analisi collettiva delle proprie produzioni, dei progetti individuali o condivisi.

D'altra parte, la dimensione estetica e la cura per il bello, sia attraverso le arti figurative sia attraverso la musica, la danza, il teatro, la poesia o la multimedialità, a seconda delle risorse degli insegnanti e delle abitudini presenti nella comunità, sono una via importante per avviare i bambini ad un'espressione personale creativa, in cui essi scoprono il piacere di essere motivati allo sforzo personale e alla collaborazione di gruppo anche più faticosa e complessa.

Attività grafiche, pittoriche e plastiche. Ancor prima dell'anno di età, i bambini hanno scoperto che le mani sporche o bagnate o alcuni oggetti che impugnano lasciano una traccia sulla superficie con la quale si trovano a contatto. A mano a mano che crescono, aumenta sempre più, in loro, la consapevolezza di poter lasciare un segno della propria presenza, modificare in qualche modo l'ambiente, comunicare con chi sta loro vicino o si trova anche lontano, esprimere emozioni e sensazioni, rappresentare propri pensieri oppure gli oggetti e le persone che vedono, usando le mani in un certo modo o impugnando penne, pennarelli, colori e simili. Dai 18 mesi, è consueto che diano anche un nome alle proprie produzioni, che è bene, per l'adulto, mai dimenticare.

La comunicazione verbale è certo più immediata rispetto a quella grafica, ma i bambini provano molto piacere quando gli adulti osservano senza sbrighatività le lo-

ro produzioni grafiche, tentano di comprendere i loro messaggi, giocano con loro a disegnare e a scarabocchiare.

Con questa attività motoria spontanea, complessa e sempre più coordinata, d'altra parte, i bambini esercitano il piacere del movimento, arrivano alla coordinazione del movimento e della vista, imparano a controllare le proprie pulsioni (lo scarabocchio scarica e spesso sublima l'aggressività), rafforzano la sicurezza e la fiducia in se stessi, liberano la motivazione interna, sviluppano la propria creatività espressiva e comunicativa. In questo senso, costituisce senz'altro un prerequisito essenziale della lettura e della scrittura.

Inizialmente, adottano un modello rappresentativo unico e uniforme, ma anche prima dei due anni capita che qualcuno abbia imparato ad impiegare schemi rappresentativi differenziati per «scarabocchiare» la persona, la casa, gli animali, le piante, gli oggetti del cielo, quelli della terra. Dall'inizio della scuola dell'infanzia alla sua conclusione si registra il passaggio dallo scarabocchio al disegno alla scrittura.

Nello scarabocchio esiste in nuce tutta l'attività grafica successiva, tanto che i bambini lo adoperano per esprimere stati d'animo, disegnare la mamma o qualcun altro, ma anche per «scrivere le parole», con una serie di puntini, linee e cerchietti.

Lo scarabocchio di forma circolare a un certo punto viene considerato nello stesso tempo rappresentazione e rappresentato. Il cerchio si trasforma in un viso che a sua volta contiene altri due cerchi più piccoli, gli occhi. Siamo al «girino», al «cefalopode», all'uomo cellula che è poi collegato a terra tramite linee, un rettangolo o un ovale che sta al posto degli arti inferiori.

Nel segno grafico si ritrova lo stesso sincretismo del linguaggio: così come una sola parola sostituisce un intero periodo, così un cerchio simboleggia l'intera figura umana, con un'attenzione particolare per gli occhi che costituiscono uno dei primi mezzi di comunicazione.

Dalla modalità rappresentativa della figura umana derivano per seriazione gli schemi adottati per «disegnare» gli altri soggetti. La forma circolare del viso si fa angolata, gli occhi e la bocca si trasformano in rettangoli: nasce la casa. Le linee orizzontali contrapposte a quelle verticali riservate per lo più alla persona diventano lo schema per esprimere animali, poi cose e ambienti.

I bambini trovano ciascuno le proprie regole per adattare la percezione tridimensionale della realtà alla bidimensionalità del foglio. Possono rappresentare le figure trasparenti per disegnare ciò che si trova al loro interno o dietro di esse; disegnano separati i capelli che alla vista sono invece una massa indistinta; segnano i comignoli perpendicolari al tetto perché, avendo scoperto che gli oggetti verticali sono sempre a 90° rispetto al suolo, adattano questa regola alla superficie sulla quale si trovano. Il foglio non viene lasciato statico. Lo possono girare a piacimento, disegnare figure capovolte o speculari, le gambe dei tavoli come fossero coricate al suolo, il sole, i fiori con forma antropomorfa, allargare le proporzioni delle figure in base alla risonanza affettiva che sollecitano o all'importanza che vogliono loro attribuire.

Insomma, è tutta una laboriosa attività che connette motricità fine, acquisizione di prassi e formazione di immagini mentali e di schemi formali rappresentativi, utilizza-

zione creativa di simboli, verbalizzazioni esplicite ed implicite (mentali) che l'adulto deve esplorare, valorizzare e incoraggiare, rispettando il linguaggio grafico di ciascuno.

Il rispetto per il modo di comunicare dei bambini è importante per il pieno e integrale sviluppo delle loro capacità. È, ad esempio, attraverso la scoperta della maggiore o minore efficacia nel maneggiare gli strumenti in un certo modo, nell'osservazione degli altri, nella possibilità di provare con materiali e situazioni differenti, e attraverso la creazione di atelier molto qualificati, che il bambino scopre, prova, consolida le modalità migliori per tenere correttamente la matita dopo la prima fase di impugnatrice «a pugno» tipica dell'asilo nido.

In ogni caso, è importante incoraggiare i bambini ad esprimersi seguendo itinerari che conservino la loro gioia di fare, agire, modificare la realtà.

Per tutte le attività grafiche, pittoriche e plastiche, l'intervento diretto dell'insegnante muove da un ascolto iniziale delle esperienze, dei desideri e delle proposte infantili per una successiva elaborazione e una restituzione in chiave progettuale con temi da sviluppare, storie da inventare, prodotti da fare in gruppo. Tali propositi si perseguono attraverso interventi atti a stimolare la fantasia, l'immaginazione e la creatività, l'uso mirato di immagini e stimoli, l'offerta di una differenziata gamma di esperienze, quali: esplorare la realtà fisica e manipolare materiali; organizzare, modificare, progettare interventi sull'ambiente; osservare, analizzare, rappresentare la realtà; esaminare rappresentazioni culturalmente codificate caratterizzate da qualità estetica ed artistica e capaci di restituire la pluralità e la complessità dei modi di produrre simboli e rappresentazioni; vivere in un ambiente esteticamente e artisticamente valido. È pure molto importante disporre di adeguati spazi, organizzati e attrezzati con materiali e strumenti variati, abbondanti, ricercati insieme e disposti nell'ambiente con ordine e cura.

Le attività drammatico-teatrali. È stato già ampiamente suggerito l'impiego della drammatizzazione da parte dei bambini della scuola dell'infanzia in tutti i campi d'esperienza analizzati. Le abilità corporee, per esempio, con la gestualità e la mimica che implicano, trovano nella drammatizzazione la strategia didattica per eccellenza. Le abilità linguistiche, poi, trovano nelle attività drammatico-teatrali la strategia ideale di esercizio e di sviluppo in quanto presentano tutti i vantaggi della situazione comunicativa simulata, e quindi libera dall'impulsività e dall'emotività del reale, ma anche tutti i vantaggi di una situazione di grande interesse e coinvolgimento ludico.

Le attività teatrali e di drammatizzazione hanno, comunque, il preciso scopo di facilitare i processi di identificazione dei bambini nei personaggi rappresentati, siano essi immaginari o reali, e di acquisire le prime competenze di gestione della propria emotività; la paura di fronte al «cattivo» della storia è, intorno ai tre anni, paura vera del bambino. Egli con l'aiuto degli adulti, genitori ed insegnanti, nella rappresentazione, impara a frapporre il distacco tra sé e quanto rappresenta, a riconoscere la situazione come «esterna» alla propria persona e alla propria realtà; per un certo periodo ha bisogno di verbalizzare questo distacco perché la parola stessa lo rassicura, così come lo rassicura l'insegnante che lo accompagna in questo percorso di rappresentazione. Poi fa da solo questo passaggio, e lo elabora mentalmente in tutte le sue rassicuranti possibilità.

È fondamentale che le proposte didattiche preparate per la drammatizzazione presentino la flessibilità necessaria per stimolare e recepire tutte le proposte creative, immaginarie, fantastiche che vengono dai bambini; sicuramente la competenza dell'insegnante intorno alle tecniche di animazione e di narrazione verbale e teatrale è fondamentale per il coinvolgimento e lo sviluppo delle singole «invenzioni» personali.

Le attività drammatico-teatrali si incrociano per molti aspetti con quelle sonore e musicali così come con quelle grafiche, pittoriche e plastiche, e pure topologiche, di ordine e misura, relazionali, linguistiche, motorie; non è possibile pensare alla rappresentazione teatrale di una fiaba, classica o estemporanea, senza sceneggiatura, ambientazione scenica, costumi, trucco, musica, rumori, ordine e misura degli eventi, competenze relazionali e motorie. L'incrociarsi di tutti questi campi di esperienza fornisce, quindi, ai bambini l'occasione ideale per scoprire come le conoscenze e le abilità maturate nei più diversi campi di esperienza invece si integrino in un'unità che è tanto più soddisfacente quanto più è organica e armonica, e quanto più rifugge da astratte classificazioni.

Le attività sonore e musicali. Educare alla musica e con la musica è attività formativa completa che permette di sviluppare numerose competenze comuni a molti altri campi di esperienza (i discorsi e le parole, la corporeità, lo spazio, il tempo, l'ordine e la misura...), ma anche di favorirne alcune specifiche, in particolare quelle relative al gusto estetico.

I bambini oggi vivono in un mondo caratterizzato da un eccessivo sovrapporsi di stimoli sonori che possono indurre passiva assuefazione, se non addirittura indifferenza percettiva; le attività sonore e musicali contrastano questo dato di fatto e mettono in moto una funzione di riequilibrio che permette ai bambini di individuare e conoscere la realtà sonora, di esprimersi con i suoni e di utilizzarli per mettersi in positiva relazione con sé (i propri sentimenti, i propri messaggi) e con gli altri.

L'insegnante dunque abitua i bambini ad ascoltare suoni diversi, a percepirne le caratteristiche di intensità, timbro, durata ed altezza, la successione temporale, la provenienza; con i giochi musicali sviluppa le loro capacità attentive e senso-percettive così come il coordinamento audio ed oculo-motorio.

Sempre l'attività ludica permette di utilizzare i suoni della voce e del corpo, alcuni strumenti di registrazione e di amplificazione, strumenti musicali adatti ai bambini e di «produrre» canti individuali e corali, invenzioni di semplici melodie, sonorizzazione di racconti e fiabe, attività ritmico-motorie, prime semplici simbolizzazioni dei suoni.

È una costante educativa della scuola dell'infanzia l'esplorazione, e proprio nel campo delle attività musicali essa trova una speciale ottimizzazione. Esplorare, nel senso di ascoltare e registrare, i suoni dell'ambiente in cui ci si trova (la strada, l'aula, il giardino, un tappeto di foglie secche sulle quali si cammina, una fontana...), abitua i bambini non solo ad una percezione sensoriale più raffinata e completa, ma li abitua anche a riconoscere l'equilibrio tra suono e silenzio non come assenza, mancanza di suono ma come possibilità tutta positiva di riposo nonché di diversa concentrazione della propria attenzione. Tutti gli ambienti, del resto, si prestano a questi esercizi, da quelli naturali a quelli artificiali (un auditorium compreso).

Nelle attività sonore e musicali l'insegnante valorizza la costante, ben evidente nel campo linguistico, della specularità della produzione e dell'ascolto: nel momento stesso in cui imita un suono il bambino tenta fin da subito nuove modalità di esprimerlo e di impiegarlo. Si tratta, dunque, di favorire l'ascolto senza mai dissociarlo dalla possibilità di rielaborazione personale e creativa.

Dal punto di vista organizzativo, le attività musicali possono essere favorite dalla costituzione di un Laboratorio musicale o, comunque, dalla predisposizione di ambienti che consentano l'uso della sonorità e del movimento.

Va precisato, tuttavia, che il Laboratorio, al di là di spazi fisici specifici, va pensato come luogo vissuto di relazione, in cui si creano le condizioni di un percorso esperienziale, cognitivo e ludico ad un tempo.

Nuove tecnologie e nuovi media. L'esperienza pervasiva di televisione, di giochi multimediali, di strumentazioni tecnologiche vissuta quotidianamente dai bambini impone alla scuola dell'infanzia il compito di riprendere e riprodurre questa esperienza e di farne oggetto di gioco, di confronto, di verbalizzazione e di rappresentazione.

In questo modo, è possibile non solo contrastare l'effetto magico e totalizzante spesso provocato dalle nuove tecnologie della comunicazione, ma si crea nel bambino l'abitudine ad una prima comprensione di esse, e soprattutto delle procedure che le caratterizzano.

Il desiderio dei bambini di comunicare e di narrare visivamente può offrire, ad esempio, l'opportunità di «giocare alla TV» e di avviare in tal modo una prima comprensione dei mezzi e degli scopi che conducono alla realizzazione di semplici prodotti televisivi (un'intervista, uno spot, ecc.); così come un videogioco può diventare molto più interessante se si prova a riprodurlo in termini reali, come un gioco vero che ci fa immancabilmente scoprire tutti i vincoli che la realtà impone.

I bambini che vengono condotti a questo uso riflessivo della multimedialità imparano ad elaborare risposte più personali ai diversi messaggi di tipo tecnologico e cominciano a liberarsi dal magismo tecnologico che cartoni animati, pubblicità televisiva, videogiochi e giochi tecnologici in genere inducono, laddove non diventano oggetto di preoccupazioni educative.

È evidente che questa operazione di «lettura» giocosa della comunicazione multimediale richiede un insegnante della scuola dell'infanzia in realtà molto competente sul piano informatico, audiovisivo e tecnologico; in ogni caso, competente fino al punto di poter scegliere i materiali didattici più adatti agli scopi critici che si intendono perseguire e di poter a volta a volta sottolineare con semplicità, ma con correttezza le caratteristiche del tipo di conoscenza e di rappresentazione sotteso ai diversi linguaggi multimediali.

Educare attraverso l'informatica e l'uso critico dei mezzi audiovisivi (TV, telecamera, ecc.) è ormai un aspetto imprescindibile della scuola dell'infanzia, che assume come obiettivo formativo la comprensione, per ora solo intuitiva ed esplorativa, del fatto che le procedure dell'apparato tecnologico non devono mai prevalere sui processi conoscitivi ed espressivi del soggetto ma li devono semmai amplificare, potenziare e rappresentare in forme sempre più accurate e penetranti.

f) *Il sé e l'altro*

Io e sé. L'io è certamente un elemento centrale dell'autorappresentazione, ma viene spesso scambiato come il centro di permanenza di tutta la persona. Per questo è utile distinguerlo dal sé.

La coscienza dell'io nasce quando, da bambini, ancora piccolissimi, si scopre la differenza fra io e tu. È dunque, di solito, all'interno del complesso rapporto del bambino con la madre e con i suoi primi interlocutori che nasce l'io, quando a un primo vissuto indifferenziato, all'interno del quale i piccoli non distinguono il limite fra il proprio corpo, i propri sentimenti, e quello, quelli, dell'altro, succede la scoperta della differenza fra io e non io. La mamma diventa, allora, un «altro da me», un «tu» diverso da me.

Questa scoperta può determinare una situazione ingannevole di confusione tra l'io come capacità di rappresentarsi diversi nei diversi momenti che si vivono, e invece il sé come chi si è nella totalità permanente del nostro essere persona come unità di corpo, psiche e mente. Se l'io, insomma, nella sua consapevolezza, segue e si adatta alle trasformazioni somatiche e psichiche che caratterizzano l'evoluzione di ogni esistenza individuale in mezzo agli altri, nel mondo, il sé rappresenta, al contrario, la parte più stabile e profonda dell'identità personale che soggiace a tutti i cambiamenti dell'io, li trascende e li unifica.

Ora, riconoscersi e farsi riconoscere in differenti situazioni e da diversi interlocutori come soggetti (io) connotati da un carattere, una storia, uno stile personale che si adatta a situazioni diverse e si trasforma con esse è altrettanto importante, sul piano educativo, del riconoscersi e farsi riconoscere come chi rimane sostanzialmente sempre chi è: l'essere sé. Che è poi come dire che, nella nostra stessa dinamica evolutiva individuale, si scopre la dialettica tra identità e alterità, almeno nel senso che il nostro sé resta uguale proprio mentre e quando il nostro io continua a cambiare e a modificarsi. E che, a maggior ragione, dunque, questa dinamica tra identità e alterità è esaltata nell'incontro tra sé e gli altri.

Gli altri. Le consapevolezze educative e le virtù sociali di questa dialettica si possono rinforzare e favorire quando si cresce in un ambiente sociale che valorizzi le differenze anziché pretendere l'omogeneità dei comportamenti e l'uniformità dei modelli umani. Occorre quindi che le attività della scuola dell'infanzia permettano a ciascun bambino di fare cose diverse, di rispondere in modo personale alle richieste da parte degli insegnanti e di sperimentarsi e presentarsi agli altri senza finzioni e stereotipie; la valorizzazione della diversità favorisce, infatti, il rinforzo sia dell'acquisizione della consapevolezza del proprio sé, sia della distinzione dei diversi momenti dell'io, necessariamente collegati alle situazioni particolari e contingenti che si vivono a casa, a scuola, al campo giochi del quartiere, ecc.

Dal sé che permane sempre all'io che si modifica nel tempo e si adatta alle situazioni del momento, all'altro come soggetto comprimario dell'organizzazione sociale in cui ci si colloca mano mano che si passa da un rapporto esclusivamente bambino-adulto ad una pluralità di rapporti, di scambi, di relazioni ed esperienze.

E sono proprio le esperienze con gli altri, alcune spontanee ma altrettante sapientemente costruite, che obbligano a confrontarsi con i problemi esistenziali e re-

lazionali posti dalla scoperta del valore non sostituibile allo stesso tempo della permanenza del sé e della contingenza dell'io dentro ogni soggetto e nei rapporti tra soggetti, nella società. Non si vive, come singoli e come comunità, quindi, senza norme che restano; analogamente, non si vive, come singoli e come comunità, se non affermandosi ogni volta come eccezioni.

Bisogno di valori condivisi. La scoperta dell'esistenza di qualcosa che permane e di qualcosa che cambia e si adatta aiuta a scoprire la dinamica tra valori universali e modi diversi di concretizzarli, tra norme morali e sociali, da un lato, e comportamenti che di fatto le interpretano, dall'altro.

La scoperta della distanza che, poco o tanto, sempre intercorre tra i due momenti sfocia, anche nel bambino, necessariamente, in una prima forma di giudizio morale (per giocare bene a «bandierina» bisogna che tutti rispettino le regole del gioco; se un bambino, per le più varie ragioni, non le rispetta, però, che cosa accade?).

L'insegnante che cura questi passaggi esistenziali e morali del bambino è consapevole che l'assunzione personalizzata di valori condivisi, universali, rimanda immediatamente alla necessità di adattarli ogni volta alle caratteristiche delle situazioni e del momento storico e personale che si vive.

Proprio il riconoscimento e la valorizzazione delle diversità di circostanze, sesso, nazionalità, cultura, religione, ecc. sperimentate da ciascuno, consentono, allora, di sviluppare nei bambini della scuola dell'infanzia il valore dell'universalità della persona e dell'individuazione di norme intersoggettive. Lo stare con diversi e lo scoprire che non esiste una situazione uguale all'altra, infatti, aiuta a comprendere l'uguaglianza profonda esistente tra gli esseri umani, e la loro solidarietà, e il voler affermare la propria individualità porta a scoprire che ciò è impossibile senza condividere con gli altri uno stesso codice linguistico, modalità reciproche di collaborazione e di aiuto, significati e valori comuni, medesimi criteri di gusto, ecc.

Le grandi domande. In questo contesto, è ragionevole attendersi anche il ricorrere di interessi e interrogativi dall'alto spessore esistenziale, etico, metafisico e religioso: il senso della propria esistenza, della nascita e della morte; le origini della vita e del cosmo; il significato di fatti ed eventi che seminano morte e distruzione; il perché del dolore innocente o dell'iniquità incolpevole; le ragioni delle diverse spiegazioni degli adulti dinanzi agli stessi problemi e alle stesse situazioni; il bene e il male; esiste Dio, e come è, se esiste? Il bambino non è uno sprovveduto o, peggio, un superficiale da tacitare con artifici retorici o con la reticenza. Si pone e pone, invece, come ogni persona umana, ovviamente al suo livello, domande radicali, impegnative. Per lui, per di più, hanno sempre una rilevanza totale: non solo cognitiva, ma anche affettiva, estetica, operativa, morale, sociale, perfino corporea.

Domande che riproducono la dialettica universalità-individualità, permanenza-contingenza, uguaglianza-diversità: sempre riproposte, sempre declinate con risposte differenti a seconda dei soggetti e, come si vede sempre più anche nella nostra società multietnica e multireligiosa, delle varie culture. Un esito che può risultare sconcertante e deprimente, per lui, come, a dire il vero, per qualsiasi persona adulta.

Non si tratta, però, di impedirle e di rimuoverle, magari per non turbare e per rassicurare con mistificanti divertimenti. Al contrario, si tratta di assumersi la re-

sponsabilità di una risposta personale, testimoniata nell'esempio e nell'esercizio. Mostrargli che si è in una famiglia, in una comunità scolastica, in una comunità sociale, in una tradizione in cui queste risposte si vivono sul serio e danno senso e serenità all'esistenza e all'azione di singoli e di intere collettività.

Piste didattiche. Il campo d'esperienza così delineato è comprensivo di diverse possibili articolazioni di lavoro didattico che vanno ricondotte ad una circolarità sempre crescente.

Una prima articolazione riguarda lo sviluppo affettivo ed emotivo. Si tratta di promuovere l'autonomia e la capacità di riconoscere ed esprimere emozioni e sentimenti, di canalizzare l'aggressività verso obiettivi costruttivi, di rafforzare la fiducia, la simpatia, la disponibilità alla collaborazione, lo spirito di amicizia, il senso della vita come dono e il sostegno nella conquista di un'equilibrata e corretta identità. Occorre, a questo proposito, ricordare l'importanza degli incontri e dei rapporti affettivi con i coetanei di entrambi i sessi, la necessità di non indurre né rafforzare stereotipi maschili e femminili, la positività della coeducazione e il valore dell'esperienza di una varietà di ruoli.

Una seconda articolazione inerisce allo sviluppo sociale. Al fine di offrire al bambino i primi elementi per la conoscenza dell'organizzazione della società e del metodo della ricerca si richiede lo svolgimento di progressive esplorazioni dell'ambiente sia nelle sue dimensioni di vicinato e di territorio sia in quelle istituzionali, a partire dalle più immediate per volgersi a quelle europee e mondiali. La conoscenza dell'ambiente culturale e delle sue tradizioni, integrandosi con attività proprie di altri campi d'esperienza, consente anche di sviluppare il rapporto col passato attraverso la ricostruzione di eventi personali della vita del bambino. Un'importante esperienza educativa in tal senso è rappresentata dalla partecipazione a eventi significativi della vita sociale e della comunità. Va pure sviluppata, sul piano relazionale, comunicativo e pratico, la capacità di comprendere i bisogni e le intenzioni degli altri e di rendere interpretabili i propri, di superare l'attaccamento al proprio esclusivo punto di vista, di accettare le diversità (in particolare quelle legate a disabilità fisiche e mentali) trasformandole in una risorsa e ad assumere autonomamente ruoli e compiti.

Una terza articolazione attiene allo sviluppo etico-morale, in cui emergono i significati sulla base dei quali si definiscono e si strutturano le regole per l'appartenenza alla comunità e la condivisione dei valori. Il riconoscimento del valore e della dignità di ogni soggetto umano costituisce il criterio di orientamento per la convivenza civile e per la costruzione di validi rapporti interpersonali. Gli obiettivi specifici di apprendimento, pertanto, si qualificano come promozione dell'autonomia, del senso di responsabilità, dell'accoglienza e dell'appartenenza.

La stessa vita di scuola si presenta come l'ambito più naturalmente adatto al loro perseguimento attraverso lo svolgimento delle attività quotidiane, l'esempio della condotta coerente degli adulti, il progressivo coinvolgimento di bambini nelle attività e nelle decisioni, la sollecitazione a riflettere sui comportamenti e a formulare valutazioni.

L'itinerario educativo va inteso e realizzato come un tirocinio morale non forzato, che conduce dalla semplice scoperta dell'esistenza dell'altro e dell'adattamento alla sua presenza al riconoscimento rispettoso dei suoi modi di essere e delle sue esigenze fino all'acquisizione di un'effettiva capacità di collaborazione regolata da norme in un quadro di ideali condivisi. È così possibile, all'interno di un positivo con-

testo interpersonale, consolidare le prime capacità di scelta e di impegno della volontà e, nello stesso tempo, sostenere la conquista dell'autostima in vista di una progressiva autonomia.

Una quarta articolazione riguarda lo sviluppo di un corretto atteggiamento nei confronti della religiosità, delle religioni e delle scelte dei non credenti, che è innanzi tutto essenziale come motivo di reciprocità, fratellanza, impegno costruttivo, spirito di pace e sentimento dell'unità del genere umano in un'epoca di crescenti spinte all'interazione multiculturale e multiconfessionale. Questa situazione rende particolarmente rilevante ogni intervento volto a evitare le distorsioni (come l'assunzione di comportamenti di discriminazione o di intolleranza) che possono conseguire all'assenza di un'equilibrata azione educativa e ad un malinteso senso della doverosa testimonianza delle proprie convinzioni.

Esistono specifiche motivazioni di ordine antropologico, storico e culturale che, mentre impongono di avvalorare sia il vissuto del bambino sia le tradizioni e le caratteristiche della cultura di appartenenza, non comportano il disconoscimento della legittimità e, soprattutto, del valore espresso da culture e tradizioni «altre».

Le molteplici manifestazioni proprie della religiosità, delle religioni e delle scelte dei non credenti con particolare riguardo per quelle più direttamente connesse con il vissuto soggettivo e ambientale del bambino, offrono un'ampia gamma di occasioni utili a individuare i contenuti delle attività. In questo contesto, va anche collocato il contributo dell'insegnamento della religione cattolica che lo Stato italiano, secondo i dispositivi concordatari, assicura a tutti i bambini le cui famiglie ne abbiano fatto richiesta.

La conduzione didattica terrà conto delle opportunità reali offerte dall'ambiente e del grado di interesse che esse suscitano nel bambino per svolgerle in una linea rispettosa del compito fondamentale di chiarificazione, rasserenamento, conoscenza e confronto leali e ispirati alla comprensione e al rispetto delle scelte e degli orientamenti delle famiglie.

Le esperienze formative, riferite all'intero campo di esperienza del sé e dell'altro, sebbene possano essere stimolate dal gioco, dalle attività ricorrenti oppure prendere spunto da eventi occasionali, vanno adeguatamente previste. Nel loro svolgimento, è necessario assicurare la partecipazione attiva del bambino, nonché la spiegazione-comprensione delle norme adottate, in modo da evitare il ricorso ad affermazioni e impostazioni autoritarie.

3. Il Portfolio delle competenze individuali

Il *Portfolio* (o *cartella* o *portafoglio*) delle *competenze individuali* accompagna il bambino dall'ingresso all'uscita della scuola dell'infanzia. È una collezione strutturata, selezionata e commentata di materiali paradigmatici prodotti dal bambino, che consente una ricostruzione del suo processo di maturazione e, allo stesso tempo, della maggiore o minore pertinenza degli interventi didattici adottati. Seguirà poi lo studente per tutta la durata del suo percorso scolastico. Con gli opportuni adattamenti, potrà, inoltre, rimanere un documento che accompagna i cittadini anche dopo la loro formazione iniziale come strumento da utilizzare per la ricerca del lavoro, la riconversione professionale e la formazione continua.

Il tutor. Il *Portfolio*, coinvolgendo la famiglia e il bambino stesso, è compilato e tenuto aggiornato dai docenti, e, in particolare, dal docente identificato come tutor del bambino. Questo docente guida, stimola, esercita i bambini che gli sono affidati (funzione di «allenamento»), li contiene, sostenendoli affettivamente (funzione di «sostegno»), li consiglia e li orienta (funzione di «consulenza») nell'affrontare i loro impegni e nel risolvere i loro problemi.

Attraverso la prima funzione, il tutor abitua gli allievi che gli sono affidati al costante miglioramento di se stessi, li aiuta ad identificare i punti di forza e di debolezza, definisce con loro il *Piano personalizzato delle attività educative* finalizzato a massimizzare l'efficacia e l'efficienza delle prestazioni, a vantaggio di se stessi, della sezione e dell'intera scuola, evita di cadere nel paradigma del «più di prima» ovvero di aumentare la dose di una medicina didattica quando si accorge che non funziona, e invece cerca, insieme con i colleghi e con i bambini, soluzioni più creative, divergenti, non scontate.

Attraverso la seconda funzione, inoltre, il tutor media e contiene le emozioni e le preoccupazioni, ascolta, rassicura, aiuta, infonde fiducia, testimonia attenzione e partecipazione a quanto i bambini e le loro famiglie sentono come problema o come sfida.

Attraverso l'ultima funzione, infine, egli responsabilizza i bambini, li rende consapevoli dei loro livelli di maturazione, li abilita a prendere decisioni personali, li responsabilizza, e instaura con le loro famiglie quel colloquio educativo non superficiale così indispensabile per evitare, da chiunque commessi, i difetti del precocismo, dell'adulterio e dell'autocentratura narcisistica.

I contenuti del Portfolio. Durante i 12 anni di diritto-dovere all'istruzione e alla formazione, questo documento comprende una sezione dedicata alla valutazione e un'altra sezione riservata all'orientamento.

Con la peculiarità che caratterizza la scuola dell'infanzia, queste due dimensioni non dovrebbero mancare nemmeno a questo livello scolastico. La raccomandazione è che si intreccino in continuazione, nella consapevolezza che l'unica valutazione positiva per il bambino è quella che contribuisce a conoscere l'ampiezza e la profondità delle sue competenze e, attraverso questa conoscenza progressiva e sistematica, a scoprire ed apprezzare sempre meglio le capacità potenziali di ciascuno, non pienamente mobilitate. Anche per questa ragione, non può mancare, nella compilazione del *Portfolio*, la reciproca collaborazione tra famiglia e scuola al servizio del massimo sviluppo possibile del bambino.

Alla luce di queste considerazioni, esso raccoglie, con precise annotazioni sia dei docenti sia dei genitori:

- materiali prodotti dal bambino individualmente o in gruppo, indicando in questo secondo caso i nomi e l'età degli altri autori;
- prove scolastiche significative e contestualizzate alle circostanze, capaci di descrivere le più spiccate competenze dell'allievo, in tutti i campi d'esperienza;
- osservazioni dei docenti e della famiglia sui metodi di apprendimento del bambino, con la rilevazione delle sue caratteristiche originali nelle diverse esperienze formative affrontate;

- commenti su lavori personali ed elaborati significativi, sia scelti dal bambino (è importante questo coinvolgimento diretto) sia indicati dalla famiglia e dalla scuola, ritenuti esemplificativi delle sue capacità personali;
- indicazioni che emergono dall'osservazione sistematica, dai colloqui insegnanti-genitori, da colloqui con il bambino in ordine alle personali attitudini e agli interessi più manifesti.

La riflessione critica su questi materiali costituirà un'occasione per migliorare le pratiche di insegnamento, per stimolare il bambino all'autovalutazione e alla conoscenza di sé e, nondimeno, per corresponsabilizzare i genitori nei processi e nelle scelte educative.

Il Portfolio assume un particolare significato nell'ultimo anno della scuola dell'infanzia. I genitori, infatti, possono decidere se iscrivere i figli alla scuola primaria prima dei sei anni d'età. Non si può immaginare che tale scelta venga compiuta senza una riflessione congiunta con il tutor che ha osservato e accompagnato sistematicamente l'evoluzione del bambino nel contesto scolastico. Si tratta di creare le condizioni per richiamare la scuola e la famiglia ad affrontare questo momento con responsabilità educativa, consapevoli, fra l'altro, che eventuali differenze e ritmi diversi nello sviluppo possono benissimo modificarsi negli anni successivi.

4. Strutture di professionalità

Essere insegnante di scuola dell'infanzia comporta un profilo di alta complessità professionale. È necessaria, infatti, una sicura responsabilità deontologica, un'aperta sensibilità e disponibilità alla relazione educativa, competenze organizzative, disponibilità a lavorare in gruppo, una forte preparazione culturale, pedagogica e didattica incentrata non solo sui problemi specifici dell'educazione in età infantile, ma anche sui processi formativi in generale nella società contemporanea.

Il lavoro dell'insegnante si esplica nell'impegno personale e nella collegialità ai diversi livelli della sezione, dell'intersezione, della scuola e del circolo.

Nel rispetto della libertà di insegnamento, l'organizzazione del lavoro si fonda sulla modularità degli interventi, sulla individuazione di ambiti di competenze e sulla corresponsabilità educativa degli operatori. In particolare, va garantita una finalizzazione unitaria e coordinata delle attività educative attraverso la piena partecipazione di tutti gli insegnanti ai diversi momenti della programmazione, della gestione delle attività e della loro valutazione.

Nondimeno va sollecitata e premiata l'attitudine professionale a considerare l'attività educativa che si svolge nella classe e nella scuola oggetto di vera e propria ricerca educativa; ricerca che sbocca in progetti e in scambi sistematici non solo tra colleghi, nella rete informatica, territoriale o in presenza, ma anche tra e con le strutture didattiche di ateneo incaricate di governare la formazione iniziale dei docenti e la formazione in servizio.

In questo quadro, è opportuno favorire una adeguata distribuzione dei compiti considerando anche la specificità di determinati interventi (attività di sostegno, La-

boratori, ecc.) e dando spazio alla più ampia valorizzazione delle risorse umane e professionali disponibili in ciascuna unità scolastica.

All'interno dei vincoli dettati dalle apposite norme e/o dagli accordi contrattuali, appartiene a questi importanti compiti di autorganizzazione del lavoro scolastico l'individuazione:

- dei tutor per le attività di tirocinio svolte in collaborazione con le strutture didattiche di ateneo per la formazione iniziale e in servizio dei docenti della scuola dell'infanzia o in collaborazione con iniziative di formazione a carattere nazionale (Ministero, INDIRE, INVALSI) e locale (Direzioni regionali, IRRE, altri enti di ricerca);
- dei responsabili di eventuali progetti speciali di istituto o di rete;
- del responsabile del coordinamento dell'équipe pedagogica impegnata nelle attività didattiche di plesso, incaricato di collaborare con il dirigente scolastico.

IV. DIDATTICA ED ORGANIZZAZIONE

Il passaggio dalle Indicazioni nazionali ai Piani personalizzati delle attività educative e, soprattutto, una definizione operativa degli stessi, tale che faccia tesoro anche dei suggerimenti contenuti nelle presenti Raccomandazioni, può utilmente partire da una riflessione sui caratteri metodologici generali dell'azione educativa nella scuola dell'infanzia e poi giovarsi del contributo di alcuni modelli organizzativi desunti dall'esperienza di molte scuole dell'infanzia da anni impegnate in sperimentazioni di qualità.

1. Lineamenti di metodo

La scuola dell'infanzia, per realizzare gli obiettivi generali del processo educativo e gli obiettivi specifici di apprendimento che la caratterizzano, richiede sempre la predisposizione di un accogliente e motivante ambiente di vita, di relazioni e di apprendimenti che, escludendo impostazioni precocemente disciplinistiche e trasmissive, favorisca una pratica basata sulla articolazione di attività, sia strutturate che libere, differenziate, progressive e mediate.

In particolare, la metodologia della scuola dell'infanzia riconosce come suoi connotati essenziali i seguenti:

a) La valorizzazione del gioco. Il gioco costituisce, in questa età, una risorsa privilegiata di apprendimento e di relazioni. Esso, infatti, favorisce rapporti attivi e creativi sul terreno sia cognitivo sia relazionale, consente al bambino di trasformare la realtà secondo le sue esigenze interiori, di realizzare le sue potenzialità e di rivelarsi a se stesso e agli altri in una molteplicità di aspetti, di desideri e di funzioni. L'insegnante, evitando facili improvvisazioni, invia al bambino, attraverso la ricchezza e la varietà delle offerte e delle proposte di gioco, una vasta gamma di messaggi e di stimolazioni, utile a valorizzare le potenzialità della sua crescita anche in riferimento alle attività nei diversi campi di esperienza.

b) *L'esplorazione e la ricerca.* Le esperienze promosse nella scuola dovranno inserire la originaria curiosità del bambino in un positivo clima di esplorazione e di ricerca, nel quale si attivino – confrontando situazioni, ponendo problemi, costruendo ipotesi, elaborando e confrontando schemi di spiegazione – adeguate strategie di pensiero. L'insegnante, attraverso una regia equilibrata ed attenta, capace anche di interpretare e valorizzare i cosiddetti «errori», guiderà il bambino a prendere coscienza di sé e delle proprie risorse, ad adattarsi creativamente alla realtà ed a conoscerla, controllarla e modificarla per iniziare a costruire, così, la propria storia personale all'interno del contesto in cui vive. È comunque essenziale evitare l'artificiosità ed il didatticismo ed attribuire invece il più ampio rilievo al fare, alle esperienze dirette di lavoro individuale e di gruppo, al contatto con la natura, le cose, i materiali e l'ambiente sociale e culturale, valorizzando le proposte e le iniziative del bambino.

c) *La vita di relazione.* Il ricorso a varie modalità di relazione (nella coppia, nel piccolo gruppo, nel gruppo più allargato, con o senza l'intervento dell'insegnante) favorisce gli scambi e rende possibile una interazione che facilita la risoluzione dei problemi, il gioco simbolico e lo svolgimento di attività complesse, spinge alla problematizzazione, sollecita a dare e ricevere spiegazioni. Un clima sociale positivo è favorito anche dalla qualità delle relazioni tra adulti e tra adulti e bambini. Quest'ultima richiede, da una parte, una attenzione continua e competente ai segnali inviati dai bambini stessi e all'emergere dei loro bisogni di sicurezza, gratificazione e autostima e, dall'altra, la capacità di attivare forme flessibili, interattive e circolari di comunicazione didattica. In questo contesto va tenuto presente che la dimensione affettiva rappresenta una componente essenziale dei processi di crescita anche sul piano cognitivo.

d) *La mediazione didattica.* La scuola dell'infanzia si avvale di tutte le strategie e le strumentazioni che consentono di orientare, sostenere e guidare proceduralmente lo sviluppo e l'apprendimento del bambino. In questo senso, l'attivazione di abilità generali di assimilazione ed elaborazione delle informazioni (memorizzare, rappresentare, comprendere relazioni spaziali e causali) ed il ricorso a materiali sia informali che strutturati da manipolare, esplorare ed ordinare innescano specifici procedimenti di natura logica ed avviano una sequenza graduata di occasioni, suggestioni e situazioni che consentono la conquista di una maggiore sicurezza e di una prima organizzazione delle conoscenze.

e) *L'osservazione, la progettazione, la verifica.* All'interno dell'azione professionale dell'insegnante, l'osservazione occasionale e sistematica, appresa ed esercitata attraverso specifici itinerari formativi, consente di valutare le esigenze del bambino e di riequilibrare via via le proposte educative in base alla qualità delle sue risposte, poiché la progettazione degli interventi si modula e si mette a punto costantemente sui modi di essere, sui ritmi di sviluppo e sugli stili di apprendimento di ogni soggetto. L'osservazione, inoltre, è uno strumento essenziale per condurre la verifica della validità e della adeguatezza del processo educativo. Una progettazione aperta, flessibile, da costruirsi in progressione e lontana da schematismi risulta coerente con la plasticità ed il dinamismo dello sviluppo infantile e, di conseguenza, capace di sol-

lecitare sinergicamente tutte le potenzialità, i linguaggi e le forme di intelligenza. La valutazione dei livelli di sviluppo, che costituisce una delle variabili dell'adeguatezza del processo educativo, prevede:

- un momento iniziale, volto a delineare un quadro delle capacità con cui si accede alla scuola dell'infanzia;
- momenti interni al processo didattico, che consentono di aggiustare ed individualizzare le proposte educative ed i percorsi di apprendimento;
- bilanci finali per la verifica degli esiti formativi, della qualità dell'attività educativa e didattica e del significato globale dell'esperienza scolastica.

f) La documentazione. L'itinerario che si compie nella scuola dell'infanzia assume pieno significato per i soggetti coinvolti ed interessati nella misura in cui può venire adeguatamente rievocato, riesaminato, analizzato, ricostruito e socializzato. Il progetto educativo, infatti, si rende concretamente visibile attraverso una attenta documentazione ed una conveniente comunicazione dei dati relativi alle attività, per i quali ci si può utilmente avvalere sia di strumenti di tipo verbale, grafico e documentativo, sia delle tecnologie audiovisive più ampiamente diffuse nelle scuole. Tali documentazioni, da raccogliere in modo agile, ma continuativo, offrono ai bambini l'opportunità di rendersi conto delle proprie conquiste e forniscono a tutti i soggetti della comunità educativa varie possibilità di informazione, riflessione e confronto, contribuendo positivamente anche al rafforzamento della prospettiva della continuità. La documentazione didattica assume poi una particolare importanza perché da essa derivano utili indicazioni anche ai fini di una programmazione opportunamente individualizzata per i soggetti che presentano difficoltà o che siano in situazione di handicap. È inoltre la base per la compilazione del Portfolio delle competenze individuali.

2. Un'organizzazione per l'educazione

L'età dei bambini che possono frequentare la scuola dell'infanzia impone l'adozione di modelli organizzativi basati sui criteri della flessibilità, della continuità e dell'apertura.

Un'organizzazione flessibile è quella che, manifestando duttilità ed adattabilità ai bisogni espressi sia dai bambini sia dal contesto, permette di raggiungere gli obiettivi formativi, mediante la progettazione di una ricca gamma di attività educative e didattiche. La flessibilità organizzativa trova piena espressione nel piano dell'offerta formativa che ogni scuola, nell'ambito della sua autonomia, redige ed aggiorna annualmente.

Nell'adozione di modelli organizzativi, la scuola dell'infanzia tiene conto e valorizza adeguatamente le esperienze positive vissute dal bambino in famiglia, al nido e nei suoi diversi contesti di vita. La scuola dell'infanzia deve assicurare ai bambini tempi, spazi e persone che siano in rapporto di continuità con quelli vissuti in famiglia e in altri contesti di vita. Deve assicurare altresì un ampliamento e un arricchimento dell'orizzonte relazionale, sociale e culturale di ogni bambino.

Inoltre, la scuola dell'infanzia si presenta come istituzione aperta: essa favorisce reciproci scambi tra persone ed utilizza una molteplicità di risorse presenti sia al suo interno, sia provenienti dall'esterno.

Compito degli insegnanti è facilitare il passaggio al nuovo ambiente d'apprendimento e di socializzazione, in modo che esso risponda alle esigenze ed ai bisogni delle età successive alla prima infanzia. Un'accorta e responsabile «regia» favorirà la partecipazione alle molteplici forme della vita comunitaria, senza ostacolare il bisogno di brevi personalizzati momenti di ritiro dall'interazione diretta.

È dunque compito di tutti gli adulti che interagiscono con i bambini creare per ciascuno di loro le condizioni di uno sviluppo armonioso, che rispettino i ritmi della crescita e della maturazione della personalità, in un ambiente affettivamente, sensorialmente e cognitivamente stimolante.

La pluralità dei modelli organizzativi, di cui daremo alcuni esempi, riguarda le forme di raggruppamento dei bambini (con particolare riferimento alle attività di sezione e di intersezione); le diverse attività ricorrenti di vita quotidiana; la strutturazione degli spazi; la scansione dei tempi.

a) Organizzare la sezione

Con l'adozione del criterio della flessibilità organizzativa e didattica, la scuola dell'infanzia può avvalersi delle strutture mobili di sezione e d'intersezione. Esse facilitano l'incontro di bambini della stessa età o di età diverse, in funzione delle loro esigenze di sviluppo e d'apprendimento.

Prevedere una pluralità di situazioni di sezione-intersezione permette di ampliare la dimensione sociale della vita dei bambini, spesso costretti in spazi domestici e socio-ambientali angusti e non certo a misura di infanzia.

L'appartenenza ad una sezione consente ai bambini di avere un rilevante punto di riferimento, in grado di assicurare stabilità e continuità alle relazioni con gli adulti e con i coetanei. In essa, rispettati sia dagli adulti, sia dai coetanei, essi ritrovano determinate «nicchie» spaziali, ben individuabili oggetti, specifici «contrassegni» personali in grado di appagare il loro senso d'identità.

Oltre che spazio personale, la sezione è anche spazio comunitario, condiviso con i compagni: nella sezione si svolgono significative esperienze comuni di tipo cognitivo, espressivo e relazionale. Uno spazio comunitario flessibile, non irrigidito da usi stereotipati ma, di volta in volta, modificato ed adattato alle esperienze che vi si svolgono.

La molteplicità delle forme di aggregazione e di socializzazione permette di variare la composizione dei gruppi (piccoli o grandi), tenendo conto che i bambini più piccoli richiedono gruppi di dimensioni contenute e senza escludere la possibilità, per il bambino, di momenti in cui egli possa ritirarsi per osservare la realtà, sottrarsi momentaneamente dall'invadenza degli altri e potersi rilassare, per riprendere poi, quando si sente nuovamente pronto, l'interazione sociale.

Nel presentare sinteticamente i modelli in base ai quali raggruppare i bambini, oltre alla distinzione fra piccolo e grande gruppo, occorre fare riferimento alla differenziazione fra gruppi omogenei (per età o per livello) e gruppi eterogenei.

- Il grande gruppo si rivela efficace quando occorra trattare situazioni nelle quali si pone al centro la discussione: si è chiamati ad affrontare problemi o a decidere insieme. Oltre a stimolare la maturazione d'ipotesi nuove, nate dal confronto, la partecipazione a tale forma d'aggregazione può stimolare l'arricchi-

mento sia del pensiero, sia del linguaggio e far evolvere la relazione con gli altri. Si deve tener conto che nel grande gruppo non tutti i bambini partecipano con uguale intensità e che, accanto a soggetti che sono in grado di prendere l'iniziativa, ve ne sono altri che tendono ad assumere ruoli gregari o marginali, se non a sottrarsi a tali situazioni. In particolare, con i bambini più piccoli il ricorso al grande gruppo è consigliabile solo per tempi limitati, in considerazione del fatto che esso richiede, talvolta, un notevole prolungamento dell'attenzione e un elevato grado di coinvolgimento. È comunque funzionale ad attività di tipo comunitario e di routine.

- Il piccolo gruppo risponde meglio ai bisogni cognitivi, emotivi e relazionali dei bambini più piccoli. Inoltre, esso consente più mirati interventi individualizzati. I gruppi possono essere omogenei, costituiti da bambini dello stesso livello di sviluppo o eterogenei, con membri di livelli diversi. Per la definizione dei livelli, di solito, si fa riferimento, a seconda delle attività programmate, o all'età cronologica o a differenti gradi di apprendimento cognitivo, di socializzazione, di interesse, di competenza. Occorre tener conto che per essere funzionali tali criteri non vanno mai definiti in astratto e predeterminati meccanicamente, ma vanno ogni volta correlati a ben individuati contesti d'apprendimento e di socializzazione, a specifiche situazioni operative e a compiti altrettanto definiti. I gruppi di livello, assai funzionali ad attività di recupero e di rinforzo, sono dunque per loro natura temporanei e sono validi se riconosciuti ed accettati dai bambini, adeguatamente motivati a farne parte.
- Le attività individualizzate possono essere promosse anche in gruppi eterogenei con processi di aiuto da parte del compagno più grande o che mostra di aver acquisito certe competenze e che, dunque, è in grado di stimolare l'imitazione e l'emulazione positiva da parte del compagno più piccolo o non ancora maturato in determinati ambiti della personalità. È noto che questa modalità di vero e proprio «insegnamento» è di solito molto efficace, oltre che gradita dai bambini. Se consigliabile sempre, è molto raccomandabile quando si tratta di «insegnare» atteggiamenti riferiti all'autonomia personale. Inoltre, proponendo attività per gruppi differenziati, gli insegnanti hanno la possibilità di porsi in relazione anche con pochi bambini, nonché di proporre loro attività autonome, al di fuori dell'interazione continua con l'adulto.
- La sezione non è semplicemente identificata come «rifugio», ma è anche spazio nel quale, per piccoli e grandi gruppi, sono organizzate attività basate sull'acquisizione di specifiche forme d'apprendimento, connesse ai diversi linguaggi. Uno dei possibili modelli per articolare tale attività consiste nell'organizzare alcuni «angoli» dello spazio riservato al complesso delle attività della sezione.

Nelle scuole plurisezionali, per attuare un'organizzazione articolata e flessibile si richiede la costituzione di un gruppo di docenti, dotati di competenze specifiche, che lavorino in modo collegiale al fine di consentire ai bambini un migliore apprendimento, congiunto ad una più efficace socializzazione, attraverso l'incontro ed il confronto con più figure adulte.

Emerge, da questo punto di vista, l'importanza strategica della figura del docente coordinatore dell'équipe pedagogica che lavora nel plesso, incaricato non solo, come

tutor, di seguire i bambini che gli sono affidati, ma anche di armonizzare gli interventi dei colleghi nelle attività di sezione, di intersezione, di Laboratorio di rete o di istituto comprensivo (per esempio, di educazione motoria e sportiva, oppure di lingue, di attività espressive, dal teatro alla musica, di attività operative e di progettazione).

b) Organizzare i Laboratori

Tenuto conto dell'ampia gamma d'età dei bambini che frequentano la scuola dell'infanzia, occorre organizzare adeguatamente gli spazi, creando ambienti adatti alle loro diverse esigenze. Tale necessità si fa pressante con i più piccoli per i quali occorre predisporre spazi funzionali per numero, tipologia e dislocazione. Infatti, un'adeguata strutturazione dell'aula e degli ambienti specializzati deve offrire molteplici occasioni per esperienze sensoriali e motorie; deve permettere di provare emozioni, di creare, di far evolvere le relazioni con i pari e con gli adulti; deve garantire a tutti i bambini un ambiente culturale che accresca la loro naturale curiosità e li conduca a formarsi conoscenze sempre più strutturate in situazioni di totale sicurezza emotiva.

La cura degli spazi interni e all'aperto, la scelta dei colori, degli arredi, delle decorazioni (essenziali e poco invasive, per consentire l'esposizione dei percorsi di documentazione), la ricerca di equilibrio e di gusto costituisce un messaggio importante di rispetto per il bambino, di valore dell'infanzia, di cultura per l'ambiente e di sollecitudine educativa verso i singoli e la comunità. La progettazione, la definizione e l'arredo degli spazi, se pure è compito precipuo del collegio dei docenti, in quanto parte essenziale del progetto educativo è bene che sia compiuta con l'aiuto della famiglia. Senza necessariamente utilizzare materiali commerciali, ma valorizzando anche i materiali di recupero, è opportuno evitare colori troppo vivaci e spazi poco definiti al fine di contenere e controllare l'alta intensità di stimoli a cui sono esposti i bambini, soprattutto i più piccoli, e cercare, quando possibile, di prevedere spazi e arredi confortevoli anche per gli adulti.

Sappiamo che la sezione costituisce nello stesso tempo uno spazio personale per ogni bambino ed uno spazio per attività comuni. Ora, pur rimanendo all'interno dell'edificio scolastico, daremo alcuni suggerimenti per organizzare lo spazio d'intersezione. Tale modello organizzativo fa riferimento esplicito a gruppi eterogenei, vale a dire formati da bambini diversi per età, competenze, stili cognitivi, sezioni di provenienza. Gli esempi che seguono si riferiscono ai Laboratori, cioè a centri specializzati che richiedono un'azione del gruppo dei docenti, basata su differenziate competenze professionali, adeguatamente armonizzate.

Se si mettono a confronto le attività d'intersezione con quelle che si svolgono all'interno della sezione, oltre al cambiamento dei soggetti interessati, ciò che muta sono i ruoli e le competenze, in una situazione di scambio che valorizza le differenze e le mette al servizio della realizzazione di progetti condivisi. Emerge una differenziata tipologia di Laboratori:

- a) per attività di simulazione (gioco del far finta);
- b) per la fruizione e per la produzione dei linguaggi non verbali;
- c) per l'elaborazione di specifici progetti.

Quest'ultima categoria di Laboratori, indirizzata ad esplorare specifiche tematiche, richiede spesso, per sua natura, l'utilizzazione di spazi esterni. È importante, infatti, ampliare l'esperienza dei bambini, favorendo situazioni poco conosciute o sconosciute, ricche di significati simbolici. In questo senso diventa stimolante la possibilità di allestire spazi esterni che favoriscano l'avventura esplorativa. Il materiale, in questo caso, è quello povero: la sabbia, la terra, l'acqua e altri elementi presenti in natura, che facilitano sia i percorsi d'apprendimento, sia i giochi simbolici.

Così nel cortile della scuola si può allestire un percorso d'educazione stradale, da compiere a piedi o con il triciclo, in cui sia anche possibile mettere alla prova le abilità motorie dei bambini. Lo spazio esterno può essere strutturato in «centri».

c) Organizzare le attività ricorrenti di vita quotidiana

I bambini sviluppano la loro autonomia e potenziano le loro abilità anche mediante comportamenti ed azioni consuete. Per questa ragione le attività ricorrenti di vita quotidiana rivestono un ruolo di gran rilievo. Ad esse, peraltro, i bambini già partecipano attivamente nell'ambiente domestico. Nella scuola dell'infanzia, lungi dall'essere loro imposte, esse offrono occasioni preziose di autorganizzazione. Infatti in tali attività, oltre a ritrovare sicurezze affettive e relazionali, i bambini possono esercitare condotte autonome, in cui dare espressione e mettere alla prova, in situazioni motivate, competenze cognitive e relazionali.

A tali attività, in quanto costituiscono la trama visibile dell'organizzazione educativa dell'ambiente, va attribuito uno specifico spazio nelle programmazioni della scuola, individuando tempi e spazi adeguati. Poiché si tratta di organizzare con e per i bambini i momenti dell'entrata e dell'uscita dalla scuola, il momento del pasto e quello della ricreazione e del riposo, indicheremo sinteticamente alcune proposte relative all'accoglienza, alla mensa e al riposo.

L'accoglienza. Innanzi tutto occorre predisporre un apposito spazio nel quale gli insegnanti accolgano i bambini al loro arrivo a scuola e li accompagnino al momento di lasciarla. Tali occasioni sono preziose anche perché permettono agli insegnanti di incontrare i genitori in maniera informale, di scambiare con loro utili informazioni, creando un clima di fattiva collaborazione. In tal modo, è facilitato il processo di separazione dall'adulto, particolarmente delicato per i più piccoli. Si consolida così un processo di distanziamento che è condizione preliminare per l'avvio di una nuova fase del processo di socializzazione.

I bambini (e a maggior ragione quelli con età inferiore a tre anni) hanno bisogno di trovare nella scuola dell'infanzia un «ancoraggio» forte all'adulto, per certi aspetti analogo a quello che trovano nell'ambiente familiare. Per questo motivo l'accoglienza deve essere molto personalizzata.

Fra le diverse indicazioni, tutte da adattare ai contesti specifici in cui si opera, si possono proporre, fra gli altri, i seguenti suggerimenti:

- incoraggiare i genitori, facendoli sentire importanti per i figli e bene accolti dagli insegnanti, a seguire con gradualità l'ambientamento dei bambini nella pri-

- ma fase di frequenza e ad accompagnarli in sezione, in modo da assicurare un legame quotidiano con l'esperienza familiare;
- lasciare ai bambini la possibilità di portare con sé oggetti familiari, nella misura in cui lo desiderano;
- attribuire al bambino luoghi propri, da lui chiaramente e facilmente identificabili e fruibili;
- salutarli personalmente al loro arrivo, prima degli adulti che lo accompagnano; i saluti collettivi sono del tutto inadatti a questa età: i bambini non vanno trattati come elementi semplici di un insieme.

Al di là degli stretti riti dell'accoglienza, è un insieme di attitudini accoglienti che devono caratterizzare le condotte quotidiane degli adulti, in modo da significare che i bambini sono personalmente riconosciuti dagli adulti presenti, anche se gli adulti non sono tutti per il momento disponibili individualmente.

Per personalizzare sia l'ingresso sia l'uscita, potrebbe essere utile poter disporre di un arredo a piccoli contenitori, in cui i bambini possano riporre i loro oggetti. Per la verifica delle presenze e delle assenze della giornata si potrà poi eventualmente disporre di un apposito cartellone. Il cartellone potrà essere utilizzato anche per attività di quantificazione e di verbalizzazione, poiché ognuno sarà identificato con un suo contrassegno individuale.

La mensa. È un momento ricorrente di vita pratica, preziosa e rilevante ai fini della socializzazione. Si tratta di concordare:

- procedure;
- regole;
- assunzione di specifiche responsabilità;
- rotazione nello svolgimento degli incarichi;
- semplici modalità di valutazione dei gradi di reciproca soddisfazione del servizio.

Il momento del pasto può essere un momento importante di convivialità e di piacere per i bambini. Per l'alto valore simbolico del cibo e del mangiare insieme, può, inoltre, divenire occasione per conoscere e rinnovare le tradizioni culturali della comunità, di conoscenza di altre culture, di comunicazione con i genitori. La cura nella preparazione dei pasti, nella presentazione dei diversi piatti, nei riti che li accompagnano, tempi adeguati, conversazione tranquilla sono segnali di rispetto nei confronti dei bambini e forti opportunità per una educazione indiretta all'autonomia e alla socialità.

Occorre, perciò, mettere in condizione i bambini di dar prova di abilità pratiche: percezione, concentrazione, coordinamento, precisione, sollecitudine, ordine. In sostanza, si tratta di trasformare una «routine», che potrebbe essere occasione di frastuono e di confusione, in un evento ordinato e gioioso che crea buone abitudini. In questo modo, la mensa ricorda ai bambini l'esperienza del pasto in famiglia, benché se ne allontani e se ne differenzi soprattutto per un rapporto insegnante/ bambino/cibo, profondamente diverso da quello che il bambino ha instaurato con la madre e i riferimenti familiari adulti.

La mensa, poi, è una straordinaria occasione di educazione alimentare spontanea ed intenzionale.

Il riposo. È questo un momento ricorrente che non deve essere vissuto dai bambini come un obbligo, fissato ad una determinata ora, cui tutti sono costretti. Esso, invece, deve rispondere ad un personale bisogno di distensione e di relax, particolarmente avvertito dai più piccoli, e non necessariamente nelle forme classiche del «riposino». Naturalmente, occorre allestire un apposito spazio, ricorrendo a forme differenziate di strutturazione, nel quale si possano trovare:

- lettini collocati in una zona oscurabile e silenziosa;
- grandi cuscini su cui sedersi e rilassarsi;
- zona predisposta per ascoltare in silenzio fiabe o brani musicali particolarmente suggestivi per l'orecchio di ciascuno;
- giochi liberi o guidati;
- libero accesso ai Laboratori.

Una cura tutta particolare dovrà essere riservata al momento del sonno, quando esso diventa, per i bambini, una scelta e una necessità. Prendere sonno, perdere la coscienza, non è mai un gesto semplice e banale. Bisogna comprendere che evoca sempre sentimenti e immagini contrastanti, talvolta perfino angosciose, che è doveroso trattare e sostenere con appositi interventi educativi, relazionali e, nel caso dei più piccoli, anche di contatto fisico e di empatia relazionale ed emotiva. Pure il risveglio va monitorato e seguito con le medesime avvertenze. Oltre che occasione di confidenza, costituisce uno stimolo per tematizzare con il gesto, il mimo e la parola i vissuti più profondi che l'esperienza onirica e la ripresa della coscienza sollecitano.

d) La scansione dei tempi

Per i bambini il tempo può svolgere diverse funzioni: rassicurarli emotivamente, consentendo loro di prevedere la durata della permanenza a scuola ed il momento del ritorno a casa; aiutarli a scandire i ritmi della partecipazione alle attività comunitarie, di gruppo e individuali che la scuola propone; condurli, infine, progressivamente ad elaborare il concetto stesso di tempo in relazione ad oggetti, eventi, persone.

La percezione del tempo, il tempo esistenziale per i bambini, è ovviamente diverso da quello degli adulti, ed è tanto più dilatato quanto più il bambino è piccolo. I rituali della giornata rendono pensabile e controllabile il tempo per i bambini e, pur senza rigidità meccaniche, è pertanto opportuna una regolarità nella scansione. Tuttavia, compatibilmente con l'organizzazione di base della giornata, poiché, per i bambini, spesso, i tempi del gioco libero ed i tempi delle attività che l'adulto considera strutturate e più impegnative non sono distinguibili, è bene cercare di non interrompere la concentrazione nell'attività individuale o nell'impegno in un progetto di gruppo per offrire nuove proposte programmate.

Per queste ragioni, occorre avvicinare il tempo della scuola al tempo del bambino, in modo che il tempo dell'istituzione sia sempre di più il loro tempo.

È opportuno distinguere fra un tempo dedicato all'approfondimento dei diversi «campi di esperienza» e all'attuazione di specifici progetti educativi e didattici e un tempo destinato alle attività ricorrenti di vita quotidiana: l'entrata, il pranzo, il riposo, l'uscita. Si tratta di modulare i due tempi in base all'orario annuale scelto dalle famiglie e di non far mai comunque mancare ai bambini, quale che sia l'entità oraria annuale che frequentano, l'incontro con un piano delle attività educative che consenta di promuovere gli obiettivi generali del processo educativo e gli obiettivi specifici di apprendimento contenuti nelle Indicazioni nazionali.

In ogni caso, poiché gli insegnanti condividono con la famiglia l'educazione dei bambini, occorre che fra loro ed i genitori vi sia non solo collaborazione, ma, per quanto possibile, vera e propria cooperazione. Per questo, occorre sensibilizzare i genitori nella definizione degli obiettivi formativi e coinvolgere anch'essi nel loro perseguimento. La coerenza di atteggiamenti e di domande educative tra casa e scuola favorisce, infatti, la maturazione dei bambini, e, di conseguenza, il raggiungimento dei traguardi di sviluppo dettati a livello nazionale, anche affidando agli stessi genitori precise responsabilità educative.

In questa prospettiva, non deve sorprendere che alcune famiglie possano differenziare gli orari d'ingresso e d'uscita dei figli, soprattutto dei più piccoli. Definendo un arco temporale per l'ingresso ed uno per l'uscita, funzionali alle esigenze educative e didattiche stabilite dal piano dell'offerta formativa, si terrà conto, perciò, delle richieste locali connesse al trasporto degli alunni e a specifiche domande delle famiglie. Infine occorre personalizzare l'orario giornaliero per i bambini con esigenze particolari (situazione di handicap, motivi di salute o specifiche esigenze alimentari), in modo da rispettare i ritmi individuali di sviluppo e di maturazione.

Tenendo fermi questi principi forniremo alcune indicazioni e suggerimenti relativi a tre diverse scansioni del tempo scolastico: l'anno, la settimana, la giornata.

L'anno. Il monte ore annuale di base nella scuola dell'infanzia è compreso fra le 1000 e le 1800 ore, con moduli a 1300 e 1600 ore. La situazione oraria consigliata e ordinaria è quella che si addensa nelle fasce centrali. Particolari esigenze psicofisiche dei bambini, le condizioni di lavoro dei genitori, contesti socio-ambientali con elementi caratteristici da considerare, eventuali convenzioni per servizi educativi stipulate con gli enti locali possono, tuttavia, giustificare lo sfioramento verso il basso e verso l'alto. Resta comunque inteso che la scelta, per consentire una progettazione organica e coerente dei percorsi educativi, va condotta all'atto dell'iscrizione e solo compatibilmente con le possibilità di adattamento dell'orario si può modificare durante l'anno.

Data la particolare struttura della scuola dell'infanzia, la quota oraria riservata alla scuola, rispetto alle quote integrate nazionale e regionale, può servire sia a potenziarne l'identità dell'istituto, rafforzandone il legame con il territorio, mediante specifici progetti educativi e didattici, sia a predisporre in modo accurato i tempi dell'accoglienza, sia ad introdurre particolari percorsi educativi e didattici, attuati in gruppi di compito o elettivi, utilizzando i Laboratori o altre forme di organizzazione didattica.

La settimana. La scansione delle attività educative e didattiche nell'arco della settimana nasce dall'esigenza di gestire unitariamente una pluralità di risorse:

- la molteplicità delle aggregazioni dei bambini (grandi, medi e piccoli gruppi);
- l'alternarsi in attività di sezione e di intersezione;
- l'utilizzazione di spazi diversi: l'aula-sezione, la palestra, gli «angoli», i Laboratori, gli spazi esterni;
- la pluralità dei docenti che, adeguatamente coordinati, lavorano in modo collegiale, dividendosi compiti e funzioni.

Data la molteplicità delle risorse umane, rese disponibili dall'organico funzionale, la predisposizione e il continuo aggiornamento-adattamento del quadro orario settimanale diventa un'esigenza non derogabile per corrispondere alla maturazione delle effettive capacità e competenze dei bambini.

La giornata. La scansione dei tempi della giornata scolastica deve rispettare i bisogni educativi e i ritmi biologici dei bambini, permettere un ordinato svolgimento delle attività e facilitarne l'articolazione. La durata delle attività deve essere adattata sia alla difficoltà delle situazioni proposte, sia all'età. A momenti che esigono un'attenzione sostenuta, si alternano momenti più distesi. Le diverse forme di raggruppamento dei bambini, che richiedono scambio e cooperazione, lasciano posto a lavoro individuali. Inoltre i tempi dell'accoglienza, del riposo, del pasto, in quanto tempi dell'educazione, sono organizzati in questa prospettiva da chi ne ha la responsabilità.

RACCOMANDAZIONI
per l'ATTUAZIONE
delle INDICAZIONI NAZIONALI
per i PIANI *di* STUDIO
PERSONALIZZATI
nella SCUOLA PRIMARIA

Raccomandazioni generali

QUESTIONI DI LESSICO

Uno dei problemi più ricorrenti nel mondo della scuola e del discorso pedagogico e didattico è costituito dall'uso di espressioni e di termini a cui si attribuiscono significati differenti. Per quanto comprensibile e legittima, la circostanza impedisce spesso un dialogo appropriato e non equivoco, per cui si finisce per non intendersi e per compromettere una ricerca comune delle soluzioni migliori ai problemi educativi e professionali che si incontrano. Anche le *Indicazioni nazionali per i Piani di studio personalizzati* per la scuola primaria non si sottraggono a questo limite che è anche un rischio. Adoperano un lessico che è, perciò, opportuno chiarire nei significati che lo contraddistinguono. Lo scopo è favorire una discussione che cerchi di stare sulle cose piuttosto che sulle parole. Da questo punto di vista, pare utile soffermarsi su alcuni vocaboli ricorrenti sia nel disegno di legge delega sia nelle *Indicazioni nazionali* di cui si esplicita il significato che è stato loro attribuito.

Dalla scienza alla disciplina di studio

Scienza. Se l'esperienza, da sola, è sempre particolarità, molteplicità, indeterminazione, imprevedibilità, indecifrabilità, anche disordine, scienza è, invece, scoprire nell'esperienza «ragione e misura», «numero e calcolo», «proporzione». Gli elementi per definire una scienza, in questa prospettiva, sono, quindi, tre.

Anzitutto, la specificità. Scienza è guardare la realtà, e «vederla», da un punto di vista determinato. Non è mai cogliere la realtà, l'esperienza tutta insieme, come e in

quanto totalità indeterminata, magari confusa. La scienza nasce proprio quando si prescinde dalla complessa totalità di qualsiasi cosa reale, la si semplifica e si seleziona un aspetto per «vederla» meglio. La regola vale per gli oggetti della fisica o della chimica, ma non meno per quelli della linguistica, della storia, dell'arte, ecc. Si ottiene il campo di indagine.

Il secondo elemento che definisce la scienza è senza dubbio il metodo di indagine e gli strumenti che, in tale metodo, si usano. Non è una caratteristica diversa dalla precedente, ma ne è, per così dire, uno sviluppo. Avere un determinato punto di vista da cui osservare la realtà, significa anche mettere a punto le modalità logiche ed operative con cui tale punto di vista si può costituire.

L'ultimo elemento è il linguaggio o, meglio, il paradigma esplicativo (tipo di cause e leggi da individuare) e il programma (l'aspetto della realtà che si vuol capire). Studiare la realtà da un punto di vista parziale, con un metodo e con strumenti ogni volta adeguati a tale punto di vista, significa, infatti, trasformare le «cose» empiriche in «oggetti scientifici». L'attrito, la moda, la mediana, la gravità, l'atomo, l'accelerazione, ecc., ma anche tutti i concetti adoperati dalle cosiddette scienze umane, da sviluppo a rito, da classe a potere, perciò, non esistono in sé. Non si trovano cose reali che si danno a noi, nell'esperienza, come attrito, moda, classe, potere, ecc. Sono, invece, nostri costrutti mentali (*modelli*), esplicativi di determinate caratteristiche empiriche della realtà. Si può dire che siano il nome che diamo a quella serie di relazioni del reale che il punto di osservazione da cui ci poniamo, nonché il metodo e gli strumenti che usiamo per costituirlo, consente a noi, e a chiunque faccia come noi, di cogliere (intersoggettività della scienza). Ebbene, scienza è nominare (nel senso etimologico di «dare il nome») correttamente questi costrutti mentali, non confonderli tra loro, evidenziare le relazioni logiche inclusive o esclusive che possono instaurare, depurarli delle parti equivoche, evitarne gli usi incrociati. Per questo si dice, spesso, che le scienze sono, tutto sommato, lingue ben fatte: ciascuna con un proprio lessico (una semantica) e una propria sintassi.

Per uno scienziato, non esiste conoscenza che non sia il prodotto di questa inesauroibile attività di ricerca giocata sui tre elementi prima ricordati. Il nesso processo-prodotto, pensiero-pensato, contenuto-metodo è, per lui, sempre presente e fondamentale.

Materia. Le acquisizioni della scienza sono talmente cresciute sul piano quantitativo, negli ultimi secoli, che, di fatto, capita che troppi concetti e teorie scientifiche risultino dissociate dall'attività di ricerca che la ha elaborate e che le dovrebbe ora continuare a sottoporre a vigilante manutenzione critica. Non hanno più il ricordo delle condizioni e dei modi con cui sono state ottenute; quindi, anche dei loro limiti epistemologici. Hanno la tendenza a debordare e a presentarsi come prodotti auto-sufficienti ed esistenti in sé e per sé.

Gli «oggetti» scientifici, in questa maniera, nati proprio per non essere «cose», si «ri-cosificano», si «materializzano»: assumono fattezze materiali. È come se i costrutti mentali pretendessero di imporsi senza più aver bisogno né del pensiero che li ha pensati e che li pensa, né delle condizioni particolari in cui assumono proprio il significato che esprimono. I concetti e le teorie delle diverse scienze si trasformano così in una dogmatica astratta ed enciclopedica che si può solo de-

glutire. Si presentano come «risultati» dell'attività scientifica che sembrano non avere avuto «processi» d'origine, prima, e di sviluppo, ora, e che appaiono immutabili ed autosufficienti: al punto da valere in sé, sebbene non li si capisca affatto e non dicano niente a chi li incontra proprio perché, alla fine, non sono da lui «pensati».

Il rischio, allora, è quello del contenutismo fine a se stesso: sacrificare l'allievo ai contenuti elaborati dall'attività scientifica; ritenere che possa esistere un «pensato» che ha valore perfino senza «un pensiero che lo pensa». Non è un caso che il linguaggio comune definisca l'insieme delle conoscenze costruite nel tempo da una scienza, tuttavia presentate dimenticando le dimensioni esistenziali, storiche ed epistemologiche da cui provengono e a cui devono comunque pervenire in ogni soggetto, con il termine di *materia*: qualcosa di pesante, di opaco, l'esatto contrario della leggerezza e della trasparenza a noi stessi che aderisce a qualsiasi sapere che sia «nostro» pensiero.

Rischio, a dire il vero, molto alto se si interpretassero le conoscenze (il sapere) e le abilità (il sapere che accompagna il fare qualcosa con perizia) che costituiscono gli obiettivi specifici di apprendimento presentati nelle Indicazioni nazionali come l'indice di una enciclopedia da imparare a memoria, invece che come la carta topografica di tante attese di pensiero che deve maturare autonomamente e personalmente nella mente e nella personalità di ciascun allievo davanti alla sua esperienza e grazie alle sollecitazioni educative dei docenti e della scuola.

Disciplina di studio. Tutta un'altra atmosfera evoca, invece, rispetto alla materia, il termine *disciplina di studio*. Disciplina viene da *discere*, imparare. Da *discere* viene anche discepolo, colui che impara. L'apprendere è bello, e tutti gli uomini lo vogliono sperimentare. Eppure, sebbene l'amore per il sapere sia connaturato all'uomo e gli dia intima soddisfazione, l'imparare alquanto esige sudore, impegno, fatica, esercizio. Questo significa che le conoscenze non nascono tutte intere nella mente già armate come Pallade nel cervello di Zeus, ma scaturiscono sempre da una continua negoziazione con l'esperienza e con gli altri, negoziazione che impone pazienza, disponibilità, relazione, affetti, carattere, costanza, responsabilità.

In ogni insegnare, quindi, non è in gioco soltanto ciò che si insegna, il «che cosa», ovvero il sapere; né soltanto il «come si fa»; conta altrettanto il «chi». Non si impara, infatti, se l'ordine logico di una serie di costrutti scientifici non coincide anche con quello psicologico ed etico personale di chi se ne appropria; né si impara qualcosa perché essa è, in astratto, scientificamente certa, ma solo se riusciamo, nel concreto, a rendere questo qualcosa di certo nostra verità esistenziale, qualcosa di talmente significativo per noi da dare «sapore» alla nostra vita (il reciproco richiamo tra «sapore» e «sapere» è addirittura etimologico).

È del tutto comprensibile, perciò, che il termine *disciplina di studiosia* molto usato in campo scolastico e designi un doppio significato. Per un verso, si riferisca al modo psicologico e, più generalmente, esistenziale, con cui è necessario che ciascuno si appropri delle conoscenze e delle abilità afferenti ad una particolare scienza. Per l'altro, indichi il fatto che tali conoscenze ed abilità nascono dall'assunzione rigorosa della stessa logica della scienza.

Il termine *disciplina di studio*, dunque, rimanda ad un intreccio costante:

- tra dimensione esistenziale evolutiva del soggetto e logica intrinseca di sviluppo della scienza;
- tra «soggetto» che, pensando gli «oggetti» scientifici che gli vengono proposti se ne appropria (*obiettivi formativi*), e controllo che tale pensiero soggettivo, l'unico che conta sul piano educativo, non alteri la natura e l'identità epistemica degli «oggetti» scientifici in questione (*obiettivi specifici di apprendimento*);
- tra processi personali della conoscenza e prodotti sociali del pensiero scientifico.

Come e a quali condizioni le due prospettive si possono integrare e non restare estranee? È possibile nella scuola, tanto più con soggetti in età evolutiva, non trattare la ricerca scientifica (scienza) alla stregua di contenuti materiali (materia), ma utilizzarla, senza tradirla nella sua complessità, come occasione per promuovere processi vitali di apprendimento e di pensiero (disciplina di studio)? Come favorire l'apprendimento personale senza banalizzare, con distorsioni e semplificazioni, la natura degli «oggetti di studio» identificati dalle scienze e richiamati, per gli insegnanti, negli obiettivi specifici di apprendimento? Non si fatica ad immaginare quanto il cuore della professionalità docente e della qualità della scuola siano fondati sulla competenza nel rispondere a questi interrogativi.

Dai Programmi ai Curricoli ai Piani di studio personalizzati

Una delle note più caratteristiche della riforma del sistema di istruzione e di formazione si concentra sulla teoria e sulla pratica dei Piani di studio personalizzati. Per comprendere la portata di questa innovazione didattica è opportuno inserirla nel processo che, da alcuni decenni, ha portato la scuola italiana a superare il paradigma dei Programmi e ad abbracciare quello della logica del curriculum.

Programmi. Come è noto, essi hanno accompagnato la scuola italiana fin dal suo strutturarsi istituzionale nell'Ottocento. Oggi, restano residui di questa impostazione didattica soprattutto nella secondaria di II grado, mentre negli altri gradi scolastici ha ormai prevalso la logica del curriculum. I Programmi designano contenuti di insegnamento dettati centralisticamente, da parte del Ministero, e da svolgere in maniera uniforme in ogni classe del Paese. Tutti i docenti e le scuole, a discendere, devono adeguarsi alle loro indicazioni. I ragazzi e le famiglie devono addirittura subire un adeguamento alla seconda potenza: si devono adattare all'insegnamento dei docenti che a loro volta si sono dovuti adattare alle richieste di insegnamento dettate dalle disposizioni ministeriali. Sul piano professionale, quindi, si richiede ai docenti l'atteggiamento impiegatizio dell'applicazione e dell'esecuzione. I Programmi danno istruzioni, i docenti, in qualunque situazione si trovino, sono chiamati ad applicarle e ad eseguirle: se non lo fanno, eccedono le norme e diventano trasgressivi. Le istruzioni dei Programmi, perciò, prevalgono sulle esigenze dei singoli allievi. Questi sono chiamati ad adeguarsi a quelle, non viceversa. Quelle diventano il fine dell'attività educativa scolastica. L'allievo perde la sua centralità.

Curricoli. La parola *curriculum* (sottinteso *studiorum*) è latina. Gli Inglesi se ne sono appropriati da tempo per indicare il piano degli studi proposto, nelle diverse scuo-

le, per la maturazione degli allievi. La tradizione anglosassone dell'autonomia delle scuole e la mancanza, in questa cultura, almeno fino al 1988, della nozione di curriculum nazionale, ha fatto sì che, nel nostro Paese, la parola *curriculum* abbia cominciato, anzitutto, a circolare come un termine inglese (da qui la traduzione italianizzata in *curricolo*, mentre potrebbe mantenere l'originaria grafia latina); in secondo luogo, ad assumere un significato antagonista alla parola *Programma* e, infine, ad indicare le scelte educative e didattiche concretamente adottate dai docenti nelle diverse realtà scolastiche per corrispondere in maniera più pertinente alle differenze territoriali, sociali e culturali di provenienza degli allievi.

Programmazione curricolare. La logica dei curricula ha avuto modo di rafforzarsi, nel nostro Paese, a partire da una constatazione: l'astrattezza dei Programmi. Voler trasferire senza mediazioni e modellamenti il «nazionale» nel «locale» e il «generale» nel «particolare», infatti, significa per forza di cose sacrificare uno dei due elementi. Si è, dunque, costretti ad essere trasgressivi o verso l'alto, disobbedendo alle indicazioni dei Programmi ministeriali, o verso il basso, ovvero alle esigenze e alle specifiche situazioni di apprendimento degli allievi.

La programmazione curricolare ha inteso superare questa antinomia, dando ragione sia alla logica dei Programmi sia a quella dei curricula per quanto affermavano e torto per quanto ambedue negavano o tacevano.

Con la programmazione curricolare il Ministero è stato così chiamato a concepire in modo diverso i Programmi: non più istruzioni da far applicare esecutivamente in ogni classe della penisola, bensì vincoli nazionali che ogni scuola è chiamata autonomamente ad interpretare e ad adattare alle esigenze della propria realtà formativa. Il Ministero, come dispone l'articolo 8 del Dpr. 275/1999, detta, in questa prospettiva, gli ordinamenti del sistema educativo di istruzione e di formazione, gli obiettivi generali del processo educativo, gli obiettivi specifici di apprendimento, gli standard di prestazione del servizio, i criteri generali per la valutazione. Questa l'uniformità astratta, valida per qualsiasi scuola e gruppo classe e singolo allievo del Paese, dettata dal centro.

La responsabile concretizzazione di tempo, luogo, azione, quantità e qualità di questi vincoli astratti, tuttavia, è di piena responsabilità professionale delle singole scuole e dei docenti.

Sul piano professionale, perciò, l'atteggiamento richiesto ai docenti non è più quello dell'applicazione e dell'esecuzione più o meno impiegatizia, bensì quello della creativa e responsabile progettazione di scelte educative e didattiche che declinino ed intercettino il «generale» nel «particolare», il «nazionale» nel «locale», «ciò che vale per tutti» in «ciò che vale per me, per ciascuno».

I docenti, le scuole, se coerenti con la logica della programmazione curricolare, non possono non coinvolgere, in questa operazione, i genitori, i ragazzi ed il territorio, ma è capitato anche che, qualche volta, l'inerzia della vecchia logica dei Programmi spingesse semplicemente a trasferire quest'ultima a livello «della scuola o al massimo della classe». Ovvero a cambiare soltanto l'estensione dell'uniformità: «nazionale» nei Programmi, «di scuola o al massimo di classe» nella programmazione curricolare. E a lasciare che fosse sempre l'intenzionalità dei docenti e dei professionisti dell'educazione a prevalere, con le famiglie ed i ragazzi destinatari, non pro-

tagonisti, di questa intenzionalità. Come, in fondo, sebbene in maniera più intensa, accadeva con la logica dei vecchi Programmi.

Piani di studio personalizzati. Con i Piani di studio personalizzati, invece, almeno nei propositi, la strada dell'abbandono dell'uniformità delle prestazioni progettate a priori, già inaugurata con la stagione della programmazione curricolare, si dovrebbe completare in tutti i sensi, e rovesciarsi. Sul piano della professionalità, ai docenti è richiesto non più di transitare «dal generale culturale al particolare personale», ma di operare «dal particolare personale al generale culturale».

Restano, come nella stagione della programmazione curricolare, i vincoli nazionali che tutti devono rispettare e che lo Stato ha il dovere costituzionale di indicare, anche dando spazio ad intese per una quota regionale nella loro determinazione (sono i «livelli essenziali di prestazione» di cui si parla nelle Indicazioni nazionali per i Piani di studio personalizzati).

Resta, nondimeno, la responsabilità progettuale della scuola e dei docenti che devono offrire percorsi formativi, ma risulta ancora più netto di prima il principio della personale responsabilità educativa dei ragazzi, dei genitori e del territorio nello sceglierli e nel percorrerli ed acquisirli. Questi, infatti, sono chiamati in causa direttamente nella realizzazione dei vincoli nazionali entro le opportunità offerte dalla progettazione di scuola e di rete. Il risultato dovrebbe essere la costruzione sempre più mirata di Piani di studio personalizzati, dove la parola chiave è, appunto, personalizzati sia nella progettazione e nello svolgimento (cfr. le *Unità di Apprendimento*), sia nella verifica (cfr. il *Portfolio delle competenze*).

Dalle capacità alle competenze attraverso conoscenze e abilità

Il testo del disegno di legge delega usa più volte i termini capacità, conoscenze, abilità e competenze. Li impiega in una maniera che si integra con quella adoperata negli articoli 8 e 13 del Dpr. 275/1999. Le *Indicazioni nazionali per i Piani di studio personalizzati* fanno riferimento a questi termini assumendoli nel significato che risulta dal combinato disposto di questi due provvedimenti e che si può riassumere nei modi seguenti.

Capacità. Per capacità si intende una potenzialità e una propensione dell'essere umano, nel nostro caso del fanciullo, a fare, pensare, agire in un certo modo. Riguarda ciò che una persona può fare, pensare e agire, senza per questo aver già trasformato questa sua possibilità (*poter essere*) in una sua realtà (*essere*).

Riguardando l'essere potenziale di ciascuno, le capacità non sono mai statiche, definite una volta per tutte, ma sempre dinamiche, in evoluzione. Inoltre, se pure si manifestano come capacità particolari e determinate (si è capaci di questo piuttosto che di quello, in una situazione piuttosto che in un'altra), coinvolgono però sempre tutto ciò che siamo e che possiamo essere. Chi pensa, in questo senso, le capacità delle persone come separate le une dalle altre (come se un soggetto fosse capace di comunicare piuttosto che di matematizzare, di costruire determinate cose piuttosto che di usarle bene, di giudicare criticamente piuttosto che di fidarsi, ecc.), ne impoverisce la forza educativa: esse, al contrario, sono sempre unitarie ed integrate e,

per questo, si vicariano anche molto a vicenda, così spiegando la plasticità e la complessità di ogni persona umana e perché, in educazione, grazie al principio dell'integralità, niente, a qualsiasi aspetto ci si riferisca, è mai guadagnato una volta per tutte, niente è mai perduto per sempre.

Competenza. Le competenze sono l'insieme delle buone capacità potenziali di ciascuno portate effettivamente al miglior compimento nelle particolari situazioni date: ovvero indicano quello che siamo effettivamente in grado di fare, pensare e agire, adesso, nell'unità della nostra persona, dinanzi all'unità complessa dei problemi e delle situazioni di un certo tipo (professionali e non professionali) che siamo chiamati ad affrontare e risolvere in un determinato contesto.

Mentre le capacità esprimono la forma del nostro essere potenziale, le competenze manifestano, quindi, quella del nostro essere attuale, nelle diverse contingenze date. Le une e le altre, ovviamente, sempre dinamiche, in evoluzione, visto che non solo si può essere diversi fino alla fine della vita, e scoprire nel tempo capacità insospettate, ma si è anche sempre diversi fino alla fine della vita, cioè si verifica, di fatto, di essere diversamente competenti, nei diversi contesti e nelle diverse situazioni che a mano a mano ci è dato affrontare e risolvere. Le une e le altre, inoltre, per quanto particolari e determinate (si è sempre competenti in un contesto, di fronte a qualcosa di specifico), sono sempre unitarie e integrate (ogni competenza, anche nei settori professionali più minuti, se autentica e davvero svolta dimostrando perizia ed eccellenza, infatti, mobilita sempre anche tutte le altre).

Da questo punto di vista, come suggerisce anche l'etimologia del termine, e in particolare il *cum* che precede il *petere*, «com-petente» è non solo chi si muove «insieme a», «con» altri in un contesto (valore sociale della collaborazione e della cooperazione) per affrontare un compito o risolvere un problema; non solo chi si sforza di cogliere l'unità complessa anche del compito o del problema più parziale che incontra, ma chi pratica la prima e la seconda preoccupazione coinvolgendo sempre, momento dopo momento, tutta insieme la sua persona, la parte intellettuale, ma non meno quella emotiva, operativa, sociale, estetica, motoria, morale e religiosa. È quindi «com-petente» chi «mette insieme» tante dimensioni nell'affrontare un compito, lo affronta bene e, in questo, dà sempre tutto il meglio di se stesso.

La circostanza spiega perché, se la competenza rimane sempre ancorata allo specifico contesto ambientale, sociale, culturale e professionale in cui è maturata e nel quale dà prova di sé, e risulta pure attivata da esso, essa è, pure, allo stesso tempo, tale se si svincola da questo specifico contesto e si proietta su altri contesti che proprio l'apprezzamento critico e intuitivo del soggetto riconosce analoghi, cioè per certi aspetti uguali, a quello di origine. Il competente, quindi, attiva le stesse conoscenze e abilità anche in situazioni differenti da quella originaria e abituale (trasferimento analogico: questo è il senso della trasversalità delle competenze); inoltre, «coglie» le caratteristiche comuni esistenti in contesti tra loro differenti (astrazione: questo il senso del carattere «meta» di ogni autentica competenza: «meta-cognitiva, meta-affettiva, meta-operativa, ecc.»); infine, pratica analogia e astrazione per risolvere in maniera soddisfacente quanto costituisce per lui problema e per rispondere in modo pertinente a quanto sente come bisogno o che vive come scopo (operatività della competenza).

Conoscenze e abilità. Le capacità personali diventano competenze personali grazie all'insieme degli interventi educativi promossi da tutte le istituzioni educative formali, non formali e informali.

A scuola, l'istituzione educativa formale per eccellenza, le capacità di ciascuno diventano competenze grazie all'impiego formativo delle conoscenze e delle abilità che lo Stato, d'intesa con le Regioni, reputa valore trasmettere alle nuove generazioni. Esse sono raccolte nelle Indicazioni nazionali sotto la voce «obiettivi specifici di apprendimento» che l'art. 8, comma 1, punto b del Dpr. 275/1999 definisce «relativi alle competenze degli alunni», ovvero correlati, come scopo del proprio essere formulati, alle competenze da promuovere negli alunni.

Per quanto possano valere queste distinzioni analitiche di dimensioni che, nella realtà, si richiamano, invece, sempre a vicenda, si può sostenere che la distinzione tra conoscenze ed abilità si possa così formulare.

Le conoscenze sono il prodotto dell'attività teoretica dell'uomo. Nella scuola, sono soprattutto ricavate dai risultati della ricerca scientifica. Riguardano, quindi, il sapere: quello teoretico, ma anche quello pratico. In questo secondo senso, sono anche i principi, le regole, i concetti dell'etica individuale e collettiva (valori civili costituzionali, nazionali o sovranazionali) che, nelle Indicazioni nazionali, costituiscono gli «obiettivi specifici di apprendimento» della convivenza civile.

Le abilità sono la condizione e il prodotto della razionalità tecnica dell'uomo. Si riferiscono, quindi, al saper fare: non solo al fare, ma appunto anche al sapere le ragioni e le procedure di questo fare. In altre parole, anche al sapere perché operando in un certo modo e rispettando determinate procedure si ottengono certi risultati piuttosto di altri.

Strategie didattiche. Nella scuola, le capacità personali degli allievi, grazie alla mediazione delle conoscenze e delle abilità riunite negli «obiettivi specifici di apprendimento», diventano loro competenze personali attraverso tre strategie didattiche.

La prima è quella dell'esempio. Servono docenti che testimoniano su se stessi come, attraverso il continuo incontro personale con le conoscenze e con le abilità disciplinari prodotte dalla ricerca scientifica, si mobilitano tutte le proprie capacità e le si trasformano in competenze umane e professionali. In questo senso, gli «obiettivi specifici di apprendimento» elencati nelle Indicazioni nazionali disegnano una mappa culturale, semantica e sintattica, che i docenti devono padroneggiare anche nei dettagli epistemologici, e mantenere certamente sempre viva ed aggiornata sul piano della propria vita professionale. L'esempio, inoltre, se vale nel rapporto docente allievo, vale anche in quello tra allievo più esperto ed allievo principiante, accreditando così, per l'apprendimento, l'efficacia di tutte le forme di peer education e di cooperative learning.

La seconda strategia è il correlato soggettivo dell'esempio: l'esercizio. L'esempio oggettivo del docente (o dell'allievo più esperto) diventa occasione, per l'alunno principiante, di apprendere il valore dell'esercizio personale se vuole impadronirsi delle conoscenze e delle abilità che egli vede già in azione come competenze nelle persone di cui ha potuto apprezzare l'esempio.

La terza strategia è quella dell'insegnamento e dell'apprendimento. Si possono insegnare, come è noto, solo principi, regole, concetti, idee: qualcosa di «intellettuale». L'esperienza personale è non insegnabile per definizione: si può e si deve sol-

tanto testimoniare. Nessuno può, tuttavia, insegnare qualcosa che non sia una sua conoscenza personale. Un'idea che non sia penetrata nell'animo di chi insegna, infatti, non riesce ad essere trasmessa. Teorie che si ha la capacità di formulare, ma che non siano diventate competenze personali, cioè un modo di manifestare l'essere che si è, non sono affatto insegnabili. Ripetibili, forse, come fa il registratore o il computer, ma non insegnabili. Analogamente nessuno può imparare qualcosa che, tuttavia, non abbia trasformato a sua volta in conoscenza personale. Se non si personalizza, anche la padronanza di tutte le informazioni e le tecniche possibili, infatti, non è in alcun modo apprendimento significativo. Dal che si conferma che le conoscenze e le abilità o diventano personali e così aiutano a concretizzare le proprie capacità in competenze, oppure restano qualcosa di meccanico ed astratto che non perfeziona e matura la personalità di ciascuno.

Convivenza civile

Nelle *Indicazioni nazionali per i Piani di studio personalizzati* della scuola primaria viene utilizzata per la prima volta l'espressione «convivenza civile». Essa è ripresa dal disegno di legge-delega n° 1306 ed è assunta sia come sintesi delle «educazioni» alla cittadinanza, ambientale, stradale, alla salute, alimentare, all'affettività, sia, aspetto non meno importante, come risultato dell'apprendimento delle conoscenze e delle abilità che caratterizzano le differenti discipline di studio. Le motivazioni che hanno portato a giustificare questa attribuzione di significato all'espressione «convivenza civile» sono principalmente tre.

Oltre l'educazione alla cittadinanza e l'educazione civica. La prima motivazione è che questa nuova espressione sembra dire molto di più delle pur importanti e più tradizionali dizioni di «educazione alla cittadinanza» e di «educazione civica».

Sembra dire di più dell'educazione alla cittadinanza perché, nella società multiculturale e multireligiosa che ci circonda, è indispensabile «convivere civilmente» non solo con chi ha ed esercita la cittadinanza, ma anche con chi non ce l'ha, con chi non gode dei diritti politici e spesso fatica perfino a realizzare le condizioni minime di esercizio dei diritti umani più elementari.

Sembra dire molto di più della tradizionale espressione di «educazione civica», inoltre, perché il concetto di convivenza civile presuppone di superare il valore del «buon comportamento» da assumere nello spazio civile pubblico, ma richiede di praticare come bene comune pubblico anche il «buon comportamento» da assumere nello spazio privato in tema non solo di partecipazione e di coscienza politica, ma anche di circolazione stradale, di rispetto dell'ambiente, di cura della propria salute e dell'alimentazione, di comportamenti nel campo affettivo-sessuale. Esempificando: se è vero che l'educazione stradale richiede il rispetto delle norme del Codice stradale come condizione per consentire a tutti (pedoni, ciclisti, automobilisti, ecc.) di circolare con ordine e sicurezza, è altrettanto vero che l'automobilista solitario, nel cuore della notte, non può correre a folle velocità sull'autostrada, non solo perché le eventuali conseguenze della sua imprudenza hanno pesanti «costi sociali» (assistenza ospedaliera, invalidità, ecc.) oltre che «personali» e «familiari», ma anche e soprattutto perché essere imprudenti è male in sé ed è un comportamento

da rifiutare sempre, in presenza di altri, certo, ma nondimeno da soli, in privato. Discorsi che vanno ovviamente ripetuti analoghi per tutte le altre «educazioni» raccolte nel contenitore convivenza civile.

Nel concetto di convivenza civile, perciò, si afferma con molta più forza che nelle altre due più tradizionali espressioni il principio secondo il quale far bene a se stessi, ed agire bene, in città, per la strada, nell'ambiente in cui si vive, per la propria salute, nell'espressione affettiva è anche, sempre, far bene agli altri e contribuire all'agire bene di tutti, e viceversa.

La radice morale. La seconda motivazione che ha portato ad indicare con l'espressione «educazione alla convivenza civile» l'insieme dell'educazione alla cittadinanza o civica, stradale, all'ambiente, alla salute, all'alimentazione e all'affettività è che, finora, nella scuola, queste diverse componenti, da un lato, sono spesso state considerate dimensioni separate le une dalle altre e, dall'altro, sono state di fatto introdotte nei Piani di studio con una modalità didattica più additiva che integrativa. La riunificazione di queste componenti educative nell'«educazione alla convivenza civile» favorisce, invece, sia il processo di scoperta della loro unità a livello profondo, sia la necessità di una loro naturale integrazione anche a livello di trattazione didattica. La convivenza umana, infatti, sia essa declinata nelle relazioni interpersonali micro (rapporti a due, famiglia, gruppo di amici) o macro (città, ambiente, società, partiti, religioni), è civile se e quando è basata su una comune condizione: la personale consapevolezza etica e morale in tutti i campi d'azione dell'esperienza umana, dai comportamenti pubblici a quelli privati, da quelli igienici a quelli alimentari, da quelli improntati al rispetto dell'ambiente a quelli che coinvolgono le relazioni interpersonali tra soggetti dello stesso o di diverso sesso. In questa prospettiva, la convivenza civile appare allo stesso tempo condizione e risultato delle «educazioni» che la compongono visto che tutte rimandano ad una comune radice morale personale e, allo stesso tempo, ne sono anche il frutto più maturo. Sarebbe, a questo punto, incomprendibile un «insegnamento» di queste dimensioni che non fosse intimamente integrato e sempre agganciato alla complessità dell'esperienza umana e sociale dei singoli allievi. Le narrazioni del modo con cui ciascuno vive ed interpreta le dimensioni della convivenza civile, infatti, diventano il materiale formativo da cui emerge una mappa articolata delle differenze e delle uguaglianze valoriali e comportamentali, di ciò che individualizza e di ciò che è condiviso; mappa che il docente è invitato poi a comparare contrastivamente con quella propria e con quella presente nelle Indicazioni allo scopo sia di aprire con gli allievi una lettura cognitiva intersoggettiva allo stesso tempo più ampia e mai conclusa delle reciproche esperienze individuali, sia di condividere in libertà e responsabilità valori e comportamenti di vita.

L'unità dell'educazione. La circostanza introduce anche l'ultima motivazione che ha portato a considerare l'«educazione alla convivenza civile» come l'insieme dell'educazione alla cittadinanza o civica, stradale, all'ambiente, alla salute, all'alimentazione e all'affettività. Con questa scelta, infatti, soprattutto alla luce della dimensione morale che la fonda e a cui, allo stesso tempo, mira come fine, sembra più facile comprendere non solo che la condizione e il fine delle differenti «educazioni» è appun-

to l'unità morale personale che fonda la convivenza civile, ma anche che tale unità morale è la condizione e il fine di tutta l'esperienza scolastica, padronanza dei concetti e delle abilità disciplinari più specifiche comprese. Da questo punto di vista, risulta allora chiaro che il fine di qualsiasi insegnamento scolastico non è il contenuto delle discipline in sé e per sé, quanto, appunto, l'unità morale implicata dalla convivenza civile, promossa attraverso l'incontro con tutti i contenuti disciplinari e la loro interiorizzazione. Un buon insegnamento della religione, dell'italiano, dell'inglese, della matematica, delle scienze, ecc., in sostanza, produce, è chiamato a produrre, a livello personale, come condizione e fine, la convivenza civile; così come le competenze specifiche della convivenza civile, se non vogliono indulgere all'astrattezza e alla sterilità moralistica, non nascono né esistono fuori da buone e corrette conoscenze ed abilità disciplinari.

QUESTIONI DI IMPIANTO METODOLOGICO E CULTURALE

Dagli obiettivi specifici di apprendimento agli obiettivi formativi

I docenti delle istituzioni scolastiche, rispettando la natura e le caratteristiche di ogni grado di scuola, sono tenuti, così dispongono le *Indicazioni nazionali*, a trasformare il quadro tracciato nel *Profilo educativo, culturale e professionale* dello studente da promuovere entro i 14 anni, nonché gli «obiettivi generali del processo formativo» e gli «obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli allievi» (art. 8 del Dpr. 275/1999) in obiettivi formativi, cioè in obiettivi di apprendimento effettivamente adatti alla maturazione dei singoli allievi che si affidano al loro peculiare servizio educativo (art. 13 del Dpr. 275/1999) e, soprattutto, per loro significativi.

1. Il *Profilo educativo, culturale e professionale* dello studente alla fine del primo ciclo di istruzione costituisce la bussola e l'orizzonte di senso per la determinazione sia degli obiettivi generali del processo formativo sia degli obiettivi specifici di apprendimento a riguardo dei diversi periodi didattici che caratterizzano i gradi scolastici di ogni ciclo. Esplicitando ciò che ogni studente, alla fine del primo ciclo deve *sapere* (le conoscenze disciplinari e interdisciplinari) e *fare* (le abilità operative) per essere l'uomo e il cittadino che è lecito normalmente attendersi che sia a 14 anni, mette in luce come il culturale e il professionale siano occasioni e strumenti per l'educativo personale e come le conoscenze disciplinari e interdisciplinari (il sapere) e le abilità operative (il fare) apprese ed esercitate non solo nel sistema formale (la scuola), ma anche in quello non formale (le altre istituzioni formative) e informale (la vita sociale nel suo complesso), siano per il ragazzo, davvero formative nella misura in cui effettivamente diventano sue competenze personali.

2. Collegati al *Profilo educativo, culturale e professionale*, ma calati nello specifico grado di scuola a cui si riferiscono (nel nostro caso: la scuola primaria), gli «obiettivi generali del processo formativo» presentati nelle *Indicazioni nazionali* orientano la natura e il significato degli interventi educativi e didattici predisposti complessi-

vamente dai docenti e dalla scuola al servizio del massimo ed integrale sviluppo possibile delle capacità di ciascun allievo.

3. Gli «obiettivi specifici di apprendimento» indicano le conoscenze (il *sapere*) e le abilità (il *saper fare*) che tutte le scuole della Repubblica, nei diversi periodi didattici della scuola primaria, sono invitate dallo Stato ad organizzare in attività educative e didattiche unitarie volte alla concreta e circostanziata promozione delle competenze finali degli allievi a partire dalle loro capacità. Essi sono presentati ordinati per discipline e per «educazione alla convivenza civile».

L'ordine di presentazione delle conoscenze e delle abilità che costituiscono gli obiettivi specifici di apprendimento non va, tuttavia, confuso con il loro ordine di svolgimento psicologico e didattico con gli allievi.

Il primo vale, come già si ricordava, come spunto e promemoria per i docenti. In questa prospettiva, gli obiettivi specifici di apprendimento sono, per così dire, la «materia prima culturale» che i docenti sono chiamati ad adoperare e a vivificare per promuovere l'educazione dei fanciulli.

Il secondo vale, invece, per gli allievi, è tutto affidato alle determinazioni professionali delle istituzioni scolastiche e dei docenti, ed entra in gioco quando si passa dagli obiettivi specifici di apprendimento agli obiettivi formativi. In questa prospettiva, gli obiettivi formativi sono la «forma», fatta di diverse combinazioni qualitative e quantitative, assegnata a volta a volta dai docenti alla «materia prima culturale».

Per questo non bisogna attribuire al primo ordine la funzione del secondo. Soprattutto, non bisogna cadere nell'equivoco di impostare e condurre le attività didattiche quasi in una corrispondenza biunivoca con ciascun obiettivo specifico di apprendimento. L'insegnamento, in questo caso, infatti, diventerebbe una forzatura. Al posto di essere frutto del giudizio e della responsabilità professionale necessari per progettare gli obiettivi formativi a partire dagli obiettivi specifici di apprendimento, ridurrebbe i primi ad un pleonasma o ad una esecutiva applicazione dei secondi. Inoltre, trasformerebbe l'attività didattica in una ossessiva e meccanica successione di esercizi/verifiche degli obiettivi specifici di apprendimento indicati che toglierebbe ogni respiro educativo e culturale all'esperienza scolastica.

Non bisogna, inoltre, dimenticare che se anche gli obiettivi specifici di apprendimento sono indicati per le diverse discipline e per l'educazione alla convivenza civile in maniera minuta e segmentata, obbediscono, in realtà, ciascuno, al principio dell'ologramma: gli uni rimandano agli altri; non sono mai, per quanto possano essere autoreferenziali, richiusi su se stessi, ma sono sempre un complesso e continuo rimando al tutto. Un obiettivo specifico di apprendimento di una delle dimensioni della convivenza civile, quindi, è sempre anche disciplinare e viceversa; analogamente, un obiettivo specifico di matematica è e deve essere sempre, allo stesso tempo, ricco di risonanze di natura linguistica, storica, geografica, espressiva, estetica, motoria, sociale, morale, religiosa. E così per qualsiasi altro obiettivo specifico d'apprendimento. Dentro la disciplinarità anche più spinta, in sostanza, va sempre rintracciata l'apertura inter- e transdisciplinare: la parte che si lega al tutto e il tutto che non si dà se non come parte. E dentro le «educazioni» vanno riconosciute le discipline, così come attraverso le discipline e le «educazioni» non si deve promuovere altro che l'educazione integrale di ciascuno.

La disposizione degli obiettivi specifici di apprendimento non ha altro scopo, dunque, che indicare chiaramente, senza equivoci, ai docenti, ai genitori e agli stessi allievi i livelli essenziali di prestazione che le scuole primarie della Repubblica sono tenute in generale ad assicurare ai cittadini per mantenere l'unità del sistema educativo nazionale di istruzione e di formazione, per impedire la frammentazione e la polarizzazione del sistema e, soprattutto, per consentire agli allievi la possibilità di maturare in tutte le dimensioni tracciate nel Profilo educativo, culturale e professionale previsto per la conclusione del primo ciclo degli studi.

Non hanno, perciò, alcuna pretesa validità per i casi singoli, siano essi le singole istituzioni scolastiche o, a maggior ragione, i singoli allievi. È compito esclusivo di ogni scuola autonoma e dei docenti, infatti, nel concreto della propria storia e del proprio territorio, assumersi la libertà di mediare, interpretare, ordinare, distribuire ed organizzare gli obiettivi specifici di apprendimento in obiettivi formativi, considerando, da un lato, le capacità complessive di ogni fanciullo che devono essere sviluppate al massimo grado possibile e, dall'altro, le teorie pedagogiche e le pratiche didattiche che ritengono, a questo scopo, scientificamente più affidabili e professionalmente più efficaci. Allo stesso tempo, tuttavia, è compito esclusivo di ogni scuola autonoma e dei docenti assumersi la responsabilità di «rendere conto» delle scelte fatte e di porre le famiglie e il territorio nella condizione di conoscerle e di dividerle.

4. Gli obiettivi formativi, quindi, sono gli «obiettivi generali del processo formativo» e gli «obiettivi specifici di apprendimento» contestualizzati, entrati in una scuola, in una sezione, in un gruppo concreto di alunni che hanno, ciascuno, le loro personali capacità, trasformate, poi, grazie alla professionalità dei docenti e al carattere educativo delle attività scolastiche, in affidabili e certificate competenze individuali finali.

Gli «obiettivi generali del processo educativo» e gli «obiettivi specifici di apprendimento» sono e diventano obiettivi formativi, quindi, nel momento in cui si trasformano nei compiti di apprendimento ritenuti realmente accessibili, in un tempo dato e professionalmente programmato, ad uno o più allievi concreti e sono, allo stesso tempo, percepiti da «questi» allievi come traguardi importanti e significativi da raggiungere per la propria personale maturazione. In altre parole, si potrebbe dire, nel momento in cui ristrutturano l'ordine formale epistemologico da cui sono stati ricavati in quello reale, psicologico e didattico, di ciascun allievo, con la sua storia e le sue personali attese.

Anche gli obiettivi formativi, ovviamente, al pari degli obiettivi specifici di apprendimento, obbediscono alla logica ologrammatica. Si può sostenere, anzi, che la esaltino. Se non la testimoniassero nel concreto delle relazioni educative e delle esperienze personali di apprendimento difficilmente potrebbero essere ancora definiti «formativi».

Per questo non possono mai essere formulati in maniera atomizzata e prevedere corrispondenti performance tanto analitiche, quanto, nella complessità del reale inesistenti, ma vanno sempre esperiti a partire da problemi ed attività ricavati dall'esperienza diretta dei fanciulli. Tali problemi ed attività, per definizione, sono sempre unitarie e sintetiche, quindi mai riducibili né ad esercizi che pretendono di raggiungere in maniera segmentata e scomposta gli obiettivi formativi, né alla com-

preensione dell'esperienza assicurata da singole prospettive disciplinari o da singole «educazioni». Richiedono, piuttosto, sempre, la mobilitazioni di sensibilità e prospettive pluri-, inter- e transdisciplinari, nonché il continuo richiamo all'integralità educativa. Inoltre, aspetto ancora più importante, esigono che siano sempre dotate di senso, e quindi motivanti, per chi le svolge.

L'identificazione degli obiettivi formativi può scaturire dalla armonica combinazione di due diversi percorsi.

Il primo (*bottom up*) è quello che si fonda sull'esperienza degli allievi e individua a partire da essa le dissonanze cognitive e non cognitive che possono giustificare la formulazione di obiettivi formativi da raggiungere, alla portata delle capacità degli allievi e, in prospettiva, logicamente coerenti con il *Profilo educativo, culturale e professionale*, nonché con il maggior numero possibile di obiettivi specifici di apprendimento.

Il secondo (*top down*) è quello che può ispirarsi direttamente al *Profilo educativo, culturale e professionale* e agli obiettivi specifici di apprendimento e che considera, come già si accennava, se e quando, attraverso quali apposite mediazioni professionali di tempo, di luogo, di qualità e quantità, di relazione, di azione e di circostanza, aspetti dell'uno e degli altri possono inserirsi e integrarsi nella storia narrativa personale o di gruppo degli allievi, e possono essere percepiti da ciascun fanciullo, e dalla sua famiglia, nel contesto della classe, della scuola e dell'ambiente, come traguardi importanti e significativi per la propria crescita individuale.

Dalle Indicazioni nazionali ai Piani di studio personalizzati

Le istituzioni scolastiche, rispettando i vincoli organizzativi di orario, di organico e di funzioni elencati nelle *Indicazioni nazionali*, sono tenute a trasformare gli «obiettivi generali del processo formativo» e gli «obiettivi specifici di apprendimento» (conoscenze e abilità) prima in obiettivi formativi e poi, grazie all'articolazione delle attività educative e didattiche, nelle competenze educative, culturali e professionali finali di ciascuno.

Le Unità di Apprendimento. Gli obiettivi formativi, le attività, le modalità organizzative, i tempi ed i metodi necessari per trasformarli in competenze degli allievi, nonché le modalità di certificazione delle competenze acquisite, vanno a costituire le *Unità di Apprendimento* del *Piano di studio personalizzato* di ciascun alunno, da cui si ricava documentazione utile per la compilazione del *Portfolio delle competenze individuali*.

Le *Unità di Apprendimento* (obiettivi formativi, scelte dei metodi e dei contenuti, modalità di verifica e di valutazione) che vanno a costituire i *Piani di studio personalizzati* non considerano le conoscenze e le abilità come archivi astratti, ancorché epistemologicamente motivati, da raggiungere, bensì come occasioni per lo sviluppo globale della persona del fanciullo che interagisce attivamente con la cultura. In questo senso, sono occasioni per sviluppare in maniera armonica le capacità (intellettuali, estetico-espressive, motorie, operative, sociali, morali e religiose) di ciascuno, ponendolo nelle condizioni di capire il mondo e di trasformarlo, mentre conosce e trasforma se stesso.

Calendario scolastico. Ai fini della valorizzazione dei *Piani di studio personalizzati*, può essere produttivo far coincidere il periodo utile per l'offerta delle attività didattiche da parte delle istituzioni scolastiche con l'intero anno scolastico, salvo il rispetto delle disposizioni contrattuali e di stato giuridico dei docenti, nonché dei giorni minimi di sospensione dell'attività didattica disposta dalle competenti autorità per le festività di Natale, Pasqua e delle altre feste religiose e civili. In questa maniera, ogni istituzione scolastica, grazie all'autonomia organizzativa e didattica di cui dispone, potrà distribuire a livello mensile, settimanale e giornaliero il monte ore annuale delle lezioni in base alle esigenze di apprendimento degli allievi, ai risultati finali da raggiungere e alle esigenze avanzate dalle famiglie e dal territorio, secondo criteri distributivi dell'orario più da velocità variabile che da velocità media.

Nuova organizzazione. Sempre ai fini della valorizzazione dei *Piani di studio personalizzati* va ricordata alle scuole l'importanza di progettare in maniera molto innovativa la propria organizzazione. Finora, infatti, tale organizzazione ha perlopiù visto il suo elemento costitutivo nella «classe», intesa come unità amministrativa primaria a cui far confluire tutte le attenzioni e i provvedimenti (dall'assegnazione dei docenti all'orario annuale delle lezioni). Con la prospettiva dei *Piani di studio personalizzati*, invece, pare utile considerare elemento primario e costitutivo della nuova organizzazione della scuola le «persone», e, nel caso specifico, i singoli allievi.

Essi, in un numero corrispondente al massimo oggi necessario per formare una classe, sono, perciò, originariamente affidati alle cure e alle responsabilità di un docente tutor. Il docente tutor, insieme ai colleghi, nell'ambito del POF e tenendo conto dei vincoli e delle risorse presenti nelle Indicazioni nazionali, progetta un'organizzazione del percorso formativo fondato su due modalità.

La prima è quella che impiega il gruppo classe, cioè un gruppo numeroso di bambini chiamato a svolgere attività prevalentemente omogenee ed unitarie. La seconda è quella centrata sui Laboratori, nella quale i fanciulli lavorano invece in gruppi di livello, di compito ed elettivi che possono coinvolgere non solo il gruppo di allievi affidato ad un tutor, ma anche quello affidato ad altri tutor.

Dovendo dare alcuni suggerimenti sull'utilizzo di tali gruppi è bene ricordare che i gruppi nei quali si svolge un'attività omogenea, se apportano un sostegno ai fanciulli, stimolandoli in alcune attività sistematiche, possono avere l'effetto negativo di incoraggiare il conformismo e, soprattutto, di penalizzare i soggetti estremi (i meno e i più competenti). D'altra parte, poiché è noto che l'insegnamento organizzato da allievi più competenti per compagni meno competenti è efficace, vale la pena di articolare l'organizzazione didattica anche tenendo conto di queste consapevolezze fornite dalla ricerca educativa. Questo soprattutto in presenza di fanciulli con ritardi evolutivi globali e/o di settore.

Sull'onda di precise sollecitazioni internazionali (OCSE), dunque, non si tratta di mettere in discussione l'importanza e, per certi aspetti, l'insostituibilità del lavoro educativo e didattico che si svolge in un gruppo classe, ma di riconoscere che sia per il miglior apprendimento di alcune conoscenze ed abilità (si pensi, ad esempio all'inglese o a determinate attività espressive, motorie, informatiche, operative o alle attività di recupero e sviluppo di singoli apprendimenti), sia per la miglior cre-

scita di alcune dimensioni relazionali e sociali sono altrettanto indispensabili momenti di lavoro per gruppi di livello, di compito ed elettivi, tutti a composizione numerica variabile.

Il docente tutor coordinatore. L'alternanza di questi diversi momenti di lavoro, tuttavia, non può, da un lato, prescindere dall'età degli allievi, con il rischio di disorientarli, e, dall'altro lato, non può nemmeno essere improvvisata od obbedire più alle esigenze dell'organizzazione scolastica che dell'allievo.

Proprio per tener conto del primo aspetto, le Indicazioni nazionali ritengono necessario assicurare ai fanciulli, fino al primo biennio, la possibilità di lavorare in un gruppo classe, con la presenza del docente tutor, per un numero di ore che oscillano da 594 a 693 su 891 o 990 annuali.

Per tener conto del secondo aspetto, inoltre, le *Indicazioni nazionali* domandano ai docenti tutor e ai docenti responsabili dei diversi Laboratori la progettazione di una successione organica e ordinata dei momenti di lavoro differenziati tra gruppi classe, di livello, di compito ed elettivi. Successione che non necessariamente va condotta una volta per tutte all'inizio dell'anno, ma che è opportuno subisca adattamenti in itinere sia di intensificazione sia di rallentamento.

Allo scopo di garantire l'organicità e l'ordine, al servizio degli allievi, della successione delle modalità di lavoro di gruppo appena ricordate, le Indicazioni nazionali hanno previsto di estendere i compiti del docente tutor che coordina i percorsi formativi per gli alunni anche al coordinamento della propria attività con quella dei colleghi responsabili dei Laboratori.

I Laboratori: natura, organizzazione e consigli d'uso

I Laboratori previsti all'interno della quota oraria obbligatoria nel corso dei cinque anni della scuola primaria sono in totale sei:

- attività informatiche;
- attività di lingue (tra cui l'inglese);
- attività espressive (dal teatro alla musica, dalla pittura al modellaggio, ecc.);
- attività di progettazione (progetti di intervento ambientale o sociale, progetti di esperimenti, costruzione e decostruzione di macchine e oggetti, giardinaggio, bricolage, ecc.);
- attività motorie e sportive;
- LARSA (Laboratorio di Recupero e Sviluppo degli Apprendimenti).

Che cosa sono. Come dice la parola stessa, il Laboratorio è il luogo privilegiato in cui si realizza una situazione d'apprendimento che coniuga conoscenze e abilità specifiche su compiti unitari e significativi per gli alunni, possibilmente in una dimensione operativa e progettuale che li metta in condizione di dovere e poter mobilitare l'intero sapere esplicito e tacito di cui dispongono.

In questo senso, il Laboratorio si può definire: un'occasione per scoprire l'unità e la complessità del reale, mai riducibile a qualche schematismo più o meno disciplinare; un momento significativo di relazione interpersonale e di collaborazione co-

struttiva dinanzi a compiti concreti da svolgere, e non astratti; un itinerario di lavoro euristico che non separando programmaticamente teoria e pratica, esperienza e riflessione logica su di essa, corporeo e mentale, emotivo e razionale è paradigma di azione riflessiva e di ricerca integrata ed integrale; uno spazio di generatività e di creatività che si automotiva e che aumenta l'autostima mentre accresce ampiezza e spessore delle competenze di ciascuno, facendole interagire e confrontare con quelle degli altri; possibile camera positiva di compensazione di squilibri e di disarmonie educative; garanzia di itinerari didattici significativi per l'allievo, capaci di arricchire il suo orizzonte di senso.

Chi e quando li tiene. I Laboratori sono affidati, in piena autonomia da parte della istituzione scolastica, ad uno o a più docenti che per competenza professionale e didattica, e disponibilità personale, organizzano percorsi formativi opzionali ordinati per gruppi (di livello, di compito e elettivi) e coordinati alle Indicazioni nazionali, in grado di rispondere alle differenti situazioni di apprendimento degli allievi.

Per problemi organizzativi, è consigliabile, tuttavia, che siano al massimo tre fino alla conclusione del primo biennio. Si tratterà, quindi, di integrare le competenze da promuovere nei Laboratori (per esempio, prevedere un unico responsabile del Laboratorio di attività espressive, di lingue, di attività motorie e sportive, di attività informatiche) e di affidarli al massimo a tre docenti responsabili che li organizzino in verticale e/o in orizzontale.

Dal secondo biennio, soprattutto laddove esistano scuole comprensive che lavorano in maniera unitaria fino all'ultimo anno della scuola secondaria di I grado, si può anche prevedere l'affidamento dei sei Laboratori a sei docenti differenti. Non è del resto obbligatorio che gli allievi optino per la frequenza di tutti e sei i Laboratori ogni anno e, all'interno dell'anno, per ogni sua frazione interna.

Naturalmente niente impedisce che qualche Laboratorio sia assegnato anche ai docenti tutor: in questo caso, se il loro orario sui Laboratori non sarà residuale, significherà che essi svolgeranno le loro attività laboratoriali in presenza dell'intero gruppo classe che è loro affidato.

Né è escluso che, pur rispettando la normativa vigente in materia, possa essere organizzato secondo la modalità del Laboratorio anche l'IRC.

Come si organizzano. La caratteristica principale del Laboratorio, dal punto di vista didattico, è la sua realizzazione con gruppi di alunni della stessa classe o di classi parallele o di classi verticali, riuniti per livello di apprendimento, o per eseguire un preciso compito/progetto, o per assecondare liberamente interessi e attitudini comuni.

I Laboratori possono essere predisposti all'interno dell'istituto e/o tra più istituti in rete, servendosi dell'organico d'istituto e/o di rete a disposizione; ciò consente di ottimizzare l'utilizzo di precise professionalità anche nella scuola primaria. Si pensi, ad esempio, alla possibilità che insegnanti della scuola primaria particolarmente competenti, per il personale percorso formativo e professionale, nelle varie attività dei Laboratori, possano operare con gruppi di alunni dell'intera scuola di appartenenza o di scuole in rete.

Si può, altresì, considerare l'opportunità, non più privilegio esclusivo degli istituti comprensivi, di utilizzare i docenti di musica, di attività motorie e sportive e di

lingua inglese della scuola secondaria di I grado anche per Laboratori offerti agli allievi della scuola primaria per realizzare apprendimenti assolutamente necessari allo sviluppo integrale delle personalità dell'alunno.

Qualunque siano le modalità organizzative, i docenti dei Laboratori entrano a pieno titolo a far parte dell'équipe pedagogica che realizza gli apprendimenti degli alunni nella scuola primaria; ciò allo scopo evidente di garantire una mediazione didattica adeguata ai fanciulli di questa età e di operare in modo integrato per tempi, contenuti e metodi con gli altri docenti e con il tutor in particolare.

Dopo che ogni istituzione scolastica, nell'ambito del POF, ha organizzato, al proprio interno o in rete, Laboratori ordinati per gruppi di livello, di compito o elettivi e coordinati alle *Indicazioni nazionali*, ciascun docente tutor indica, in accordo con gli altri docenti e la famiglia, quali Laboratori possano essere particolarmente utili per il pieno sviluppo delle capacità di ciascun allievo; può quindi accadere che un fanciullo frequenti tutti i differenti Laboratori, mentre un altro ne frequenti solo alcuni tipi, perché, ad esempio, ha bisogno di perseguire un maggior sviluppo motorio e di esercitare abilità di manualità fine, mentre per altre conoscenze ed abilità sono sufficienti le sollecitazioni ordinarie ed omogenee offerte nel gruppo classe o, addirittura, maturate in contesti extrascolastici.

Si consolida, in questo modo il *Piano di studio personalizzato (PSP)* di ciascun allievo: è questo un passaggio cruciale per l'azione educativa finalizzata alla crescita e alla valorizzazione della persona in tutte le sue dimensioni, un momento complesso che richiede una stretta collaborazione tra scuola, famiglia ed extrascuola.

Coerenza degli insegnamenti laboratoriali. Nelle realtà più complesse, l'efficace organizzazione dei Laboratori, che si possono anche articolare in più moduli progressivi di livello o di compito, deve poter contare sulla presenza di un docente unitariamente responsabile per ciascuna tipologia dei Laboratori attivati nella scuola; esemplificando, se il Laboratorio di attività informatiche è organizzato in quattro moduli progressivi di differente livello qualitativo affidati a docenti diversi, occorre che uno di questi docenti abbia la responsabilità del coordinamento scientifico e didattico generale di tutti e quattro i moduli e, quindi, anche dei colleghi che se occupano.

È evidente, infatti, che solo la presenza di un responsabile di Laboratorio può garantire, da un lato, la coerenza di sviluppo epistemologico dei vari moduli e, dall'altro, il necessario collegamento tecnico e metodologico tra i docenti incaricati di svolgerli; la sua presenza è condizione per la realizzazione di un'offerta formativa che, mentre si adatta alle esigenze di ciascun allievo, non tradisce, però, nemmeno lo sviluppo logico dei contenuti di insegnamento.

Laboratori e gruppo classe. Ciò non significa, però, che le attività laboratoriali non possano essere organizzate anche per e nel gruppo classe almeno in due sensi.

Perché niente impedisce che il docente tutor per un anno o per alcuni periodi dell'anno, si assuma la responsabilità di condurre moduli di lavoro all'interno di uno dei Laboratori appositamente costituiti nell'organizzazione della scuola e affidati ad un collega che ne è responsabile, mantenendo l'unità del suo gruppo classe e così obbedendo anche al vincolo di svolgere con esso, fino alla terza primaria, da 594 a 693 ore su 891 o 990 annuali di presenza.

Perché qualsiasi insegnamento si può svolgere in maniera laboratoriale. Per scienze, ad esempio, si può pensare ad attività sperimentali e di realizzazione pratica delle conoscenze e delle abilità perseguite; per storia si può prevedere l'analisi e l'interpretazione dei documenti, anche nella forma della multimedialità, che sfoci in materiale di consultazione/presentazione di periodi storici, anche per altri; per italiano si può progettare una biblioteca, in cui all'attività di lettura facciano seguito occasioni di schedatura, di manipolazione dei testi originari, di predisposizione di percorsi di lettura/ascolto per i compagni più piccoli della scuola, ecc.

Esempi. Senza pretendere di soffermarsi sulle attività caratterizzanti tutti i Laboratori, può bastare, come esempio, ricordare che il Laboratorio di attività espressiva può essere il momento in cui l'allievo riunisce i diversi tipi di linguaggio che ha imparato a conoscere (verbale, orale, scritto, visivo, gestuale, musicale, artistico...), ed apprende ad utilizzarli con una precisa intenzione comunicativa che può trovare realizzazione in uno spettacolo teatrale, in una mostra, nell'arredo pittorico della propria aula o della scuola, in una campagna pubblicitaria, ecc.

Analogamente, nel Laboratorio di progettazione si possono prevedere percorsi formativi interdisciplinari in grado di mettere realmente in gioco le competenze acquisite dagli allievi e di promuoverne di nuove. Si pensi, per esempio, a progetti operativi legati alla tutela ambientale, alla educazione alimentare, all'educazione alla salute, all'educazione alla cittadinanza... laddove la semplicità delle operazioni da compiere non si traduce in banalità ma, anzi, favorisce l'acquisizione di una logica di lavoro corretta che pone criticamente l'allievo di fronte ad un problema e gli fornisce l'opportunità di progettare prima e di verificarne poi la più o meno soddisfacente soluzione.

Una cura particolare merita il Laboratorio di lingue. In esso si possono ovviamente prevedere attività di gruppo classe riferite all'apprendimento della lingua italiana, ma diventa indispensabile utilizzarlo per l'apprendimento della lingua inglese. Il Laboratorio, in questa direzione, potrà essere affidato alla responsabilità della maestra specialista che, a seconda dei livelli di maturazione degli allievi e della natura delle attività a volta a volta proposte, potrà lavorare con profitto sia, in alcuni momenti, per gruppi classe, sia, per lo più, per gruppi di livello o di compito interclasse.

Non meno importanti i Laboratori di Recupero e Sviluppo degli Apprendimenti (LARSA). Poiché non tutti i ragazzi necessitano di tempi uguali per gli stessi apprendimenti, né godono delle stesse opportunità familiari ed ambientali per acquisire gli obiettivi formativi stabiliti da ogni istituzione scolastica, è indispensabile l'intervento di una funzione compensativa della scuola: dare di più a chi ha di meno e dare meglio a tutti. Occorre perciò utilizzare uno strumento flessibile come il Laboratorio che permette di personalizzare i processi di apprendimento e di maturazione, nella piena consapevolezza che spesso non è necessario agire sulla quantità ma sulla qualità e sulla pluralità piuttosto che sulla ripetitività del metodo (non è sempre vero che con tanti esercizi di riflessione sulla lingua si migliora l'abilità linguistica di un alunno in difficoltà; a volte occorre un approccio metodologico diverso, un ambiente d'apprendimento meno affollato, l'utilizzo di un diverso tipo di intelligenza, un rapporto relazionale diverso...). I LARSA possono essere assegnati al docente tutor (soprattutto nei primi anni) oppure possono essere progressivamente affidati a docenti che si specializzano anche sul piano scientifico sul tema del recupe-

ro e dello sviluppo degli apprendimenti. Nei LARSA non sono da escludere, previa accurata organizzazione dei docenti, forme di mutuo insegnamento tra gli allievi più esperti e principianti, e le differenti formule che oggi contraddistinguono le pratiche della peer education e del cooperative learning. Nella maggior parte dei casi, infatti, i tutelati non solo non sviluppano nei confronti dei loro compagni riconosciuti più competenti alcuna dipendenza cognitiva, ma traggono molto profitto dalle spiegazioni. I tutori, per converso, non perdono tempo, ma acquistano una comprensione più profonda della disciplina insegnata. Il reciproco insegnamento (apprendimento per consulenza o per collaborazione tra pari), inoltre, motiva maggiormente la comprensione intellettuale, l'interesse emotivo, la partecipazione sociale e la ricerca di ulteriori livelli di approfondimento.

Valorizzare le differenze

Ciascun allievo porta a scuola tutto l'intreccio di affetti, emozioni, conoscenze, esperienze e relazioni che costituiscono la sua cultura, e quindi la sua identità. Un'identità per certi aspetti di tipo spaziale, per altri temporale; per alcuni aspetti legata alla famiglia e alla tradizione, per altri alle più radicali discontinuità del virtuale e dei messaggi massmediologici più o meno adulterati; da una parte di tipo collettivo, dall'altra di natura individualmente stilistica, emozionale, corporea.

Proprio a scuola, ogni allievo ha la possibilità non solo di scoprire le varie sfaccettature della propria identità, ma anche di sperimentare concretamente quelle degli altri, con compagni provenienti da altre regioni e da altri Paesi del mondo, con altre storie, altri modi di vivere e di raccontare la diversità tra maschi e femmine, il temperamento, il carattere, le capacità personali, ecc.

Davanti a questa ineliminabile condizione di molteplicità si aprono due strade: quella dei tentativi di riduzione forzata ad un'unità omogenea ed uniforme, tipica delle culture e delle appartenenze chiuse e totalizzanti; quella che, invece, prende atto delle diversità, le tematizza e le trasforma, attraverso l'incontro, la ricerca e la reciprocità, in una ricchezza comune.

La scuola primaria è chiamata ad intraprendere questa seconda strada.

Si tratta, quindi, anzitutto, di rendere consapevole il fanciullo della circostanza di avere già di per se stesso un'identità frutto della combinazione unica e differente di percorsi e di storie diverse, vicine e lontane, personali e familiari, di gruppo e sociali.

In secondo luogo, si tratta di fargli toccare con mano quanto la circostanza sia comune anche a tutti gli altri, per cui consolidare la propria identità, in questo contesto, non può semplicemente significare un'estensione di quella personale a quella altrui, di ciò che è prossimo a ciò che è remoto, oppure di ciò che è più forte a ciò che è più debole, oppure ancora la semplice addizione di stili e modi di vita differenti ma incompatibili, bensì intraprendere un percorso più lungo e costoso che, tuttavia, si presenta anche come efficace sul piano personale e sociale. È il percorso della riflessione sempre aperta sul gioco delle affinità e delle differenze reciproche per elaborare senza semplificazioni, in un processo mai terminato di comunicazioni e di aggiustamenti, un modo di essere se stessi e di stare con gli altri che trasforma il riconoscimento delle differenze in opportunità di affermazione personale, di relazione e di interdipendenza sociale, di ricerca culturale e scientifica e di responsabile scelta morale.

Iniziano qui i primi apprendimenti della convivenza civile che ha tra i suoi scopi proprio la maturazione di comportamenti improntati al rispetto, alla solidarietà, all'integrazione sociale, tramite l'incontro con la conoscenza dell'altro.

La logica del positivo. Se si assume l'ottica che ciascuno di noi è «diverso» dall'altro, con i suoi pregi e i suoi difetti, le sue potenzialità e i suoi limiti, le sue diverse abilità si ribalta la logica con cui si è tradizionalmente guardato ed affrontato il problema della diversità nella scuola e, in questo contesto, il tema particolare dell'handicap.

Non è più questione, infatti, di integrare alcuno in una astratta normalità che poi si traduce in propensione all'uniformità, bensì di valorizzare al meglio le dotazioni individuali, escludendo qualunque modalità stereotipata di approccio alla pluralità di situazioni e di prestazioni che caratterizzano ogni essere umano. Le diversità di ciascuno, in altri termini, segno di una possibile ricchezza per tutti nel momento in cui ciascuna fosse ottimizzata e impiegata, con creatività, come intenzionale contributo ad un'inclusione sempre più ampia e ad un'affermazione di sé sempre più congrua nel mondo e nella società.

Per questo non bisogna mai definire nessuna persona per sottrazione: non ha, non sa, non sa fare, non può fare questo e quello. Tantomeno indulgere a questa propensione con i soggetti in situazione di handicap. Non è mai la carenza di alcunché, infatti, che può contraddistinguere chiunque, ma la sua capacità di sentire, di fare, di agire e di pensare nell'unico suo modo specifico e personale. È da qui, dal positivo, dunque, che si inaugura l'educazione che non è poi altro che lo sviluppo dell'unità e dell'integralità di se stessi a partire dalle capacità unitarie e integrali che si possiedono e, quindi, a partire anzitutto dall'accettazione globale di sé.

Sapienza didattica è assecondare questo percorso evolutivo che consente a ciascuno di essere un tutto, una persona integrale, pur potendo sempre contare al meglio soltanto su alcune parti di sé; e di scoprire che la persona integrale, come ogni tutto, è per definizione una miniera inesauribile di risorse e di energie, perciò mai «sfruttata» fino in fondo e una volta per sempre. Per questo, in fondo, così sorprendente e generativa da affermarsi perfino quando i limiti e i condizionamenti sembrerebbero comprimerla in maniera invincibile.

Handicap e cultura pedagogica. Collocare in questo quadro teorico il problema degli allievi in situazione di handicap nei gruppi classe e nei gruppi di livello, di compito ed elettivi significa revisionare alcuni stereotipi.

In particolare, serve a condannare il facilismo didattico giustificato con il moralismo pedagogico. Questi atteggiamenti rischiano, infatti, di tenere il processo di apprendimento di questi, come di qualunque altro allievo, fermo ed immobile, prigioniero di un pensiero improntato al timore del rischio, alla cultura dell'autoconservazione, all'oblio del generale principio secondo il quale l'integrazione di chiunque nello spazio simbolico della cultura e nelle relazioni tipiche della convivenza civile richiede innanzi tutto una pedagogia della speranza (molto simile a quella genitoriale) che proietta con fiducia gli allievi verso positive prospettive personali di vita e rispetta la loro dignità di uomini che si immaginano e si costruiscono il futuro, a partire dal proprio.

Collocare il problema degli allievi in situazione di handicap nel contesto di una generale valorizzazione delle differenze, inoltre, serve anche a condannare le fughe tecniciste, siano esse di tipo psicologizzante oppure riabilitativo e medicalizzante. Queste prospettive, infatti, sono più etiologiche che prospettiche; guardano più alle cause che ai fini; colgono e lavorano più sui deficit che sul positivo di ciascuno. Privilegiano, insomma, nell'accostarsi alle persone, lo sguardo della parzialità più che quello della integralità, com'è e deve essere quello educativo. Ora, è doveroso confrontarsi con i *Profili dinamici funzionali* (soprattutto se non ripropongono gli assi dei tradizionali manuali diagnostici statistici per le malattie della mente). Né è di per se negativo avere nel PEI di un allievo in situazione di handicap documenti di natura medico-riabilitativa. Ciò che pare importante, però, è non fermarsi a questo punto, ma affermare la specificità dello sguardo pedagogico; sguardo che, pur partendo da prospettive parziali, punta sempre, come si anticipava, a sollecitare un progetto di vita globale per la persona che c'è, nella sua unità e globalità, consapevole che essa è in divenire e possiede comunque risorse originali, sorprendenti e creative che è professionalità scoprire e valorizzare in prospettiva educativa.

Il caso dislessia: oltre il sintomo. Il discorso si ripete, per esempio, a proposito di quei ragazzi che pur essendo intellettualmente dotati nella media, se non, spesso, oltre la media, sono, tuttavia, affetti da dislessia, disgrafia, discalculia fino alle disprassie e alle disritmie. L'insistenza sul sintomo o, ancora peggio, il suo mancato riconoscimento soprattutto dopo il primo biennio, rischia di creare notevolissime difficoltà all'allievo. Nel primo caso gli crea prima ansia da prestazione e poi frustrazione e autosvalutazione. Nel secondo caso, scambiando per negligenza o pigrizia ciò che è invece da addebitare a precise cause di natura neurologica, gli determina addirittura un vero e proprio blocco della volontà di apprendere, così sprecando un'intelligenza che era vivida e perfino superiore.

Se il successo nell'apprendere è la motivazione più importante ad apprendere per chiunque, è naturale che occorra costruire per questi allievi un setting pedagogico che li ponga nelle condizioni di sfruttare la pur notevole intelligenza di cui sono dotati. Sarà allora necessario non solo poter contare su una precisa diagnosi prodotta da specialisti (neuropsichiatra, logopedista) per riconoscere il disturbo, ma anche, per non dire soprattutto, aggirare la didattica del sintomo.

Infatti, se la competenza nella lettura e nella scrittura è indispensabile nell'apprendimento di tutte le discipline, ma, allo stesso tempo, se è proprio su questa competenza che i soggetti con queste particolari patologie non riescono ad avere successo, è gioco forza chiedere alla scuola di trovare canali d'apprendimento diversi dalla lettura ad alta voce, dalle verifiche scritte, dalla copiatura di testi o di consegne, ecc., ma molto più basati sulle dimensioni multisensoriali dell'operare, del toccare e del vedere. Per esempio, bisognerebbe adoperare calcolatrici, registratori, videoscrittura con correttore ortografico incorporato, sintesi vocali, schemi e sequenze iconiche. Oppure, bypassando ogni riferimento alla lettoscrittura, agire sulla pura costruzione mentale, modalità di apprendimento, come è noto, che sta nella parte più alta di qualsiasi tassonomia delle capacità cognitive.

In questa direzione, è necessario, allora, sostituire l'insegnamento nel gruppo classe, di solito standardizzato, con attività più mirate in gruppi di livello, di com-

pito ed elettivi nei quali si possano opportunamente differenziare per i diversi soggetti le strategie didattiche. Oppure bisogna procedere all'insegnamento nel gruppo classe, adoperando però per tutti o le strategie di apprendimento multisensoriali piuttosto che linguistico-astratte, o quelle altissime che aggirano la lettoscrittura.

Nell'uno e nell'altro caso, comunque, andare oltre la didattica del sintomo per assumere quella globale della persona, vuol dire assicurare a ogni allievo un rapporto individuale costruttivo, l'abitudine a prendere sul serio i suoi problemi, a provare comprensione e solidarietà, a creare un clima di fiducia e serenità, a non confondere mai il giudizio sui risultati di un lavoro con quello relativo alla persona che l'ha svolto. Inoltre, intervenire con tutti con opportune strategie metacognitive e di orientamento, ovvero aiutare ogni allievo a riflettere sulle modalità di apprendimento che preferisce, insegnargli le tecniche specifiche attraverso le quali può migliorare il suo apprendimento, guidarlo a comprendere le proprie capacità e ad impiegarle al meglio proprio per costruire un proprio progetto di azione che dia senso al suo lavoro scolastico, sostenere la sua autostima e irrobustire la sua sicurezza. L'apprendimento, infatti, non è soltanto una questione di abilità specifiche, ma riguarda sempre la totalità delle dimensioni umane.

L'organizzazione del Piano di studio nella prima classe e nel primo biennio

Nella prima classe e nel primo biennio della scuola primaria i fanciulli iniziano a sperimentare le prime forme di organizzazione delle conoscenze, utilizzando il loro personale patrimonio, ricco di precomprensioni dei fenomeni e delle azioni, di conoscenze ed abilità.

In questi anni, essi vengono accompagnati, senza fare riferimento esplicito allo statuto delle discipline, nel passaggio da una visione del mondo legata ad un patrimonio di cultura e di comportamenti strettamente legati alla loro esperienza ad una prima consapevolezza delle categorie presenti nelle discipline di studio che raccolgono e danno significato a ciò che essi vivono e che via via apprendono.

Proprio per questo gli insegnanti non dimenticano mai, in questo periodo, che l'ordine psicologico e didattico delle conoscenze e delle abilità insegnate è altra cosa rispetto all'ordine epistemologico delle discipline così come sono presentate negli obiettivi specifici di apprendimento.

A proposito di ordine psicologico e didattico da seguire, va ricordata l'importanza di partire sempre dall'esperienza significativa del fanciullo e di ritrovare in essa, attraverso apposite riflessioni condotte in gruppo e ben guidate dal docente, l'organizzazione concettuale che la può interpretare e descrivere al meglio. Sarà in questa maniera che si potranno a mano a mano arricchire i quadri concettuali elaborati e giungere, dopo le opportune mediazioni e sistemazioni critiche, all'emergere di quadri concettuali esplicitamente improntati all'organizzazione disciplinare.

Introdurre gradatamente gli alunni e le alunne alle discipline significa, quindi, aiutarli a passare senza forzature dalla loro modalità di leggere la propria ed altrui esperienza ad una modalità più intersoggettiva e condivisa. Significa, inoltre, abituarli a cogliere e ad usare modi e strumenti logici per loro nuovi ma altrettanto significativi di elaborare curiosità, esperienze, conoscenze, inquadrandoli in un sistema all'interno del quale la parte si lega al tutto e il tutto non si dà se non come parte.

Al fine di mantenere la maggior coesione possibile tra i vari percorsi di apprendimento, possono essere utilizzati alcuni nuclei esperienziali unitari dai quali far scaturire le conoscenze e le abilità presenti nelle Indicazioni nazionali e attorno ai quali via via poi collocarle ed ordinarle fino a quando non raggiungeranno l'autonomia dell'ordinamento disciplinare; si tratta, quindi, di individuare aree di esperienza che siano psicologicamente e culturalmente aggreganti, e sulle quali far convergere l'esercizio delle competenze maturate dagli allievi. A puro scopo orientativo si forniscono alcuni esempi.

L'autobiografia: può essere il campo all'interno del quale l'alunno si racconta nei vari momenti della sua vita, si descrive, esercitando, oltre al parlato, le prime forme di scritto, utilizzando anche altri codici già sperimentati nella scuola dell'infanzia come quelli iconico, gestuale e mimico; impara a collocare se stesso nel tempo e nello spazio, a rappresentarsi nelle sue specificità in relazione ad altre persone, alle varie esperienze, condotte in famiglia, a scuola, nell'extrascuola, nella varietà degli spazi vissuti; ad interrogarsi su che cosa significhi per sé e per gli altri essere in buona salute, alimentarsi bene, fare attività fisiche adatte al proprio corpo e alla sua crescita.

Il monda: utilizzando il termine in senso molto ampio, il fanciullo è stimolato ad osservare la natura che lo circonda, gli eventi e gli oggetti con cui viene in contatto o di cui ha percezione, a descriverli, a rappresentarli, a dare loro un ordine logico, spaziale e temporale, ad osservare elementi costanti e/o eccezionali, ad individuare rapporti di causalità, di temporalità, di funzionalità. Ma, all'interno di quest'area di esperienza, l'allievo può anche conoscere tradizioni, patrimoni culturali, valori, modi e forme della religiosità, punti di vista, problemi ambientali, tutti aspetti che egli ritrova nella realtà direttamente vissuta.

La fantasia: è importante permettere all'alunno di costruirsi altri mondi, di leggere in modo originale l'esperienza quotidiana, attraverso modalità consuete o stereotipate di lettura del reale, e i vari codici a disposizione. Ciò non solo per soddisfare bisogni di natura emotiva ed affettiva propri di questa età, ma anche perché la possibilità di giocare intenzionalmente con le regole codificate diventa occasione per una conoscenza più approfondita delle stesse.

Gli altri: la progressiva costruzione del sé si misura con la famiglia, la classe, gli amici; tutte queste persone costituiscono i personaggi delle esperienze sulle quali il bambino può vivere la comunicazione, esercitando in modo articolato la funzione interpersonale, per ascoltare, discutere, confrontarsi, spiegare; funzioni tutte aggregate da una forte valenza affettiva di significati che rende l'allievo motivato ad apprendere. Certamente non secondario per la crescita di ciascun fanciullo sarà il percorso che conduce a riflettere sulle relazioni con simili e molto diversi, sulle regole necessarie per stare bene insieme per giocare, impegnarsi, imparare... Può essere anche il primo concreto realizzarsi dell'educazione alla convivenza civile; dall'esperienza personale alla riflessione su di essa: l'allievo apprende a risalire alla concettualizzazione dei principi di convivenza civile e ad estenderli a comunità sempre più ampie.

Il paese, la città: in questo contesto, può essere preso in considerazione il problema del percorso casa-scuola, oppure i parchi gioco, così come possono essere osservati, descritti, misurati, rappresentati... i luoghi preferiti del proprio paese, della propria città; si può cominciare a ragionare sui problemi che nel proprio ambiente, a partire proprio da quello più vicino, ciascun allievo deve affrontare (la mancanza di pulizia, di spazi verdi, di piste ciclabili, di edifici scolastici accoglienti, il rumore durante la mensa che impedisce di ascoltarsi...) ed avviarlo all'esercizio di una capacità propositiva di soluzioni, anche semplici, ma che lo abituino ad interrogarsi non solo sul mondo che c'è ma anche su quello che sarebbe bene ci fosse. Tutto ciò costituirà anche occasione motivante per l'esercizio delle abilità del descrivere, del discutere, dell'interpretare, del rappresentare la realtà con gli strumenti della matematica.

L'ordine, il disordine: questa area dell'esperienza può sembrare astratta; tuttavia, ad un fanciullo basta poco per scoprire quanto sia concreta ed appunto «esperienziale»: il quaderno, il diario, il banco di lavoro, la propria cameretta... i propri sentimenti, il proprio linguaggio, i propri comportamenti... il mercato, il traffico... le distanze... lo scambio e così via: che cosa succede quando si fa esperienza dell'ordine o del disordine? Come ci si accorge se c'è la prima o la seconda condizione? Bisogna negoziare per stabilirlo oppure esistono indicatori oggettivi che è soggettivamente facile identificare? Perché sì o no? Ecc. Da queste esperienze, un cammino di riflessioni guidate che conducono senza fatica a scoprire il numero, la misura, le proprietà delle relazioni logiche, il cosmo, la scienza, il linguaggio, lo spazio rappresentato.

Il piacere e la bellezza: la confusione tra ciò che piace e ciò che è bello è un tratto antico dell'esperienza umana; proprio per questo, tuttavia, l'uomo ha anche sempre cercato di distinguere le due esperienze; neanche i fanciulli si sottraggono a questo sforzo: che cosa piace? Tutto ciò che piace è anche sentito bello? Che cosa distingue il sentimento del piacere e della bellezza? Una merendina, un quadro, il compiacimento di un lavoro ben fatto, un brano musicale ci danno le stesse sensazioni? Ci danno sensazioni o ci suggeriscono idee? E quali, di che tipo, se le une o le altre? Sensazioni o idee sono ambedue chiare, distinte o confuse? Che cosa ce lo può dire? Il cielo stellato, l'alba, l'arcobaleno dopo un temporale, un paesaggio, un bel quadro, un monumento ci piacciono o sono belli? Possiamo dire che un problema è bello o che ci piace? Quando ci capita, perché, come? Ecc. Non sembrano riflessioni troppo sofisticate ed eccessive: sono solo riflessioni che vanno riscoperte come strumento ideale per riappropriarsi dell'introspezione e della sua verbalizzazione, per non soccombere di fronte al moltiplicarsi di richieste d'uso e di compiti operativi. Oppure sono esperienze che non si nega possano essere provate anche dai fanciulli, ma che sono semplicemente ridotte a successioni di stati d'animo che restano aphone e che pochi aiutano a trasformare in interrogativi e in scoperta della propria profondità interiore. Eppure, è dal confronto con queste analisi dell'esperienza, e della loro sempre più approfondita sistemazione critica, che si scoprono le strutture simboliche da cui scaturisce la morale, l'arte, la musica, la letteratura, la poesia, la matematica, la scienza, la storia, il mito, il sacro; e quindi, che appaiono meno astratte le discipline di studio formalizzate che si incontrano nel secondo biennio.

L'organizzazione del Piano di studio nel secondo biennio

Nel secondo biennio della scuola primaria si definisce il passaggio che porta alla consapevolezza del linguaggio della disciplina come elemento ordinatore e formale dell'esperienza; pur rimanendo quest'ultima il momento fondamentale per dare unità di senso all'apprendimento, si evidenziano le caratteristiche intrinseche di metodo, di oggetto e di linguaggio tipiche dei vari punti di vista disciplinari.

L'allievo comincia ad usare i diversi linguaggi disciplinari come strumento per comprendere più analiticamente la realtà che lo circonda e per comunicare con maggior precisione la propria esperienza e la rappresentazione intellettuale che ne ricava.

Concluso l'itinerario formativo che ha avviato i fanciulli a scoprire riflessivamente, all'interno della loro esperienza personale e socio-ambientale, la funzione interpretativa e ordinatoria delle diverse discipline è possibile, a partire dal secondo biennio, cominciare a coniugare senso globale dell'esperienza e rigore disciplinare, organicità interdisciplinare e analisi sistematica delle singole discipline, integralità dell'educazione e attenzione a momenti peculiari di essa.

Naturalmente, non è il caso di impostare l'insegnamento prevedendo un orario per ogni disciplina che si replica uguale settimana dopo settimana. Significherebbe trasformare le discipline di studio in materie ed adattare le persone degli allievi alle discipline, non il contrario.

Ribadire la strumentalità delle discipline di studio alla crescita intellettuale, morale, espressiva, sociale, operativa, religiosa dell'allievo vuol dire, invece, ricordarsi che le conoscenze e le abilità disciplinari elencate nelle Indicazioni nazionali sono straordinarie occasioni di crescita educativa se e solo quando diventano conoscenze ed abilità personali e sfociano nelle competenze degli allievi. Questo processo di personalizzazione non avviene a priori e tramite l'esposizione a un'organizzazione dei contenuti di pensiero per discipline formalizzate, che si assorbirebbe per contagio e che sono comunque lontane dall'unità dell'esperienza individuale e dal senso che, per ciascuno, l'accompagna.

Bisognerà allora non trascurare l'importanza di partire quanto più è possibile da queste dimensioni, e di avere la competenza professionale di sollecitarle davanti alla trattazione delle conoscenze e delle abilità disciplinari anche più distanti da esse, che si intendono insegnare.

Da questo punto di vista, per esempio, può essere utile non insegnare per discipline (o per i loro concetti o le loro strutture), ma per problemi o per progetti che richiedono, per essere risolti o realizzati, l'impiego delle discipline; oppure adoperare una didattica narrativa che sembra la più adatta non a risolvere, ma a creare e a porre problemi e a suscitare l'esigenza di progetti che poi le discipline possono appunto aiutarci a risolvere o a realizzare. In questa maniera, la combinazione di psicologia ed epistemologia, di esperienza e di formalizzazione, di vita e di sapere diventa un programma educativo maggiormente percorribile.

Modalità didattiche e relazionali

Al loro ingresso nella scuola primaria, i fanciulli hanno già vissuto un grande numero di esperienze alle quali hanno dato un personale significato anche grazie ai per-

corsi realizzati nella scuola dell'infanzia. La scuola primaria si pone in una linea di continuità nella concezione dell'apprendimento come rielaborazione personale e consapevole di conoscenze ed abilità che, fatte proprie dal soggetto che ha appreso, vengono riutilizzate autonomamente in situazioni nuove.

Perché l'apprendimento sia significativo e si realizzi pienamente, i docenti della scuola primaria avranno cura di attivare alcune priorità pedagogiche e didattiche che favoriscono la progressione e la sicurezza degli apprendimenti degli allievi.

Situazioni di apprendimento e attività strutturate. L'insegnante propone agli allievi situazioni di apprendimento complesse nelle quali essi sono obbligati a connettere le loro conoscenze ed abilità per superare gli ostacoli, risolvere i problemi posti e così dimostrare competenza.

Se vogliamo assicurare apprendimenti solidi, le situazioni complesse non possono esser pensate senza un'articolazione con attività strutturate, di memorizzazione e di consolidamento delle conoscenze e delle abilità particolari. Si tratta di bilanciare con gli allievi situazioni complesse ed attività specifiche per permettere loro di cogliere il senso di ciò che fanno e facilitarne il trasferimento da una situazione all'altra. Per realizzare questo trasferimento è prezioso l'utilizzo didattico dell'errore, che fa parte a pieno titolo del processo di apprendimento. Gli allievi esprimono opinioni errate, propongono soluzioni parzialmente corrette; conviene comprendere se gli errori sono dovuti a distrazione, all'incomprensione del compito da svolgere o all'interferenza di visioni globali del mondo maturate nell'ambiente di provenienza o, addirittura, a disturbi fisici (vista, udito, ecc.). Questa distinzione è necessaria per intervenire opportunamente e, soprattutto, sempre nel rispetto della coscienza morale e civile degli allievi, criticamente. A seconda del caso, sarà sufficiente una semplice correzione o una nuova spiegazione, una domanda o ancora una modifica dell'attività proposta tenendo conto dello sviluppo cognitivo; oppure, un confronto tra diverse visioni globali del mondo; fondamentale, comunque, rimane la necessità di consapevolezza dell'allievo circa l'errore e le modalità di correzione.

Spesso nelle situazioni complesse di apprendimento occorre utilizzare la differenziazione dell'azione didattica che permette agli allievi la messa in campo del loro modo di procedere e all'insegnante la realizzazione degli interventi di aggiustamento. La differenziazione dell'azione didattica può anche concretizzarsi nella scelta che l'insegnante fa circa le situazioni d'apprendimento, nel raggruppamento degli allievi per uno scopo preciso, in un certo Laboratorio, nel piano di lavoro in parti differenziate, nei tempi di lavoro domestico più personalizzati, di Laboratori a scelta.

Procedure di ricerca. Attraverso le domande esplicite o implicite degli allievi, l'insegnante sceglie problemi da risolvere, organizza attività stimolanti, apre nuove piste per spingerli alla curiosità e alla ricerca vera e propria, all'esplorazione e ai tentativi di risoluzione. L'allievo, in questo modo, è condotto a paragonare le proprie anticipazioni ai risultati delle sue azioni, sia in matematica, che nella lettura che nelle scienze. Questa esigenza di rigore fa parte delle procedure di ricerca; essa spinge l'allievo ad interrogarsi, ad imparare a non esprimere un parere per il solo desiderio d'aver ragione, ma lo stimola ad avere una capacità critica, che modifica ed arricchisce la relazione con gli altri.

Intersoggettività e socializzazione. L'alunno dice e spiega per sé e per gli altri ciò che fa, ciò che trova. L'insegnante lo conduce a precisare il suo pensiero, le sue domande, le sue spiegazioni, le sue constatazioni. Questo lavoro di comunicazione sociale, da svolgersi necessariamente in gruppo (sia classe, sia di livello, di compito ed elettivo), resta spesso lacunoso e difficile per alcuni e proprio gli alunni più poveri dal punto di vista linguistico hanno bisogno di essere incoraggiati a questo esercizio di comunicazione.

Per rendere proficuo il lavoro in gruppo l'insegnante deve attivare un sistematico atteggiamento di osservazione. Un'attività di gruppo, infatti, spesso scatena conflitti e dispute che distraggono dal fine e intralciano la realizzazione del compito da svolgere; può accadere, inoltre, che alcuni (magari sempre gli stessi) parlano, disturbano, si agitano mentre altri seguono, aspettano, sognano di potere anch'essi dire e fare. Gli uni e gli altri si stringono nel loro ruolo e mantengono il loro comportamento.

Proprio nella scuola primaria, un'attività di gruppo può diventare l'occasione per esercitare la socializzazione: rispettare l'altro, è rispettare il suo turno per parlare, il suo posto, il suo ritmo, la sua differenza, le sue affermazioni. Passare dal proprio punto di vista al coordinamento dei vari punti di vista e alla cooperazione nell'attività è una difficile conquista che interessa sia gli apprendimenti cognitivi sia quelli sociali, morali e affettivi.

L'insegnante aiuta ogni bambino a specificare il proprio compito e il proprio ruolo per portare a termine un'attività comune che aiuta gli allievi a responsabilizzarsi nel lavoro di gruppo. È la realizzazione del principio della pedagogia cooperativa così come si sviluppa attualmente.

Non bisogna però dimenticare che, durante un'attività in gruppo, un allievo può provare il bisogno di stare da solo per riflettere, cercare, pensare. Questo bisogno dipende dal suo cammino personale; perciò, l'insegnante assicura flessibilità nell'organizzazione delle attività. Egli non deve perdere di vista che il lavoro di gruppo suppone la capacità di decentrarsi, capacità che si conquista proprio nella scuola primaria e che, di conseguenza, non può essere considerato come acquisito.

Coinvolgimento dell'allievo. Identificare chiaramente i diversi compiti da svolgere e il fine degli apprendimenti fissati è strategia che contribuisce ad evitare la dispersione, a canalizzare l'attenzione dell'alunno, a motivarlo facendogli capire lo scopo del suo sforzo nell'imparare, ad orientarlo. È lo spazio del contratto formativo che si realizza in prima battuta con l'alunno, anche bambino della prima classe, che ha il diritto di essere coinvolto per cominciare ad esercitare il dovere di apprendere. Al fine di rendere gli alunni consapevoli delle possibilità d'azione sui loro apprendimenti è indispensabile fornire degli spazi di riflessione sul loro funzionamento, i loro successi, le loro difficoltà. Percorsi di autovalutazione/valutazione tra allievi e di valutazione insegnante-alunno devono trovare il loro spazio nelle attività quotidiane e confluire nelle osservazioni sistematiche che ogni docente, ma in special modo il docente coordinatore tutor, deve raccogliere per identificare il percorso di apprendimento adatto a ciascuno degli allievi che gli sono affidati.

Le dinamiche di gruppo. Il gruppo di allievi che costituisce una classe non è un gruppo come gli altri, essendo costruito a tavolino, e coloro che ne fanno parte, oltre a

provenire ciascuno dal gruppo della propria famiglia, hanno negli amici, fuori dalla scuola, il gruppo in cui si riconoscono (i pari) e in cui sono fortemente inseriti, proprio per la loro giovane età.

Il gruppo classe è dotato, quindi, di una sua specificità, i suoi membri non si scelgono, ma devono, comunque, lavorare insieme e produrre risultati, in un vero e proprio «gomito a gomito» che si protrae per molte ore al giorno e per moltissimi giorni in un anno. Al suo interno possono, poi, nascere, per via delle dinamiche di gruppo, sottogruppi che hanno propri obiettivi e logiche e che stabiliscono relazioni e interazioni, esplicite, ma spesso implicite, fra loro e con l'insegnante. Ognuno nella classe ha la capacità di far star bene o male gli altri.

Queste considerazioni richiedono ai docenti sia attitudini di leadership organizzativa, che significa autorità, autorevolezza, responsabilità, consapevolezza, flessibilità, sia conoscenza delle dinamiche del vivere insieme osservate in classe nelle fasi della vita del gruppo, nei sottogruppi, nell'interazione fra i suoi tre soggetti (l'insegnante, lo studente, la classe), nel gioco dei ruoli, nelle forme e nelle funzioni dei conflitti, nei meccanismi di integrazione e di emarginazione. In questo modo gli insegnanti potranno impossessarsi di uno strumento duttile e adatto a suscitare il positivo per superare le difficoltà e per creare un clima di collaborazione didattica. Si tratterà pertanto di acquisire familiarità con le più note teorie del gruppo, per riconoscerne nel giorno dopo giorno, in classe, gli stadi e la storia.

La comunicazione. La comunicazione è un flusso ininterrotto, un evento inevitabile, al di là del significato che i soggetti coinvolti danno l'uno al comportamento dell'altro. Poiché interazione, comunicazione e motivazione sono fra loro intrecciate, l'insegnante lavorerà sulla propria capacità comunicativa a più livelli: curerà, oltre alle più importanti tecniche comunicative, il proprio modo di porsi, a partire da un concetto di sé positivo e dimostrandosi aperto con la propria identità personale nel rispetto dell'identità personale dello studente. La competenza comunicativa sarà tanto più ricca ed efficace quanto più si avvarrà di una assertività costruttiva, che è l'aspetto comunicativo dell'autorevolezza e dell'equità nella relazione.

Il ponte della comunicazione funzionerà dalle due direzioni se le risposte saranno efficaci ed empatiche, se ascoltare e parlare metterà in contatto due persone e non due ruoli («spiego e interrogo» da un lato e «leggo e ripeto» dall'altro, spesso con un notevole accumulo di stress dalle due parti). Sarà più facile, così, per ciascun allievo, percepire, per esempio, che c'è un modo per affrontare e modificare, almeno in parte, ciò che lo mette in difficoltà, e sentirà di poter sbagliare e di potersi mettere di nuovo alla prova. Il suo insegnante gli trasmetterà sicurezza e fiducia, gli interrogativi posti acquisteranno il senso di ampliare la conoscenza di se stessi, del mondo e del proprio background culturale e umano ed emergeranno più facilmente appigli e mete della motivazione ad apprendere.

Sulla valutazione

Ferma restando la distinzione tra valutazione esterna ed interna chiaramente indicata nei vincoli organizzativi delle *Indicazioni nazionali per i Piani di studio personalizzati* nella scuola primaria, è utile che ciascuna istituzione scolastica rifletta sui due mo-

menti della valutazione interna: il primo è quello che riguarda gli elementi di sistema (l'efficacia della progettazione didattica, la qualità dell'insegnamento, il grado di soddisfazione delle famiglie e del territorio...) che danno il riscontro preciso circa l'effettiva realizzazione di quanto dichiarato nel Piano dell'offerta formativa della scuola; il secondo è quello relativo alla valutazione diagnostica, formativa e sommativa (periodica, annuale e biennale) dei singoli studenti.

Della valutazione diagnostica va sottolineata la stretta correlazione con l'idea dei *Piani di studio personalizzati* che portano fino in fondo la strada dell'abbandono dell'uniformità a priori, già avviata con la stagione dei curricoli; la valutazione diagnostica consiste nell'individuare qual è la situazione di apprendimento di ciascun allievo in ordine alle sue capacità e alle conoscenze e alle abilità che le rivelano. Fatta la «diagnosi» si può procedere ad impostare il *Piano di studio personalizzato* che indica attraverso quale percorso, quali strategie, quali nuove conoscenze ed abilità ciascun ragazzo riuscirà a raggiungere gli obiettivi formativi stabiliti dalla scuola, la quale coniuga la propria responsabilità progettuale con la personale responsabilità educativa dell'alunno, della sua famiglia e del territorio.

Della valutazione formativa e sommativa è ormai comunemente acquisito il carattere di «trasparenza». Si tratta, forse, di una valutazione oggettiva, nel senso che rende conto in modo documentabile e misurabile di una prestazione che prescinde da chi la esegue, intercambiabile tra diversi soggetti e contesti, proporzionale al grado di eccellenza con cui è esibita da ciascuno? Oppure valutazione «trasparente» vuol dire semplicemente valutazione chiara, senza ambiguità, con tutte le motivazioni esplicite per il soggetto a cui è destinata?

Nel primo senso, la valutazione sembra inarrivabile, rimanda ad un'asetticità difficilmente realizzabile; nel secondo è certo più praticabile e rimanda ad una connessione con la valutazione formativa a cui ciascuno ha diritto. La valutazione diventa personale, di ciascuno, nel senso che vale solo per quell'allievo o al massimo per quella classe. Ogni docente, infatti, nei momenti critici dell'itinerario formativo di un allievo e di una classe, sfrutta sempre fino in fondo le forti valenze motivazionali della valutazione: sopravvaluta e sottovaluta qualcuno o il collettivo nel suo insieme, né poco né troppo, per non deprimere o illudere, ma per stimolare quanto serve allo scopo di uscire da situazioni di impasse altrimenti irrisolvibili. Adopera, insomma, un'accortezza intuitiva e dinamica che, per sua definizione, è soggettiva, affidata alla saggezza professionale che può vantare. Naturale che, in questo caso, intercambiabilità e proporzionalità svaniscano.

La valutazione trasparente, quindi, si palesa, alla fine, in questo contesto, non negoziabile. Sta in piedi solo se gli alunni e i genitori non sono posti sullo stesso piano dei docenti e non hanno il diritto alla rivendicazione comparativa. Ai primi compete capire con chiarezza perché hanno ottenuto una determinata valutazione, non determinarla o contrattarla tanto o poco. La responsabilità è del docente e della sua deontologia professionale.

Nel caso specifico della scuola primaria occorre sottolineare come restino comunque in vigore gli artt. 144 e 145 del decreto legislativo n. 297 del 16 aprile 1994 che prevedono l'eccezionalità della mancata ammissione alla classe e al biennio successivi, subordinata peraltro al parere dell'équipe dei docenti dell'allievo, sulla base di una motivata relazione.

Raccomandazioni specifiche

PER LA DIDATTICA DELLA CONVIVENZA CIVILE

Le esemplificazioni che vengono proposte in coda a questo capitolo vogliono essere un suggerimento orientativo di come si possa realizzare il raggiungimento degli obiettivi formativi indicati da ciascuna istituzione scolastica in ordine all'educazione alla convivenza civile utilizzando conoscenze ed esercitando abilità proprie delle varie discipline della scuola primaria.

Ciò a dimostrazione che gli obiettivi specifici di apprendimento, benché indicati analiticamente sia per le diverse discipline sia per l'educazione alla convivenza civile, obbediscono al principio della sintesi e dell'ologramma per cui gli uni rimandano agli altri, la parte rimanda al tutto e viceversa.

Un obiettivo specifico di apprendimento di una delle dimensioni della convivenza civile, infatti, è, e deve essere, anche disciplinare; viceversa anche dentro alla disciplinarietà più stretta va rintracciata l'apertura inter- e trasdisciplinare in un movimento continuo che rappresenta la compiuta realizzazione dell'educazione integrale di ciascuno a cui tutta l'attività scolastica è indirizzata.

La circolarità tra discipline e convivenza civile

Da questo principio discende che, ad esempio, educare ad una gestione corretta della propria alimentazione non è «fare altro» rispetto alla realizzazione degli obiettivi formativi stabiliti per le varie discipline da ciascuna istituzione scolastica, proprio a partire dagli obiettivi specifici di apprendimento espressi nelle Indicazioni nazionali di scienze, di attività motorie e sportive, di italiano... perciò lavorando sull'alimentazione, i nutrienti, il fabbisogno idrico, i modelli culturali, la pubblicità, ecc. si utilizzano conoscenze strettamente disciplinari e si esercitano abilità specifiche. L'educazione alimentare, a questo punto, presentata in tutta la sua complessità formativa, diventa potente strumento per l'assunzione di un modello culturale consapevole e valido per l'intera esistenza dell'uomo, un modello che prevede uno stile di vita equilibrato in cui sana alimentazione, attività fisica adeguata, disponibilità mentale positiva, diventano elementi fondamentali.

Se si riproduce questo ragionamento per tutte le altre dimensioni che vanno a comporre il mosaico della convivenza civile si può comprendere il seguente proposito generale: gli obiettivi formativi delle diverse discipline si concretizzano in competenze, cioè in atteggiamenti, comportamenti, giudizi, modi di vivere, che trovano nell'esercizio individuale e sociale dei valori della convivenza civile la loro causa efficiente e la loro causa finale.

Ancora un esempio: se i docenti, con una attenta programmazione disciplinare e interdisciplinare, impostano un serio lavoro di educazione alla salute (ben lontano da qualunque concetto di salutismo a tutti i costi!), favoriscono la presa di coscienza, anche da parte di un fanciullo della scuola primaria, su come aver cura della propria salute aiuta anche gli altri a vivere meglio.

Accanto a questa consapevolezza, è anche fondamentale che si sviluppi l'idea che la malattia è comunque un limite intrinseco all'uomo il quale, per quanto la affronti e la curi e debba sentire questo compito come un grande imperativo morale e di civiltà, non se ne può sottrarre, ma deve cercare di viverla senza nulla togliere al proprio essere uomo.

Una responsabilità di tutti

È evidente il grande impegno pedagogico e didattico richiesto, ai fini dell'educazione alla convivenza civile, alla scuola primaria e ai suoi docenti. Tutti i docenti, infatti, sono tenuti ad interrogarsi sul contributo che il loro insegnamento può portare alla maturazione di corretti comportamenti di educazione stradale, ambientale, alimentare, alla cittadinanza, alla salute e all'affettività; essi, onde evitare inutili forzature, devono concordare collegialmente sia gli interventi educativi e didattici necessari, sia lo stile relazionale a cui intendono ispirarsi nella vita quotidiana all'interno della scuola tra adulti e fanciulli e tra adulti stessi; ciò al fine di trasmettere, anche e soprattutto attraverso l'esempio dei comportamenti personali, messaggi impliciti coerenti con i valori espressi dalla convivenza civile.

PER LA DIDATTICA DELLE DISCIPLINE DI STUDIO

Italiano

Lo studio della lingua italiana nel primo ciclo di istruzione si propone di far capire e produrre correttamente ad un livello elementare «testi» semplici di varia funzione, adeguati a diverse situazioni comunicative o espressive (con «testo» si intende un messaggio completo, scritto o orale, inserito nella sua situazione comunicativa, dal semplice enunciato frase a concatenazioni più complesse di enunciati).

A questo proposito sovraordinato se ne affiancano altri due complementari (in ordine decrescente di importanza, almeno per il primo ciclo di istruzione):

1. acquisire le prime conoscenze sulle struttura e sul funzionamento della lingua e della comunicazione, progredendo così verso un «fare linguistico» consapevole, intenzionale;
2. cominciare a percepire la lingua non come qualcosa di rigidamente codificato una volta per tutte, ma come un sistema differenziato, flessibile, in movimento.

Gli obiettivi specifici di apprendimento, gli obiettivi formativi e l'organizzazione

Gli obiettivi specifici di apprendimento indicati nelle Indicazioni nazionali determinano possibili tappe di un percorso di insegnamento che deve necessariamente essere analizzato, scelto ed utilizzato dall'insegnante in base ai bisogni linguistici e formativi dei suoi allievi, della classe, della scuola, del territorio.

In questo senso, gli obiettivi specifici di apprendimento sono i punti di partenza per la definizione da parte dei docenti e delle singole scuole degli obiettivi

formativi che verranno perseguiti per dare una risposta di qualità ai bisogni linguistici degli allievi.

Nella classe prima, ma anche nel biennio di seconda e terza, gli obiettivi specifici di apprendimento non distinguono le quattro abilità dell'ascoltare, parlare, leggere e scrivere proprio per sottolineare l'inscindibilità dell'apprendimento linguistico in questa prima fase della scolarità che deve avere come obiettivo primario, e non solo nell'educazione linguistica, il mantenimento dell'unitarietà del sapere e del suo apprendimento; la preoccupazione è che il bambino non smarrisca l'unità di senso di ciò che sta facendo ma, anzi, percepisca i suoi apprendimenti come un importante strumento di risposta alla domanda di fondo «che cosa vuol dire, per me, per gli altri, usare la lingua per comunicare?», là dove la comunicazione è strumento di risoluzione dei suoi problemi di vita quotidiana, affettiva, cognitiva, emotiva, fisica.

Nell'ultimo biennio della scuola primaria e nei tre anni di scuola secondaria di I grado (un biennio e la classe terza), invece, gli obiettivi specifici di apprendimento vengono proposti separati in base alle quattro abilità linguistiche per favorire la riflessione e l'acquisizione delle tecniche di fruizione e di produzione specifiche per ciascuna di esse, ferma restando l'inscindibilità della comprensione e dello sviluppo del fenomeno linguistico e del suo utilizzo competente.

L'italiano nei primi tre anni di scuola primaria

Nel primo anno si mira a raggiungere la chiara espressione orale su argomenti noti o interessanti, la lettura scorrevole di testi brevi e facili, una semplice produzione scritta che esprima il pensiero di chi scrive rispettando le principali convenzioni ortografiche; è prioritario abituare l'alunno a mantenere l'attenzione centrata sulla comunicazione, anche al fine di poter utilizzare tutti gli elementi del contesto e dei codici compresenti (mimica/gestualità, tratti prosodici dell'orale, immagine, grafica) che lo aiutano sia a cogliere il messaggio, sia ad intervenire nel dialogo o nella comunicazione in modo adeguato.

In situazioni di apprendimento congruenti e significative l'utilizzo di situazioni comunicative diverse, sia autentiche sia simulate, può essere un esercizio giocoso ma funzionale per iniziare a porre l'attenzione sulla diversità dei messaggi che ciascuno utilizza, delle persone a cui sono destinati, degli scopi per cui si desidera comunicare: un alunno della classe prima sa perfettamente quale tono e quali parole usare per convincere la mamma a comprargli un giocattolo, e sa anche cambiare tono e parole se vuole ordinare lo stesso giocattolo alla commessa del negozio. Si tratta, in questo e nei primi due anni successivi della scuola primaria, di avviare l'alunno alla riflessione sulla capacità d'uso della lingua, in modo che possa far tesoro di tutte le abilità già acquisite spontaneamente o eventualmente favorite dall'apprendimento realizzato nella scuola dell'infanzia.

Proprio per questo gli insegnanti della classe prima della scuola primaria pongono grande attenzione al patrimonio linguistico che il fanciullo già possiede. Partendo da un'attenta analisi in questo senso, costruiscono un quadro delle risorse su cui contare e dei bisogni linguistici a cui dare risposta per ottenere il risultato finale che vede l'utilizzo della lingua sia come strumento del pensiero per parlare con sé (ragionare), sia come strumento per esprimere la propria esperienza affettiva, emozio-

nale, fattuale. Le disuguaglianze linguistiche appaiono già significative in questi anni; occorre individuarle e fissare il loro superamento, graduale e sistematico, come obiettivo prioritario per una vera educazione democratica.

Scrivere e leggere nella classe prima

Spesso i fanciulli, pur comunicando chiaramente ciò che intendono dire, lo scrivono non solo in maniera disortografica, ma anche accorpendo più parole e lettere tra di loro. Ciò dipende certamente dalla complessità implicata dalla concettualizzazione delle parole. Infatti, occorre tener presente il loro significato, la quantità di lettere che compongono una parola, le modalità di emissione sonora e tanti altri fattori, compresi quelli emotivi. Ciò dimostra, però, che il concetto e la pratica della parola non precedono quella di testo, ma si costituiscono proprio attraverso la scrittura come una delle partizioni del testo stesso.

Se in una classe prima prevalgono attività come il riconoscimento di lettere, il completamento di parole con sillabe e lettere, se non, addirittura, la copiatura di parole dalla lavagna, gli allievi rischiano di capire molto tardi che leggere non significa pronunciare il suono delle lettere, bensì utilizzare le lettere, anche le poche che si sanno riconoscere, per ipotizzare una parola, meglio un significato. La lettura insomma è interpretazione, non riconoscimento. Così come la scrittura è comunicazione, non esercizio. Per questo aiuta il fatto che le lettere da riconoscere siano collocate in un contesto che facilita l'anticipazione del significato. Contesto che può essere costituito da un libro letto prima ad alta voce dall'insegnante, per cui si ascolta una storia e poi si interpretano le scritte che la compongono, oppure da scritte collocate in una pluralità di contesti molto definiti: insegne di negozi, semplici avvisi pubblici, nomi di prodotti sulle relative confezioni, istruzioni verbali che si accompagnano a modalità iconiche, ma anche forme di comunicazione interpersonale fra persone, ad esempio un biglietto d'augurio, o da personaggi della fantasia, quali lettere dai protagonisti di una storia, redatte in modo tale da suggerire, in base al supporto e ai codici che accompagnano la lingua scritta, possibili interpretazioni. La conoscenza del contesto è fondamentale per l'attività della lettura e ciò impone qualche riflessione. Quando una persona legge ad un uditorio, nella realtà delle pratiche sociali si presentano due condizioni essenziali: il lettore conosce già il testo da proclamare e l'ascoltatore è soltanto ascoltatore, non legge ciò che ascolta.

La conoscenza pregressa del testo da parte del lettore è indispensabile per poter comunicare con chiarezza il suo significato e la sua funzione pragmatica attraverso strategie come l'intonazione, le pause, l'enfasi su determinati aspetti, ecc. Per converso, se chi ascolta legge anche, a parte il disturbo oggettivo che i due diversi compiti anche percettivi possono reciprocamente implicare, è portato a privilegiare più la propria comprensione personale del testo che quella trasmessa dal lettore, finendo così per compromettere passaggi importanti dell'una e dell'altra.

È importante, allora, creare queste condizioni anche nella scuola e superare l'abitudine tipicamente scolastica di praticare una lettura ad alta voce, che è altra rispetto a quella che si rintraccia nella pratica sociale. È evidente la necessità di esercitare e verificare la padronanza delle tecniche di lettura ad alta voce (pronuncia adeguata, decodificazione corretta del segno, fluidità nella rincorsa delle parole, pun-

teggiatura), ma altrettanto importante è tenere in debito conto lo sforzo volto al controllo dell'oralizzazione che difficilmente può associarsi a quello, contemporaneo, della comprensione.

L'insegnante distingue, dunque, la lettura ad alta voce finalizzata al farsi capire, a mandare messaggi interpretativi, alla quale corrisponde un ascolto volto alla comprensione, all'entrare in sintonia di significato con quanto il lettore intende esprimere, dalla lettura a voce alta finalizzata semplicemente al controllo del possesso delle tecniche di lettura.

Si evita in questo modo il rischio che il bambino identifichi la lettura con una pratica che serve solo alla valutazione da parte del docente, ma che non desta in lui il minimo interesse personale. Leggere come operazione che serve nelle pratiche sociali per capire come agire e per conoscere, ma anche come attività piacevole per immaginare e divertirsi: questa è la strada che permette al bambino di intuire che il processo di lettura si articola in una pluralità di forme, adeguate ai testi e agli scopi (un testo d'istruzione richiede una lettura analitica, una storia può essere compresa anche globalmente, una filastrocca comporta l'apprezzamento della componente sonora) e, progressivamente, di elaborare in merito preziose consapevolezze.

L'italiano nel secondo biennio della scuola primaria

L'allievo che frequenta le classi quarta e quinta della scuola primaria viene avviato ad elaborare conoscenze ed esercitare abilità che gli permettono l'utilizzo di modalità comunicative caratterizzate da una maggiore flessibilità, dalla capacità di cogliere le diversità di situazioni che, ad esempio, contraddistinguono una comunicazione formale da un'altra informale; egli è reso consapevole che discutere con i compagni di classe in un momento di gioco richiede un registro linguistico diverso rispetto a quello necessario anche con gli stessi compagni ma in una situazione di lavoro e che, quindi, occorre diversificare le proprie modalità di comunicazione. Proprio le modalità comunicative non strettamente «quotidiane» hanno necessità di maggiore attenzione da parte della scuola e su di esse è opportuno insistere, esercitando sistematicamente l'utilizzo di registri alti o tecnici, a seconda della situazione.

La maggior consapevolezza comincia ad incidere significativamente sulla maturazione di un'altra abilità: la costruzione del testo sia orale sia scritto. Dovendo comunicare (le situazioni sono infinite, dall'intervento personale su una problematica che riguarda la classe, all'esposizione di un lavoro eseguito, alla produzione scritta di una relazione...) occorre che l'allievo si ponga il problema della pianificazione del suo messaggio, della sua organizzazione, degli strumenti linguistici e lessicali più utili per realizzare una comunicazione efficace. Non è certo un percorso che possa essere affidato alla spontaneità, è un lavoro rigoroso che il docente avvia con grande attenzione alla scelta delle situazioni di apprendimento che devono essere percepite come significative, sistematiche e, se necessario, ricorsive.

Il testo, è stato detto, non è contraddistinto dalla «lunghezza» ma dalla completezza; quindi si possono utilizzare anche testi brevi, adatti agli allievi che devono imparare a «governarli», a costruirli e a modificarli, ampliarli o sintetizzarli a seconda della necessità comunicativa.

Questo lavoro presuppone una parallela, minuziosa, quotidiana attenzione all'estensione progressiva della competenza lessicale e sintattica degli allievi: il numero di parole che possiedono in maniera attiva e passiva, i costrutti che conoscono e che sanno usare, ecc.

Si avvia in questo biennio il perseguimento del secondo obiettivo complementare per l'insegnamento della lingua italiana nella scuola primaria: cominciare a percepire la lingua non come qualcosa di rigidamente fissato una volta per tutte, ma come un sistema flessibile, differenziato, capace di trasformarsi nel tempo, nello spazio e così via. Si tratta di muovere i primi passi nella rilevazione di alcuni significativi cambiamenti storici, geografici e culturali della lingua italiana, di pensare la lingua secondo semplici categorie storiche, di avvicinarsi alla ricerca etimologica e alle curiosità lessicali; soprattutto quest'ultimo è esercizio fondamentale per accompagnare il percorso di estensione progressiva della competenza lessicale di cui si è parlato, occorre farlo apprezzare e gustare senza timore di utilizzare una modalità didattica giocosa e creativa ma non per questo meno rigorosa.

Se in questo biennio l'allievo ha avuto modo di affacciarsi al mondo letterario attraverso alcuni testi, opportunamente scelti, possiede semplici ma efficaci strumenti per un primo accostamento alla comprensione dell'uso creativo, spesso anche divergente, della parola da parte dello scrittore e del poeta, che possono cominciare ad essere visti come «modelli». Si tratta di un potente stimolo per mettere in moto i «ferri del mestiere», che consentono all'alunno di diventare non solo competente nella comunicazione, ma di trovare anche il piacere di ascoltare, di parlare, di leggere, di scrivere per il «gusto» dell'espressione di sé, dell'altro, del mondo reale e fantastico di ciascuno di noi.

Accanto a questi percorsi se ne apre un altro, volto alla riflessione sul funzionamento dei propri apprendimenti linguistici con i relativi successi e difficoltà; l'alunno viene iniziato a gestire spazi di autovalutazione che gli permettono di avere una prima consapevolezza delle proprie risorse e/o delle proprie carenze e di metterle in relazione con la valutazione dei suoi docenti.

È proprio lo sviluppo di questa capacità metacognitiva che permette al docente coordinatore tutor di coinvolgere in prima persona l'allievo nell'elaborazione del suo *Portfolio*; presentare se stesso, il proprio percorso di apprendimento e le proprie aspettative deve essere vissuto dall'allievo come un'opportunità di utilizzo delle abilità linguistiche elaborate per facilitare al massimo il proprio passaggio ad un ordine diverso di scuola.

Le attività linguistiche

Due tipi di attività possono essere utili per avviare gli alunni ad una reale competenza linguistica: attività globali e complesse di comunicazione e attività specifiche.

Attività globali. Le attività globali e complesse di comunicazione sono quelle per mezzo delle quali l'alunno impara a produrre e a comprendere testi sia scritti che orali. Queste attività si sviluppano necessariamente intorno ad un genere testuale e si pongono in una situazione comunicativa autentica (vera o simulata) nella quale l'emittente, il destinatario, lo scopo e il contesto sono chiaramente identificati. Alcuni esem-

pi: creare storie che saranno raccontate a coetanei di un'altra classe (testo narrativo), relazionare su una visita ad un museo per persone che non conoscono quel luogo e che si vorrebbe convincere a visitarlo (testo descrittivo, esortativo), creazione di un collage di testi poetici che verranno letti durante uno spettacolo (testo poetico), ecc.

Queste attività linguistiche devono essere ben diversificate sia per quanto riguarda gli apprendimenti, sia per quanto riguarda i contenuti, e questo per almeno due ragioni.

La prima riguarda le differenze che esistono tra gli allievi, in ordine alla loro competenza linguistica orale e scritta, al loro bagaglio culturale, alla diversa matrice cognitiva sottesa ai diversi generi testuali; diversificando le pratiche linguistiche si evita di rinforzare le differenze, si consente a ciascun allievo di trovarsi prima o poi in una situazione particolarmente familiare che sdrammatizza il problema linguistico, ma soprattutto gli si permette di provare il «piacere» di parlare, leggere, scrivere «bene», in modo efficace e funzionale al proprio scopo (eseguire un lavoro gratificante, si sa, è potente fonte di ulteriore motivazione).

La seconda ragione che impone la differenziazione è che oggi la lingua si presenta come un sistema complesso di tante modalità linguistiche, per cui l'allievo deve appropriarsi dei mezzi che gli consentono di adattare la sua capacità linguistica alle diverse situazioni comunicative all'interno delle quali egli si trova a ascoltare, a parlare, a leggere, a scrivere. Certamente la percezione di questa flessibilità della lingua è significativamente caratterizzata dalle diversità culturali e sociali che gli allievi vivono: la scuola deve intervenire su queste disuguaglianze, insegnando ed esercitando molto i livelli linguistici alti, frenando la tendenza all'appiattimento linguistico o alla massificazione imposta dai media.

Dall'incontro con una pluralità di testi scelti per la valenza educativa e/o per la rilevanza comunicativa, relativamente ai vari contenuti affrontati, gli alunni pervengono all'individuazione di specifici generi testuali, giacché ogni genere testuale presuppone, per la produzione come per la comprensione, apprendimenti che, senza essere esclusivi, sono sicuramente specifici, nonché alla considerazione della loro possibilità di integrazione in un unico prodotto. Per questo l'allievo ha modo nei cinque anni della scuola primaria di avviarsi all'acquisizione della competenza di: esprimersi, narrare, relazionare, appropriarsi del sapere, dare istruzioni/regole, descrivere, fruire/produrre testi poetici, inventare.

Le attività proposte agli allievi devono inserirsi in un progetto, affinché esse si realizzino in funzione di un bisogno preciso; nella produzione, infatti, noi non parliamo né scriviamo per nulla o per alcuno ma per noi stessi, per un altro, per divertirlo, informarlo, persuaderlo, spiegargli... questo impone che si crei una situazione comunicativa che l'alunno può e deve rappresentarsi con precisione, essendo consapevole per chi parla o scrive, per quale scopo, a proposito di che. Per la comprensione, si ascolta o si leggono dei veri testi, e per motivi precisi: per piacere, per informazione, per accrescere le proprie conoscenze... Le attività di scrittura e di lettura si alimentano reciprocamente se vengono collocate all'interno di situazioni significative per l'allievo.

Attività specifiche. Accanto alle attività globali e complesse di comunicazione si trovano le attività specifiche che fissano l'attenzione su un punto preciso della comu-

nicazione: lo studio di un suono e della sua realizzazione grafica, l'utilizzo di una certa forma temporale per il verbo, lo spezzare una frase in tanti elementi funzionali diversi, l'osservazione di una serie di riprese pronominali, l'utilizzo di un particolare costruito. Sono percorsi di lavoro che si affiancano alle attività globali di comunicazione per incentivare la consapevolezza linguistica di cui si è detto, rispetto alla quale favoriscono la riflessione, la scelta consapevole della forma verbale corretta, del pronome adatto, del lessico efficace.

Un esempio significativo può essere quello della «riscrittura»: può iniziare proprio come un gioco per cui, scritto o letto un testo (anche minimo, non serve certo la quantità), l'allievo si cimenta nella riscrittura che prima può essere libera ma può diventare, poi, sempre più aderente a vincoli che egli stesso o l'insegnante pone (può essere un vincolo grammaticale, ma anche di funzione o di registro). Scrivere e riscrivere un testo, evitando il pericolo della noia data dall'incomprensione di ciò che si sta facendo, è potente esercizio specifico che mette in campo diverse abilità linguistiche e obbliga alla loro consapevole connessione.

La valenza «tecnica» degli esercizi specifici è insostituibile, ma occorre ricordare che costantemente i fanciulli applicano ad essi il rigoroso vaglio della significatività, dalla quale dipende la motivazione, l'interesse e il desiderio di imparare.

Ipertesti. Come attività laboratoriale, è senza dubbio opportuno che i fanciulli della scuola primaria facciano anche l'esperienza, nel corso del quinquennio, di un lavoro critico con ipertesti.

Poiché, tuttavia, durante la navigazione gli allievi non fanno, di solito, distinguere tra ciò che hanno e non hanno effettivamente letto, non sono sicuri riguardo a dove andare a ritrovare l'informazione cui sono interessati, si smarriscono nei meandri dell'ipertesto e, se richiesti di disegnare la struttura dell'ipertesto navigato, disegnano sequenze, semplici gerarchie e tabelle, ma non la struttura reale reticolare dell'ipertesto, bisogna essere consapevoli che nessuna attività ipertestuale può essere improvvisata, casuale o non assistita. A meno che non ci si limiti alla raccolta di informazioni disperate, piuttosto che alla costruzione di schemi solidi e ben organizzati di conoscenza.

Per un uso positivo dell'ipertestualità, allora, serve predisporre un contesto di apprendimento che aiuti l'allievo a riconoscere la peculiarità dell'organizzazione reticolare che incontra, a identificare i problemi che incontrerà, a cogliere il tipo di obiettivi che ci si può porre percorrendo quell'ipertesto. L'overview che fornisce un quadro generale dei contenuti aiuta. Il lavoro di mediazione del docente, perciò, risulta decisivo e, in questo contesto, è opportuno che gli allievi non frequentino ipertesti che non siano già stati adeguatamente esplorati dal docente.

Inglese

La lingua inglese, come ogni lingua che non sia madre, riveste un ruolo fondamentale nella formazione dell'individuo. Favorendo l'acquisizione degli strumenti necessari per un confronto diretto tra la propria e le altre culture, proietta, infatti, l'allievo dalla sfera del sé e del proprio ambiente a quella dell'altro e di tutti gli aspetti culturali che ne connotano la diversità.

La lingua inglese, inoltre, al pari di ogni lingua straniera, permette l'acquisizione di abilità comunicative tramite l'impiego di strategie che, comparate con quelle attivate nell'uso della lingua madre, rendono l'allievo consapevole delle proprie modalità di apprendimento e lo aiutano a progredire verso l'autonomia e l'integrazione sociale.

Si può dire che tali strategie siano riconducibili a conoscenze ed abilità che costituiscono la struttura portante della competenza comunicativa in generale.

Prendere la parola, chiedere aiuto, collaborare, gestire le proprie emozioni (non vergognarsi a parlare con gli altri, non drammatizzare gli errori e le difficoltà, ecc.), correre «rischi linguistici» (provare ad usare parole nuove, partecipare al dialogo...), non aver paura di sbagliare, domandare chiarimenti; riflettere sul processo di apprendimento, organizzare le proprie attività in funzione di esso, procedere a semplici comparazioni sintagmatiche e paradigmatiche; ripetere, memorizzare, associare, raggruppare parole: sono tutte competenze relazionali, riflessive e metariflessive indispensabili alla comunicazione che l'incontro con le conoscenze e le abilità della lingua inglese espresse nelle Indicazioni nazionali permette di sollecitare e di consolidare.

Interagiscono con tali strategie la fonologia, l'ortografia, il lessico, la grammatica, il discorso e il suo funzionamento. Nella scuola primaria, tuttavia, l'allievo è interessato solo ad una parte di queste conoscenze, in quanto, in questa fase, viene privilegiata la comunicazione orale.

Le strategie linguistiche più idonee per tale scopo sono quelle riflessive che meglio rispondono alle modalità del pensiero infantile, alla sua capacità di apprendere ripetendo modelli e imitando; proprio queste due modalità didattiche, la ripetizione e l'imitazione, permettono di attivare situazioni d'apprendimento ludiche, importanti specialmente nel primo anno della scuola primaria ma non trascurabili neppure nel biennio successivo.

La classe prima e il primo biennio

L'apprendimento della lingua inglese necessita sempre, ma in modo particolare nella prima classe e nel primo biennio, dell'utilizzo di attività motivanti che facilitino l'acquisizione e l'uso del lessico con una certa libertà di variazione all'interno di facili strutture fisse. Il patrimonio lessicale che il fanciullo via via acquisisce va sempre collocato in situazioni significative da un punto di vista linguistico ed affettivo, che dicano effettivamente qualcosa ai ragazzi e alla classe.

Il materiale da impiegare alla luce di queste avvertenze può includere:

- canzoni, filastrocche, catene sonore, storie, giochi;
- la descrizione di luoghi familiari (casa, scuola, città);
- la descrizione di pasti, ricette, tradizioni locali e nazionali;
- la descrizione di persone e di personaggi affettivamente significativi, la semplice narrazione di avvenimenti e situazioni importanti per l'allievo.

Le attività comunicative nei primi tre anni della scuola primaria riguardano, in particolare, la sfera della ricezione. La ricezione-ascolto è intesa quale comprensione orale globale di un intervento articolato che si realizza utilizzando elementi para-

linguistici, extralinguistici e prosodici. Il testo da far ascoltare viene scelto prestando attenzione all'età dell'allievo, alla sua realtà linguistica e culturale e alla sua capacità di attivare strategie differenziate.

La ricezione-lettura coinvolge l'allievo nella comprensione di testi molto semplici, in cui coglie nomi familiari e parole note (cartelli pubblicitari, cartoline, istruzioni accompagnate da supporto visivo, slogan pubblicitari).

Come per la ricezione-ascolto, anche in questo caso, l'alunno fa riferimento alle sue conoscenze extralinguistiche (figure, segnali, schemi) ed extratestuali (conoscenze legate all'episodio, alla storia, all'autore).

L'interazione-parlato, in forma molto elementare, offre a sua volta all'alunno l'opportunità di usare la lingua in contesti comunicativi significativi, in coppia o in gruppo (giochi linguistici, memorizzazioni, drammatizzazioni, dialoghi). Occorre, sia pur nel rispetto dello stadio evolutivo dell'alunno, porre grande attenzione all'intonazione e alla pronuncia quali elementi rilevanti nel processo di comunicazione.

Il secondo biennio

A partire dal secondo biennio della scuola primaria gli alunni vengono gradualmente coinvolti in attività didattiche più complesse, meno ripetitive, che prevedono anche un primo utilizzo della lingua scritta.

Gli alunni prendono coscienza di differenze e analogie tra i due diversi sistemi linguistici dell'italiano e dell'inglese, formulano problemi o semplici curiosità in proposito e sollecitano, spesso, essi stessi l'insegnante a fornire spiegazioni.

Pertanto la gamma di attività comunicative coinvolte si amplia e consente una scansione completa che rispecchia le indicazioni del Consiglio d'Europa. La produzione orale e scritta a questo livello parte sempre dall'imitazione di modelli dati e consente un reimpiego più consapevole di espressioni linguistiche apprese come automatismi nei tre anni precedenti.

Per motivare all'apprendimento della L2 si fa costantemente ricorso a strumenti didattici quali audio/videocassette, Laboratorio linguistico, elaboratore informatico con cui gli allievi avranno già sicuramente dimestichezza. Utile sarà sempre anche la valorizzazione delle risorse e delle sollecitazioni linguistiche fornite dall'extrascuola.

L'utilizzo del PC giustifica ulteriormente il ruolo della lingua inglese come «lingua di comunicazione transnazionale» e come «alfabeto delle nuove tecnologie».

Al termine della scuola primaria si può prevedere il raggiungimento di una competenza comunicativa grosso modo corrispondente al livello introduttivo/elementare A1, definito dal Consiglio d'Europa.

Il Laboratorio di lingue

Sicuramente quando, per la lingua inglese, si usa l'espressione Laboratorio ci si riferisce, in prima battuta, ad un luogo, il Laboratorio linguistico, particolarmente attrezzato dove gli alunni possono, attraverso apparecchiature multimediali, sviluppare le abilità di comprensione della lingua, apprendere correttamente la sua struttura fonologica ed acquisire automatismi.

In questa sede, tuttavia, l'espressione Laboratorio di lingue si riferisce ad una particolare modalità di insegnamento/apprendimento linguistico, ferma restando l'utilità ineludibile di attrezzature tecnologiche nello studio della lingua inglese.

Nel primo anno, il Laboratorio così inteso favorirà un approccio globale alla lingua. Esso potrà essere articolato in:

- scelta/approntamento del materiale utile ai fini linguistici (disegni, cartelloni, vignette, figure) in relazione ai contenuti dei moduli linguistici, brevi e flessibili, da sviluppare;
- proposte alternative di attività: ascolto (canzoni, rime, filastrocche); drammatizzazione e mimo (brevi battute, dialoghi, poesie...); brevi esecuzioni musicali corali.

Nei bienni successivi, e in special modo nel secondo, il Laboratorio potrà, invece, essere organizzato in moduli gerarchizzati per difficoltà e complessità. Precisamente, potrà partire da moduli di «compensazione» o di «raccordo» per gli alunni che non hanno raggiunto la padronanza attesa per giungere a moduli di «potenziamento» e di sviluppo per chi dimostra il possesso di capacità d'eccellenza.

Del resto, già nel Progetto Lingue 2000 è stata linguisticamente contemplata la gestione della scuola a classi «aperte», cioè classi formate da gruppi di apprendimento, costituiti da alunni suddivisi per livelli di competenza e per interessi (livelli determinati dai parametri e dai descrittori definiti dal Consiglio d'Europa).

La necessità di lavorare per gruppi di livello e di compito si impone anche in questo segmento della scuola italiana per non continuare in uno sterile pregiudizio secondo il quale l'uguaglianza dello stimolo mette tutti nella stessa situazione di apprendimento ed offre a tutti pari ed indistinte opportunità.

L'esperienza e le rilevazioni statistiche, d'altra parte, hanno fatto ampiamente rilevare, attraverso i dati sulle competenze linguistiche degli allievi italiani, l'inadeguatezza di questa procedura, per l'insegnamento dell'inglese; non è certo esponendo tutti, per esempio, alle stesse funzioni comunicative che si ottiene lo stesso risultato e che si pone rimedio a lacune, bensì offrendo tempi di apprendimento diversi nel rispetto dei bisogni di ciascuno.

Del resto, è evidente che, utilizzando in modo accorto gruppi di livello e di compito si evita lo spreco di energie e la noia di chi è costretto a ripetere esercizi e a confrontarsi con conoscenze ed abilità già possedute e consolidate. Inoltre, si aiutano coloro che altrimenti rimarrebbero perennemente relegati a una situazione di svantaggio, dando loro la possibilità non solo di colmare il divario dal compagno più esperto, ma soprattutto di fare la motivante esperienza del successo scolastico, indispensabile sempre, ma ancora più centrale nell'apprendimento di una lingua diversa da quella materna.

Storia

I ragazzi, oggi, vivono soprattutto la contemporaneità; la contemporaneità spaziale e temporale. Radio, telefoni e cellulari, fax, cinema, Internet e televisione alterano il senso tradizionale delle lontananze topologiche e cronologiche. Lo stesso dialogo

intergenerazionale che un tempo garantiva al fanciullo numerose sollecitazioni anche narrative per dislocarsi nel tempo e nello spazio (il nonno che raccontava com'era diversa la vita ai suoi tempi, il papà e la mamma che mediavano tra il passato e i luoghi d'origine dei nonni con il presente di vita dei figli) è stato fortemente ridimensionato dalle modificazioni introdotte nella struttura delle famiglie e dai nuovi rapporti che si sono instaurati con le attività lavorative e con la loro durata.

L'affollamento sul presente non è soltanto spaziale e temporale, ma è anche psicologico: si erode sempre più la capacità di immedesimarsi emotivamente in tempi e spazi diversi dal nostro, di mantenere ben ferme le differenze tra l'esperienza vissuta e quella immaginata e virtuale.

Il senso della memoria, in questo contesto, svanisce in maniera spesso proporzionale alla facilità con cui tutto può essere appiattito sulla contemporaneità o richiamato ad essa grazie alla potenza delle memorie artificiali. E la storia, che si sostanzia di memoria, di passato ben distinto dal presente sebbene interpellato con le sensibilità e i problemi maturati nel presente e di una progettazione del futuro che lavora sul presente, facendo tesoro delle lezioni e degli esempi ritrovati e incontrati nel passato, è naturale che più che svalutata risulti estranea allo spirito e alla pratica del tempo. Perdere, o compromettere, il senso della storia, tuttavia, significa perdere, o compromettere, il senso dell'umanità. Per questo, la difesa dell'una è anche la difesa dell'altro.

Racconto, problema, discussione

La scuola primaria è chiamata a coltivare le condizioni che non solo autorizzano la storia, ma la promuovono a fondamentale esperienza educativa di ciascuno.

Per questo deve anzitutto sollecitare l'incontro di esperienze umane: esperienza di sé e degli altri, delle specifiche identità di ciascuno, dei modi con cui si sfiorano, si sovrappongono, si respingono, si differenziano in tracciati plurali che è buona cosa ricostruire. Si tratta, in altre parole, di raccontarsi e di raccontare: le proprie «storie», quelle degli altri, di chi ci è vicino affettivamente e di chi ci è lontano, i problemi, le speranze, i sogni, le disillusioni, le sorprese, ecc. Tutti i modi del racconto d'esperienza. Sarà spontaneo corroborare queste narrazioni personali ascoltando altre narrazioni di uomini che non si conoscono, ma che hanno però alimentato i racconti di chi si conosce e li hanno pure caricati di entusiasmo e di senso. Dalla narrazione biblica a quella evangelica, dal mito alla tradizione popolare, dall'epopea di interi popoli ai proverbi alla letteratura, che non è altro che racconto, ovvero azione possibile di uomini.

In secondo luogo, la scuola primaria è chiamata a far scoprire la storia, quella piccola di ciascuno e quella grande delle comunità e dei popoli, come problema. Non basta narrare il verosimile, ovvero praticare letteratura per scrivere di storia: occorre narrare il vero. Ma come si può accertare se si dice il vero o il falso? Se si dice tutta la verità su una vicenda o soltanto una parte? Se e perché si fanno selezioni: perché si è moralmente bugiardi, perché si è ignoranti, perché si è superficiali, perché si è troppo convinti delle proprie idee e le si vuole imporre? Come è possibile resistere a queste debolezze, quali contromisure metodologiche sono disponibili? È facile mantenerle sempre attive? C'è qualcuno che si può sottrarre a questi «problemi»?

Infine, la scuola primaria promuove l'incontro con la storia come discussione. Proprio la problematicità della storia impone il dialogo e il confronto: far valere le proprie ragioni, certo; scegliere, con il contributo di tutti, la ragione più affidabile, anche; ma non meno cominciare a mettersi almeno qualche volta dal punto di vista dell'altro e superare l'egocentrismo cognitivo. Discutere è soprattutto questo: vedere meglio i nostri problemi, considerando quelli degli altri.

Itinerari metodologici

La scuola primaria, quindi, accompagna il fanciullo a comprendere che la dimensione storica della realtà può essere indagata, conosciuta ed elaborata attraverso categorie concettuali e procedure metodologiche. È un percorso che deve avvenire in forma elementare ma significativa, rispettando le capacità intellettive e affettive dell'allievo, senza mai dimenticare che l'orizzonte di riferimento è la prospettiva dell'educazione al tempo storico e sociale e al senso dell'evento.

Tra narrazione e problematizzazione. In questo modo, rispettando tutti i passaggi metodologici necessari, si realizza l'obiettivo primario di far comprendere ai fanciulli la ricchezza della civiltà di ogni epoca, come l'una nasca dall'altra per continuità e rielaborazione del quadro complessivo e per integrazione dei suoi dati; si afferma, inoltre, la consapevolezza che se la storia, per certi versi, è storia di progresso (ad esempio nelle scienze, nella durata della vita, nella tecnologia...) è anche storia di un continuo ripensamento e adeguamento con vantaggi e perdite che occorre ben considerare.

Nel corso della scuola primaria la storia avvia i fanciulli ad interrogarsi sui modi di vita degli uomini nelle diverse epoche, a compararli a quelli attuali, bandendo giudizi frettolosi e assoluti e riducendo progressivamente le spiegazioni causali magiche, semplificatorie e stereotipate. Il suo insegnamento deve, innanzi tutto, contribuire alla costruzione della nozione del tempo nel fanciullo. Prendendo spunto dal tempo vissuto, egli costruisce e consolida strumenti di marcatura del tempo, inizia a percepire la temporalità e a scriverla in un itinerario di accesso alla percezione del tempo sociale e del tempo storico.

Questo accostamento alla storia non si oppone alla narrazione, ma anzi si appunta sulla struttura narrativa, che diventa un prezioso aiuto alla comprensione delle cose: ricostruire situazioni reali a partire da fonti validamente interrogate, situarsi nel tempo che passa, sono le caratteristiche che devono contribuire a situare il fanciullo nella sua comunità e a sviluppare il suo spirito di tolleranza di fronte alle differenze di oggi, dopo aver imparato a conoscere quelle di ieri.

Cronologia. L'insegnamento cronologico della storia, nel nuovo sistema di istruzione e di formazione, viene ripetuto due volte: la prima dal secondo biennio della scuola primaria (classe quarta) all'ultimo anno della scuola secondaria di I grado (classe terza); la seconda a partire dal primo anno fino all'ultimo anno dell'istruzione secondaria realizzata sia nei licei, sia negli istituti di istruzione e formazione professionale. Le classi prima, seconda e terza della scuola primaria sono considerate propedeutiche alla costruzione della dimensione temporale e spaziale della storia del-

l'uomo che viene sviluppata, parallelamente a tutte le altre dimensioni della conoscenza, in una logica di integralità e di sintesi educativa.

Dalle «storie» alla storia. L'introduzione alla dimensione storica non può avvenire astrattamente, ma emerge dalla proposta di «storie» che, attraverso la dimensione narrativa, in particolare quella epica e mitica delle civiltà antiche, sviluppino l'approccio narrativo alla realtà del bambino in modo aperto all'incremento e alla rettificazione dei dati, suscitando domande, confronti e paragoni col passato. Il passaggio dal racconto mitico a quello storico è poi contrassegnato dal riferimento alla dimensione di verità cui la conoscenza storica mira.

L'introduzione alla storia è perciò, insieme, incontro con la realtà del passato e iniziale presa di coscienza di un metodo di ricerca adeguato.

Mentre non è realistico pensare che il fanciullo possa fare esperienza diretta della ricerca storica, è invece importante che faccia un'esperienza conoscitiva analoga a quella della ricerca storica stessa: essa parte dalla curiosità e dalla domanda che possono essere suscitate, oltre che dai «segni del tempo» presenti nella realtà a lui familiare, da dati documentari problematici proposti dall'insegnante, per giungere all'incontro con la problematica umana che attraversa un evento di un periodo «altro» dal presente, fino ad una prima concettualizzazione degli elementi di identificazione della realtà storica (i fatti, gli uomini, i fattori geografici, culturali, politici ed economici) esaminata.

Attraverso la narrazione di eventi storici e attraverso la problematizzazione e la discussione di tali narrazioni, problematizzazione e discussione che può anche essere sollecitata da Laboratori nel corso dei quali si lavora su documenti (iconografici, scritti, orali, ecc.), si favorisce un apprendimento non puramente mnemonico della disciplina, ma un atteggiamento conoscitivo critico e dinamico.

La classe prima e il primo biennio

Nelle classi prima, seconda e terza della scuola primaria si pongono le basi dell'orientamento nella dimensione temporale e della capacità di collocare gli eventi nello spazio e nel tempo: a partire dalla dimensione esistenziale della memoria personale del fanciullo si giunge alla memoria familiare e sociale e, quindi, alla scoperta della continuità tra l'esperienza dell'uomo del presente e l'esperienza dell'uomo del passato.

Lo studio della storia ha qui carattere predisciplinare, vertendo sui concetti basilari vicini alla realtà concreta del fanciullo, da lui posseduti ma non riconosciuti in una forma ed in un linguaggio adeguato; introduce al contempo alla dimensione della memoria comune sociale attraverso il riferimento al passato prossimo del contesto familiare e locale.

Nella fase iniziale della scuola primaria si tiene conto del fatto che la conoscenza di sé e dell'altro, l'esplorazione del passato proprio e altrui, la scoperta dello spazio vissuto e delle regole che governano i rapporti interpersonali sono processi già avviati che hanno trovato innumerevoli occasioni di esplicitazione sia nella vita familiare ed extra familiare, sia nella scuola dell'infanzia.

Si tratta, dunque, di creare occasioni intenzionali di potenziamento di tali processi affinché gli alunni vengano guidati alla acquisizione di coordinate spazio-tem-

porali che consentano la narrazione e la ricostruzione di semplici catene di eventi che avvengono in determinati spazi e tempi. Procedendo su un terreno di estrema concretezza legato alla propria storia personale e familiare, si persegue la distinzione tra il prima e il dopo, il lontano e il vicino, facendo notare che oggetti che condividono uno stesso spazio possono avere una relazione diversa in ordine al tempo, e che spazio e tempo non hanno soltanto una consistenza oggettiva, ma pure soggettiva, psicologica.

Allargando la prospettiva all'ambiente in cui vive il fanciullo (il paese, la città, gli strumenti di uso quotidiano, le attività umane...), lo si conduce alla riflessione sui cambiamenti storici della realtà a lui vicina e lo si avvia alla ricerca di documentazione significativa che gli permetta una prima, sia pur semplice, ricostruzione storica, di aspetti e problemi del suo ambiente di vita.

Parallelamente si rinforza la conoscenza linguistica che avvia all'uso delle parole-chiave necessarie per comprendere e descrivere il mondo in una prospettiva storica.

In particolare nella classe 3^a è prevedibile, oltre all'approfondimento dei momenti significativi del passaggio dalla preistoria alla storia, anche un percorso narrativo a titolo esemplificativo che permetta l'incontro con eventi, momenti, figure significativi del nostro passato remoto, con particolare ma non esclusivo riferimento alla storia locale.

L'insegnante sceglie quadri relativi alle prime società organizzate e ne mette in evidenza le caratteristiche organizzative e sociali rendendo l'allievo disponibile alla riflessione comparativa tra il passato e il presente, senza mai dimenticare la componente spaziale e geografica.

Il secondo biennio

A partire dalla classe quarta della scuola primaria si può avviare uno studio più sistematico e cronologico che introduca la distinzione tra l'avvenimento e la sua conoscenza, che faccia riflettere sugli indicatori che definiscono un quadro di civiltà all'interno di un contesto temporale e spaziale e che fornisca le prime coordinate concettuali necessarie per comprendere i fenomeni che hanno scandito la storia dell'umanità.

L'attenzione è puntata a far emergere gradualmente le caratteristiche essenziali del senso dell'evento come fatto accertabile entro la concatenazione delle sue diverse relazioni, a partire dalla valorizzazione della struttura narrativa della conoscenza storica.

Può iniziare lo studio delle grandi civiltà che hanno preceduto o accompagnato il dispiegarsi di quelle più significative per la nostra tradizione, le civiltà greca e romana. Si tratta di introdurle all'interno di un quadro complessivo che verrà via via completato, avendo cura di definire le categorie storiche di: durata, periodo, mutamento, permanenza; esse offrono, infatti, la possibilità di conoscere e coordinare gli elementi temporali di un sistema politico (quanto dura, perché diventa così potente, perché decade). Alla presentazione dei primi quadri di civiltà, il docente, avendo cura di sottolineare costantemente l'incidenza del contesto temporale e spaziale, affiancherà l'introduzione di indicatori come: le risorse del territorio e dell'economia, l'organizzazione sociale e politica, la cultura e la religione. Un'atten-

zione particolare andrà riservata alla religione giudaico-cristiana e al ruolo da essa ricoperto nell'incontro tra i Romani e i popoli «barbari» e nella nascita della stessa idea di Europa.

È evidente che nel secondo biennio si organizzano anche con una prima sistematicità l'utilizzo del lessico specifico della disciplina storica e la spiegazione concettuale relativa a termini indispensabili nel discorso storico: città, Stato, crisi, sviluppo, decadenza, nomadismo, sedentarizzazione, risorse, demografia, economia, società, istituzioni.

Geografia

Nella scuola primaria l'insegnamento della geografia contribuisce a conferire il senso dello spazio; ad acquisire il linguaggio della «geograficità»; ad educare alla solidarietà mondiale e al rispetto delle diversità; a sviluppare l'educazione ambientale; ad abituare alla complessità e alla relatività di ogni giudizio.

Occorre, perciò, attrezzare l'alunno delle coordinate spaziali che gli permettono di orientarsi in un territorio che inizialmente è quello vissuto e, successivamente, quello rappresentato, e dargli gli strumenti necessari per descrivere tale territorio attraverso il linguaggio specifico della «geograficità» intesa come la parte sviluppata e affinata, cioè educata, degli aspetti visivo-spaziali dell'intelligenza e della comunicazione umana.

È proprio il possesso del linguaggio specifico della geografia che permette la formazione di carte mentali per mezzo delle quali è possibile orientarsi e agire nel mondo, «vedere» il paesaggio del territorio rappresentato su una carta, muoversi mentalmente in esso, immaginarlo modificato.

La geografia, inoltre, deve contribuire alla costruzione della consapevolezza che la nostra Terra è diversa, non solo fisicamente, ma anche antropicamente e questo deve portare alla conoscenza, accettazione, rispetto delle diversità e della solidarietà mondiale, senza annullare quel rapporto personale e particolare che ognuno ha col proprio territorio.

Gli alunni devono, infine, scoprire che il territorio è costituito da elementi che hanno fra loro rapporti diretti o indiretti e che l'intervento su uno qualunque di questi elementi si ripercuote a catena su tutti gli altri del sistema; devono avere una visione sistemica del territorio (da quello vicino al mondo) e rendersi conto che ognuno di loro è parte attiva, è responsabile dell'ambiente in cui vive. Si deve, perciò, insegnare a vedere, studiare, analizzare ciascun elemento non isolatamente ma nel contesto spaziale in cui esso si trova; quest'ultimo viene messo a sua volta in relazione con l'intero contesto spaziale mondiale, e tutto il processo si caratterizza per molteplicità, complessità e dinamicità sistemica; ogni singolo fenomeno o componente del territorio viene visto come il risultato di una serie di processi socio-economici e culturali assolutamente connessi tra di loro. Questo consente di avviare gli alunni alla relatività di giudizio che troverà nello sviluppo cognitivo, psicologico e affettivo degli anni successivi la propria compiuta realizzazione.

Da scienza naturale descrittiva, dunque, la geografia diventa scienza interpretativa ed esplicativa dei rapporti dell'uomo e della società con la natura.

Il percorso

Nella scuola primaria fare geografia significa orientarsi nello spazio e rappresentarlo, imparare ad usare gli strumenti specifici, utilizzare mezzi diversi di descrizione linguistica e di rappresentazione grafica, osservare ambienti con i loro elementi costitutivi e antropici, mettere in relazione tra di loro gli elementi di un ambiente, porsi domande sui diversi modi di stare insieme all'interno di un determinato spazio.

A partire dall'utilizzo quotidiano dello spazio, la geografia insegna a decentrarsi, ad essere consapevoli degli spazi che cambiano (vicino-lontano, vissuto, esplorato, rappresentato), a constatare che l'altro non fa necessariamente lo stesso uso dello spazio, che non ne ha la stessa rappresentazione, che tutti gli spazi non sono un semplice dato ma che sono vissuti e percepiti e che, attraverso quanto vissuto e percepito, essi sono anche costruiti. È in funzione di queste diverse costruzioni individuali e sociali che gli uomini decidono l'organizzazione che si vogliono dare, il loro modo di vivere, il loro modo di appropriarsi e di pianificare l'utilizzo dello spazio.

Un'altra fondamentale innovazione della geografia consiste nel superamento della tradizionale scansione ciclica dei contenuti (dal vicino al lontano, dal semplice al complesso). Oggi ci si trova di fronte ad una società sempre più complessa: le migrazioni internazionali, la creazione di grandi insiemi politico-economici sovranazionali, gli scambi continui tra l'uomo e l'ambiente si collocano in una dimensione che travalica incessantemente lo spazio circostante: è lo scenario di una società globalizzata che i massmedia addirittura enfatizzano. Compito della scuola, allora, diventa quello di fornire gli strumenti per leggere e comprendere le immagini del mondo e per avvicinarsi, sia pur nel rispetto delle peculiarità e delle forme d'apprendimento legate all'età, ai grandi temi generali, insegnando ai propri alunni a dominare gli strumenti in modo corretto per non rischiare di esserne dominati.

Il ruolo della scuola è condurre progressivamente tutti gli allievi a costruirsi strumenti di pensiero sempre più precisi per vivere, comprendere e agire nel mondo, e quindi nello spazio che li circonda così che essi acquisiscano saperi e competenze geografici sufficienti per affrontare la complessità dei problemi attuali e futuri. Parimenti essa promuove la consapevolezza di appartenere a molteplici spazi i cui confini variano a seconda della problematica affrontata, l'apertura all'altro e al mondo, così come la convivenza negli spazi comuni al fine di favorire la presa di coscienza di una comunanza di destino tra tutti gli esseri della Terra.

Le attività didattiche

Tenendo conto dei vissuti del fanciullo, delle sue esperienze personali e delle informazioni che possiede, l'insegnante propone attività di apprendimento ed esercizi di strutturazione che permettano lo sviluppo del sapere geografico.

Le attività didattiche dovranno articolarsi in un coerente e ben programmato itinerario concettuale, che sarà basato inizialmente sulla concretezza e la quotidianità. Tanti concetti geografici potranno essere fatti acquisire facendo operare gli alunni in situazioni problematiche, in forma di gioco, stando in aula o lavorando negli spazi interni alla scuola (corridoi, cortile, androni...) o esterni, nelle immediate vicinanze.

Gli alunni devono rendersi conto che lo spazio geografico non è un'accozzaglia di elementi, ma un sistema costituito da elementi fisici e antropici legati da rapporti di connessione o di interdipendenza, diretti o indiretti.

Il metodo di lavoro. Saranno guidati ad osservare, partendo da quello vicino, gli elementi di un territorio e i loro legami; i rapporti fra posizioni e funzioni, fra distribuzioni e funzioni; momenti di esplorazione si alternano a momenti di ricerca di informazioni, di osservazione, di descrizione, di comparazione, di messa in relazione dei fenomeni studiati.

Una domanda, posta dall'insegnante o dall'alunno, porta all'elaborazione di ipotesi e alla loro verifica; spiegazione, discussione e confronto sono gli elementi chiave del confronto con l'altro sui risultati. La stessa moltiplicazione dei supporti visivi contribuisce a materializzare le immagini, le rappresentazioni e l'utilizzo di questi documenti può far nascere una discussione, uno scambio di punti di vista, la necessità di una uscita sul territorio. Il tempo dedicato alla rappresentazione, via via sempre più precisa, dei fenomeni osservati o rappresentati conduce a forme di generalizzazione e apre un largo spazio alla comunicazione.

Le attività didattiche volte all'acquisizione del metodo scientifico e della ricerca sono improntate all'operatività. Nel corso degli anni e sempre più nel secondo biennio le attività assumeranno la forma laboratoriale.

In classe gli alunni saranno guidati a porsi domande, ad affrontare e formulare ipotesi e a verificarle. Le indagini non si fermeranno solo al livello descrittivo (dov'è, come è fatto...?) ma passeranno al livello esplicativo scientifico (perché... è lì? perché quella distribuzione di fenomeni? perché... è fatto/a così?) e critico-applicativo (come sarebbe... se...? come sarebbe meglio distribuire...? organizzare...? utilizzare...?).

Gli alunni potranno progettare come riorganizzare il giardino della scuola o il quartiere ove abitano o la loro città, ipotizzare come cambierebbe il loro territorio se un'industria vi venisse localizzata o se venisse eliminata.

L'operare molto sul vicino deve evitare che spazi lontani, ma anche fatti e fenomeni geografici di portata nazionale o mondiale, non vengano presi in esame. Ci si deve, anzi, servire di questi per consolidare concetti, individuare relazioni in contesti diversi, cogliere la complessità del sistema territoriale mondiale.

Carte mentali. Non si può avere la pretesa che gli alunni si costruiscano carte mentali della regione di appartenenza o dell'Italia molto ricche, ma ci si deve preoccupare, piuttosto, che queste si formino in modo consapevole e significativo. Le carte mentali non sono le fotocopie mentali di carte lette o studiate, ma mappe cognitive che organizzano spazialmente, utilizzando la concettualizzazione spaziale e il linguaggio della geograficità, fatti, luoghi, fenomeni che non solo studiamo, ma nei quali ci imbattiamo quotidianamente e che molto spesso sono carichi di affettività. L'accertamento del possesso di carte mentali, quindi, non deve scadere nel nozionismo o nel semplice controllo della correttezza formale degli schizzi di carte mentali prodotti dagli alunni, ma individuare i processi di formazione che hanno condotto a quelle mappe cognitive.

Le tecniche didattiche e gli strumenti che si possono usare sono vari e diversi; volta per volta si possono utilizzare quelli che si ritengono più efficaci e che consentono di raggiungere più rapidamente e più compiutamente gli obiettivi prefissa-

ti: si può far ricorso, innanzitutto, alle lezioni sul campo e alla lettura di carte; successivamente si può passare alla costruzione di carte tematiche e altre semplici rappresentazioni grafiche; alla correlazione cartografica; alla lettura di fotografie, documentari e film; all'uso del computer e di Internet. Di volta in volta si utilizzano gli strumenti adeguati e coerenti.

La raccomandazione più importante è quella di evitare l'eccessivo tecnicismo così come il vuoto e sterile attivismo; solo situazioni di apprendimento significative, coerentemente organizzate, infatti, possono mettere l'allievo in condizione di raggiungere gli obiettivi formativi geografici che ciascuna istituzione ha individuato e dichiarato come indispensabili alla sua crescita.

Classe prima e primo biennio

Nella classe prima e nel primo biennio le conoscenze e le abilità relative alla geografia si integrano con quelle di tutte le altre discipline al fine di mantenere e sviluppare l'Unità di Apprendimento che si snoda attraverso temi e problematiche vicine al vissuto e all'esperienza del bambino.

In modo particolare si sottolinea l'intreccio tra le conoscenze geografiche, storiche, sociali, naturali che rispecchia l'unitarietà del fare e del ricercare tipico di questo momento della crescita del fanciullo; le specificità disciplinari si intrecciano attraverso tematiche che partono dalla globalità delle esperienze di vita degli allievi e si articolano gradatamente in base alla curiosità, all'interesse, ai bisogni di esplorazione e di comprensione dei singoli e dei gruppi.

I percorsi formativi si caratterizzano come occasioni intenzionali di potenziamento dei processi già avviati negli anni precedenti nella vita familiare ed extrafamiliare e negli anni della scuola dell'infanzia, in funzione dello sviluppo affettivo, emotivo, sociale, etico, morale.

Gli alunni sono guidati a ricavare dai contesti di relazione in cui sono immersi le parole e i concetti con i quali operare per avere una prima consapevolezza della complessità della realtà osservata attraverso le fondamentali coordinate spazio-temporali. La costruzione del lessico avviene attraverso attività esplorative, manipolative, di comunicazione linguistica, grafica, motoria.

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

Il secondo biennio

In continuità con l'attività realizzata nei primi tre anni della scuola primaria, l'allunno nel secondo biennio sposta la propria attenzione dall'esperienza spaziale che gli è prossima a quella di ambienti specificamente individuati nelle Indicazioni (il territorio nazionale, le regioni, le province, le zone climatiche...) i cui aspetti geografici significativi vengono enucleati e correlati tra di loro: i caratteri fisici e naturali, gli elementi artificiali, le attività economiche, sociali e culturali, gli spazi da esse utilizzate e trasformati.

Si organizzano le conoscenze utilizzando un metodo prevalentemente problematico-concettuale attraverso il quale si costruiscono le chiavi di lettura dei «paesaggi geografici» con i relativi schemi di riferimento; procede, parallelo, lo sviluppo di abilità in ordine alla rappresentazione dello spazio sia da un punto di vista grafico che linguistico; tali abilità utilizzano conoscenze acquisite in ordine all'utilizzo di mappe e cartine diverse per contenuto e scala, di dati presenti in testi specifici (atlanti, periodici, annuari statistici...) anche informatici. Un uso più appropriato degli strumenti cartografici e di rappresentazione convenzionale consente di impostare una prima attività di ricerca geografica avendo cura di partire dal territorio locale e dalle sue problematiche per poi allargarlo al territorio e alla società italiana, alle sue trasformazioni e alle sue problematiche.

Il Laboratorio

Molteplici sono le occasioni in cui la geografia può, con altre discipline, essere organizzata in Laboratori; a puro titolo esemplificativo si può far riferimento ad un Laboratorio di attività motorie e sportive che preveda l'attività motoria unita all'osservazione di un certo territorio, all'analisi dell'utilizzo che l'uomo ne ha fatto, allo sviluppo di attività di orientamento.

Per continuare nelle esemplificazioni, il Laboratorio di attività di progettazione può affrontare, con geografia, scienze e tecnologia, un percorso di educazione ambientale che rivolga la propria attenzione ad un problema dell'ambiente prossimo (la conservazione di una spiaggia, la creazione di un parco, la qualità delle acque di un lago...), lo studi con tutti gli strumenti scientifici in possesso degli allievi e ofra, infine, un'ipotesi di soluzione che sarebbe bene sottoporre alla verifica sociale per non lasciarla sterile o velleitariamente autoreferenziale.

L'educazione ambientale, elemento fondamentale dell'educazione alla convivenza civile, trova nella geografia uno strumento prezioso per sviluppare, in un'ottica necessariamente interdisciplinare, la consapevolezza che il concetto di sviluppo sostenibile non si può ridurre al semplice rovesciamento della prospettiva moderna delle risorse infinite e del progresso indefinito. Non è sufficiente, in altri termini, proporre una sorta di ribaltamento catartico dell'esistente che assolve gli adulti dalle loro secolari malefatte e diventi educativo per i fanciulli. L'obiettivo è più complesso: si tratta, attraverso conoscenze, attività, strategie adeguate all'età, di avviare i fanciulli all'abitudine personale e collettiva di un uso consapevole dell'ambiente, fondato sull'educazione alla virtù ambientale e tecnica come strumento per conoscere i limiti invalicabili che l'uomo deve rispettare per poter continuare a contare su un uso intelligente ed umanistico dell'ambiente.

Matematica

L'apprendimento-insegnamento della matematica è da intendersi come una forma di conoscenza della realtà che, partendo dai dati offerti dalla percezione e dall'esperienza sensibile, porta alla loro organizzazione razionale. Quale che sia il livello sco-

lare in cui ci si colloca, non si dà conoscenza della matematica se non si tiene debitamente conto di entrambe queste componenti del pensiero matematico.

In funzione di questo scopo la matematica da un lato richiede, dall'altro produce lo sviluppo di profondi strumenti concettuali, facendo uso di un linguaggio specifico e introducendo una struttura simbolica adeguata alla rappresentazione e formalizzazione di tale linguaggio.

L'insegnamento della matematica fornisce così uno strumento intellettuale di grande importanza: se da un lato le competenze matematiche si rivelano oggi essenziali per comprendere, interpretare e usare le conoscenze scientifiche e tecnologiche indispensabili anche nella vita quotidiana, alla educazione matematica va soprattutto riconosciuto un contributo specifico per la formazione di una struttura di pensiero razionale e critico, che la rende strumento irrinunciabile di crescita culturale e umana.

Attraverso percorsi didattici attentamente preparati è possibile presentare la disciplina matematica in modo che gli allievi siano consapevoli della sua natura e dei suoi obiettivi, valorizzando al massimo il suo importante ed indispensabile contributo, sul piano formativo, allo sviluppo concettuale. In caso contrario si rischia di ridurla ad una pura acquisizione di procedure e considerarla quindi prevalentemente sotto l'aspetto applicativo, cioè qualcosa che si deve imparare perché indispensabile. È l'insegnante che deve mettere in gioco la propria consapevolezza degli scopi, del percorso e del metodo, nonché la sua capacità di interagire con l'alunno, per fondare le condizioni di una buona acquisizione matematica.

L'insegnamento della matematica favorisce ed incrementa il rapporto complessivo della persona con ciò che la circonda attraverso lo sviluppo delle seguenti capacità:

- osservazione della realtà, con particolare attenzione al riconoscimento di relazioni tra oggetti o grandezze, di regolarità, di differenze, di invarianze o di modificazioni nel tempo e nello spazio;
- descrizione della realtà secondo modalità che, in tempi adeguati, dalle forme verbali o illustrate passano all'uso del linguaggio e degli strumenti matematici (numeri, figure, misure, grafici...);
- organizzazione complessiva del proprio modo di ragionare, argomentare, affrontare problemi, acquisendo, oltre alle forme espressive del linguaggio e del senso comune, quelle più caratteristiche della razionalità matematica e scientifica;
- uso del linguaggio specifico e delle forme simboliche scelte dalla matematica;
- progettazione e immaginazione, particolarmente attraverso attività di risoluzione di problemi in contesti vari.

Percorso generale

Nella scuola primaria è elemento educativo e didattico imprescindibile che l'insegnamento/apprendimento della matematica prenda sempre avvio dall'esperienza posseduta dagli allievi.

Questo significa che conoscenze e abilità non vanno imposti in modo formale, ma che gli allievi devono essere portati a conquistarli attraverso modalità didattiche

significative, nelle quali ogni alunno possa essere motivato all'apprendimento e coinvolto attivamente.

Anche le scelte di ogni tipo di convenzione a cui la matematica ricorre, nella simbolizzazione aritmetica e geometrica, come nelle applicazioni ai contesti concreti, possono essere lasciate maturare nella loro comprensione e venire introdotte in modo ragionato e giustificato, in modo da evitare che risultino imposizioni formali, e rappresentino invece vere conquiste intellettuali.

Ciò significa che se, da una parte, per tutto la scuola primaria il punto di partenza di qualunque insegnamento matematico è il riferimento all'esperienza osservata e riflessa, dall'altra parte, tuttavia, l'apprendimento può effettivamente avvenire solo attraverso un processo di astrazione che è interiorizzazione del proprio vissuto.

In caso contrario, è probabile che attraverso la matematica non si formi un modo di pensare e conoscere, ma avvenga semplicemente (nel migliore dei casi) qualche accettazione passiva di schemi mentali esterni, in genere poi non completamente compresi. Nei casi più sfortunati, si va incontro all'insuccesso scolastico.

L'apprendimento della matematica necessita di tempi lunghi e di attività molteplici, che mostrino il collegamento delle conoscenze matematiche con le esperienze corporee, con le scienze e, particolarmente, con la lingua.

Nei primi anni della scuola primaria è raccomandabile che tali attività abbiano anche frequentemente carattere di gioco, mentre nel procedere dell'esperienza scolastica è bene che emergano aspetti di metodo più sistematici e si raggiungano i livelli di formalizzazione richiesti di volta in volta dall'età dei ragazzi.

Per le sue caratteristiche, la matematica non può essere appresa in sequenza lineare, come se si potesse aprire un argomento per chiuderlo e passare ad un altro. Al contrario non si deve aver timore, nel corso degli anni, di riprendere i medesimi contenuti a livelli via via più complessi.

Il percorso di acquisizione può così essere definito «a spirale», in quanto procede contemporaneamente all'allargamento dei contenuti e all'approfondimento della comprensione. In questo modo si rende possibile per ciascun ragazzo una sempre maggiore consapevolezza dei passi fatti ed è più probabile il superamento nel tempo di eventuali difficoltà.

L'acquisizione e la capacità di dominare il linguaggio specifico della matematica, sia nell'aspetto verbale sia nelle forme espressive simboliche e grafiche, deve crescere di pari passo con la costruzione dei concetti. Anche il linguaggio non può essere appreso pienamente attraverso un'imposizione formale e uno sforzo di mero addestramento, ma può essere conquistato in modo spontaneo come forma espressiva di un contenuto mentale posseduto e stabilizzato.

Per questa ragione, l'aspetto linguistico può essere considerato all'interno della formazione complessiva che interessa il pensiero matematico. Infatti, quando ci riferiamo alla formazione della persona, non possiamo limitarci a considerare gli elementi formali o tecnici. Occorre avere una considerazione più ampia, che abbraccia tutte le categorie mentali che sono in gioco nel passaggio dalla razionalità spontanea e naturale, che caratterizza il bambino, alla razionalità consapevole e riflessa che la scuola vuole e deve formare.

Il percorso formativo si svolge attorno a cinque argomenti che organizzano unitariamente gli obiettivi specifici di apprendimento in conoscenze e abilità:

1. il numero;
2. geometria;
3. la misura;
4. introduzione al pensiero razionale;
5. dati e previsioni.

L'indicazione del percorso formativo di matematica si conclude con l'analisi degli obiettivi specifici di apprendimento legati a due procedure mentali caratterizzanti il pensiero matematico:

- a. argomentare e congetturare;
- b. porsi e risolvere problemi.

I temi degli obiettivi specifici di apprendimento

Il numero. Il tema comprende il percorso fondamentale dell'aritmetica a partire dai numeri naturali per passare quindi ai successivi ampliamenti dei numeri relativi e poi (nella scuola secondaria di I grado) dei numeri razionali.

La nozione di numero costituisce un pilastro fondamentale nella formazione matematica, nel quale sono implicati concetti spontanei e concetti altamente formalizzati e astratti.

Si eviterà di introdurre i numeri e le loro operazioni ricorrendo alla teoria degli insiemi (che per altro non viene presentata a questo livello) o ad altre strutture astratte generali, ma si dovrà piuttosto partire dalla realtà concreta nota sperimentalmente agli allievi. L'introduzione empirica e intuitiva del numero dovrà però essere accompagnata da piccoli ma adeguati ed effettivi passaggi verso la razionalizzazione delle nozioni apprese, ricordando che componente essenziale e irrinunciabile della matematica è la sua struttura formale.

L'idea di struttura formale non deve spaventare, quale che sia il livello scolare al quale ci si colloca, poiché interessanti risultati della ricerca didattica hanno dimostrato che, utilizzando strategie educative adeguate, è possibile introdurre ad ogni età scolare significativi e proporzionati livelli di formalismo e di astrazione. In questo ambito si avrà poi cura di far percepire agli allievi, in particolare, la forza concettuale dello strumento matematico, partendo dagli esempi offerti dai numeri. Si potrà così mettere in evidenza il fatto che lo stesso strumento formale, il numero, si presta a descrivere realtà molto diverse fra loro (persone, oggetti concreti, nozioni astratte) e modalità di esistenza anche differenti (contare la numerosità di aggregati, indicare l'ordinamento di allineamenti...).

Si raccomanda infine, seguendo il processo di successiva concettualizzazione e approfondimento delle nozioni relative ai numeri, di sottolineare i passaggi che, a partire dalla nozione intuitiva e concreta di numerosità di un certo aggregato di oggetti, porta alla nozione più astratta e generale di numero, che tale numerosità rappresenta, per arrivare infine all'idea ancora più astratta di famiglie di numeri, cioè agli insiemi numerici. È con questi oggetti astratti, si può dire, che comincia veramente il pensiero matematico attraverso l'introduzione delle operazioni caratterizzate dalle loro regole di comportamento (le proprietà delle operazioni stesse).

L'approccio alla nozione di numero e all'aritmetica ora descritto costituisce, dunque, una prima occasione per sperimentare quel processo continuo di evoluzione del pensiero matematico che procede dal concreto all'astratto, chiarendo, approfondendo e generalizzando ciclicamente, mediante lo strumento razionale astratto, il riferimento concreto e intuitivo sul quale il pensiero si appoggia. Questo processo continuo di evoluzione caratterizza tutta la struttura della disciplina matematica, ma trova nell'aritmetica una descrizione esemplare e illuminante.

Si comprende quindi perché l'apprendimento delle nozioni che faranno parte di questo tema non possa che procedere a spirale, perché ogni passo di astrazione ri-comprende e rende evidente in modo diverso anche le precedenti acquisizioni.

Nei primi anni del ciclo si raccomanda di non forzare i tempi dell'acquisizione formale e algoritmica delle operazioni di calcolo. Senza strettoie di tempo, ma presentando molte esperienze che possano facilitare e provocare l'acquisizione di concetti e la giustificazione dei simboli, si può prevedere che entro il primo biennio (tra la prima e la terza classe) possa essere completamente e solidamente acquisita l'operatività con le operazioni aritmetiche dirette e inverse e con i loro algoritmi di calcolo.

Su questa base, il secondo biennio (quarta-quinta) può portare all'introduzione del concetto di frazione, allo sviluppo delle capacità di calcolo con numeri anche grandi e con numeri decimali, alla stratificazione di relazioni e proprietà sui numeri che concorrono alla loro comprensione anche più dell'addestramento operatorio.

Geometria. Questo tema costituisce un ambito particolarmente privilegiato di riflessione e razionalizzazione, svolto a partire dalle esperienze spaziali che sono componente essenziale della nostra percezione fisica.

Il processo di «evoluzione continua» dal concreto all'astratto, già illustrato a proposito del numero, si arricchisce, nel caso della geometria, di ulteriori esempi e specificazioni.

Nella prospettiva di tale evoluzione l'insegnante curerà prima di tutto, attraverso molteplici esempi, l'osservazione e manipolazione di oggetti fisici opportuni, che con il loro aspetto possono ispirare l'intuizione successiva di specifici enti geometrici.

Con un ulteriore processo di astrazione e generalizzazione si potrà poi passare dagli oggetti fisici concreti ad una loro modellizzazione schematica astratta, che rappresenta una prima forma di razionalizzazione: sono tali le rappresentazioni grafiche del disegno o la costruzione materiale di modellini concreti. Si giunge in tal modo alla intuizione dell'idea di figura geometrica.

Il passo successivo si realizzerà poi (alla fine della scuola primaria e nella successiva scuola secondaria di I grado) raggiungendo la definizione razionale, astratta e rigorosa, di figura geometrica. Questa si fonda sulla caratterizzazione razionale dell'oggetto geometrico indagato, basata su certe sue opportune proprietà rigorosamente individuate.

L'approccio alle proprietà geometriche delle figure avverrà dunque secondo due linee d'indagine, intuitivamente e psicologicamente legate tra loro, ma del tutto indipendenti dal punto di vista della rappresentazione razionale. Si tratta, in altre parole, di riconoscere nella realtà le proprietà e i comportamenti degli oggetti e delle loro modellizzazioni intuitive e materiali. Questo complesso di intuizioni e

di verifiche sperimentali costituisce l'insieme delle proprietà plausibili e verosimili che sensatamente la nostra mente si aspetta che siano alla base della disciplina geometrica.

Tuttavia, se ci si ferma a questo primo livello, non si può parlare di scienza matematica. La matematica nasce quando si costruisce una dottrina, astratta, razionale, generale, in cui le proprietà, già intuite sperimentalmente, vengono confermate e quindi approfondite e generalizzate con lo strumento della deduzione razionale. Esiste un rigore per ogni età, ma non si dà matematica senza rigore. Sarà compito dell'insegnante, nella sua autonomia e nella sua professionalità, stabilire il giusto equilibrio tra intuizione e rigore, tra plausibilità e verità.

Per valorizzare al massimo l'insegnamento-apprendimento della geometria l'insegnante avrà cura di favorire e stimolare negli allievi il formarsi di immagini mentali ricche e suggestive, esercitandoli anche ad operare su di esse, in una educazione al pensiero astratto e, contemporaneamente, all'esercizio della intuizione e della fantasia creatrice.

Particolare cura dovrà essere dedicata alla formazione e alla educazione di una sicura intuizione spaziale. A tal fine l'insegnante potrà operare, prima con l'aiuto di modelli concreti, poi appoggiandosi a rappresentazioni simboliche (anche materiali, come il disegno, purché sempre di significato univoco, oppure virtuali, utilizzando prudentemente opportuni software didattici), infine mediante processi razionali astratti ed, eventualmente, anche formali, purché sempre adeguati al livello scolare in cui si è collocati.

L'introduzione di una quadrettatura nel piano può essere presentata come un primo esempio di razionalizzazione (effettuata, ad esempio, a partire dal geopiano o da altri analoghi sussidi didattici). La quadrettatura del piano è uno strumento particolarmente duttile e stimolante, che si presta sia ad esercizi manipolativi concreti e intuitivi, sia alla elaborazione precoce di vere e proprie forme di pensiero astratto, proponibili tuttavia anche in una classe prima della scuola primaria. Occorre anche notare che l'abitudine alla procedura astratta di operare su una quadrettatura si potrà rivelare una preparazione concettuale ideale per introdurre, a suo tempo, la nozione di sistema di coordinate, comprendendone a fondo l'aspetto di linguaggio descrittivo e rappresentativo.

Risulta evidente dalla analisi fin qui effettuata che il percorso didattico che viene ora presentato eviterà certamente di prendere l'avvio da un'imposizione astratta di nomi o da rappresentazioni convenzionali di oggetti non provenienti dall'esperienza. Il fanciullo, nei primi tre anni della scuola primaria, dovrà diventare sempre più consapevole, e in modo razionale, delle proprie esperienze in relazione allo spazio fisico in cui è immerso, fino a darsene una rappresentazione indipendente dall'esperienza stessa.

A quel punto, le figure indicano gli oggetti dell'indagine e scoperta geometrica, dando l'idea di un ricco materiale di conoscenza da acquisire partendo dall'osservazione, resa via via più acuta e attenta alle diverse relazioni che riguardano tali oggetti. Le figure rivelano un'ampia gamma di analogie e differenze, somiglianze e dissomiglianze e la geometria è proprio lo studio di queste procedure di confronto, lo studio di ciò che varia e di ciò che rimane inalterato, lo studio di ciò che rende uguali oppure diverse figure tra loro distinte.

Nel procedere delle conoscenze, all'osservazione diretta di contesti concreti (attività che deve essere prevalente in tutto il ciclo elementare) va aggiunta l'acquisizione di un lessico specifico e adeguato, che aggancia e sostiene i concetti, e l'uso consapevole della rappresentazione grafica, sia nella forma costituita dal disegno manuale, sia in quella assistita dai possibili software grafici oggi disponibili.

Particolarmente significativo, come si suggerirà più avanti, è il collegamento della geometria con la misura.

La Misura. L'importanza di questo tema consegue dal fatto che qui si tocca un punto nodale della disciplina matematica, che si offre come strumento di modellizzazione e codificazione delle più svariate realtà scientifiche e tecnologiche, ivi inclusi anche rami diversi della matematica stessa.

La procedura della misurazione infatti permette di trasformare valutazioni qualitative e inevitabilmente soggettive, in valutazioni quantitative, quindi con caratteristiche di oggettività e trasferibilità.

Esprimere poi tali valutazioni quantitative mediante numeri che appartengono ad insiemi dotati di specifiche proprietà formali dominate da leggi sintattiche rigorose, permette di elaborare e confrontare tra loro i dati relativi a queste valutazioni, sfruttando a fondo, in tal modo, la ricchezza di informazione che la procedura di misurazione procura. Queste considerazioni mettono in evidenza gli aspetti di utilità e applicabilità pratica della matematica, aspetti che bastano, agli occhi di molti, per giustificare l'importanza di questa scienza nei riguardi della vita reale.

D'altra parte, però, la concezione della matematica come modalità di codificazione della realtà sottolinea anche la caratteristica di linguaggio razionale e formale che costituisce uno degli aspetti più significativi e qualificanti della disciplina. L'insegnante avrà dunque cura di far percepire agli allievi l'aspetto della matematica intesa come linguaggio, sottolineando il ruolo, paragonabile alle regole grammaticali e sintattiche, che è svolto dalle proprietà delle operazioni e delle relazioni che costituiscono la struttura simbolica della disciplina.

Da queste considerazioni discende che la funzione svolta dalla misura nel processo di insegnamento-apprendimento della matematica è molteplice.

Da una parte, la conoscenza della matematica fornisce uno strumento di immediata utilità pratica, permettendo di rappresentare in modo univoco e operativo le più importanti e abituali grandezze che interessano la vita reale.

D'altra parte l'esercizio di rappresentazione simbolica costituisce una preziosa introduzione al pensiero e alle procedure astratte, basate su regole convenzionali, anche se non arbitrarie.

Infine, riconoscendo l'aspetto di linguaggio formale e astratto che la matematica può svolgere, si arricchisce l'immagine offerta da questa disciplina e si sottolinea il contributo che essa può offrire alla fondazione e descrizione della scienza.

Le conoscenze specifiche di apprendimento che si riferiscono a questo tema comprendono prima di tutto l'individuazione delle proprietà che si devono poter attribuire agli oggetti, reali o simbolici, perché si possano applicare loro appropriate procedure di misura. Qualora il contesto in cui si opera la misurazione sia quello della geometria, si arriverà in questo modo alla nozione classica di grandezza geometrica. Succes-

sivamente si applicheranno queste considerazioni agli oggetti più comuni offerti dalla esperienza reale, introducendo per essi i sistemi di unità di misura più comuni.

Le conoscenze che si riferiscono in modo specifico alla misura in geometria sono indicate nel relativo tema. Lo studio delle tematiche legate alle procedure di misura relative ad oggetti geometrici potranno offrire l'occasione per una riflessione su una peculiare caratteristica della matematica, di essere cioè una scienza capace di descrivere se stessa.

Infatti, l'operare con le misure di oggetti geometrici (lunghezze, perimetri, aree...) permette di sperimentare già a livelli molto elementari quella procedura, che è ricorrente nella matematica, per cui un ramo della disciplina descrive, rappresenta, sostituisce un altro. Nell'esempio in questione si tratta della aritmetica che, con i suoi strumenti e le sue proprietà, rappresenta specifiche relazioni e operazioni geometriche. Negli studi successivi gli allievi incontreranno altri numerosi esempi di questa peculiarità. Nella scuola secondaria di I grado, ad esempio, l'introduzione dei sistemi di coordinate sarà un'altra importante occasione di riflessione su questa tematica.

Introduzione al pensiero razionale Si conglobano sotto questo titolo alcuni rilevanti aspetti della formazione matematica che superficialmente possono apparire scollegati, ma che sono, invece, accomunati dalla loro importanza per la formazione di una mentalità matematica. Ci si riferisce, in particolare, alla acquisizione delle seguenti conoscenze ed abilità:

- formarsi di un linguaggio matematico, nei suoi diversi aspetti, verbale e simbolico;
- acquisire consapevolmente le forme del ragionamento verbale;
- acquisire alcuni concetti e strutture formali (insiemi e loro rappresentazioni, relazioni e loro proprietà, formalismo logico elementare del calcolo delle proposizioni);
- acquisire consapevolmente un pensiero strategico, elaborare comportamenti razionalmente orientati al raggiungimento di certi obiettivi, sulla base di scelte compiute in base al tipo di informazioni disponibili.

Alcuni di questi aspetti diventano, ai livelli superiori, contenuti matematici essi stessi: insiemi, relazioni e funzioni sono oggetti dell'algebra e dell'analisi, mentre la logica formale diventa oggetto indipendente di indagine.

Nella fase primaria della formazione, tuttavia, il livello di capacità astrattiva raggiunta dalla maggior parte degli alunni suggerisce di evitare sostanzialmente ogni forma di formalizzazione. Migliori risultati si otterranno attraverso attività e forme espressive più legate al linguaggio naturale e alla logica verbale, tenendo conto della capacità espressiva degli alunni. Su tale base gli alunni stessi potranno fondare una migliore consapevolezza dei processi mentali e dei concetti sulla quale si potrà, in anni successivi, appoggiare opportune precisazioni e distinzioni.

Dati e previsioni. L'umanità fin dai primordi ha raccolto ed analizzato informazioni espresse sia in forma qualitativa sia quantitativa. Tali raccolte di dati avevano finalità conoscitive legate ai contesti amministrativi ed economici del tempo. La statisti-

ca come scienza a sé nasce quando l'analisi dei dati si sviluppa con metodi e forme proprie, legandosi sempre di più a fenomeni collettivi.

La società odierna tramite una tecnologia sempre più potente e nel contempo accessibile a molti, offre una gran massa di informazioni quantitative. Orientarsi in questa quantità di informazioni, comprenderne il reale significato, approfondire la conoscenza non è però facile. È, inoltre, indispensabile fornire agli alunni, futuri cittadini, gli strumenti che permettano loro di non essere condizionati da informazioni fuorvianti, false e troppo spesso tese ad orientare in una direzione piuttosto che in un'altra. Gli strumenti concettuali per leggere i dati, interpretarli, analizzarli criticamente e per valutare la qualità sono forniti dalla statistica.

È pertanto fondamentale che, sin dai primi anni, la scuola fornisca agli alunni semplici strumenti per raccogliere, rappresentare, analizzare e criticare le informazioni fornite sotto forma di raccolta di dati.

Non sembri precoce l'introduzione di queste attività a livello di primo biennio della scuola primaria: i fanciulli, nei loro libri, vedono già grafici, attuano già piccole indagini per conoscersi, ecc. Se l'insegnante saprà strutturare in modo chiaro e semplice queste attività, esse potranno divenire le basi di una alfabetizzazione statistica che è ormai irrinunciabile nella formazione di un cittadino.

Nel primo biennio, i fanciulli potranno organizzare i dati di semplici indagini organizzando libere rappresentazioni iconiche e, dopo un'adeguata discussione su quelle più immediatamente «informative», passare a rappresentazioni sempre iconiche, ma del tipo «grafici a barre» e quindi a semplici tabelle di frequenze.

Successivamente si potrà passare ad indagini più complesse, basate sia su semplici questionari costruiti dagli alunni per ricavare informazioni su alcuni aspetti o problemi ritenuti rilevanti, sia su dati forniti da agenzie ufficiali quali ISTAT, Comuni, Province, ecc. e, successivamente, a dati forniti da altre fonti di informazioni (giornali, TV...). Si svilupperà, così, un corretto modo di procedere per attuare una semplice rilevazione e, quindi, anche un modo per analizzare criticamente le informazioni fornite dai mezzi di comunicazione. Analogamente sarà importante anche attuare indagini e riflessioni su dati ottenuti dalle attività svolte nell'insegnamento di scienze.

Si potrà, in questo modo, restando strettamente legati alla realtà degli allievi, introdurre o consolidare concetti e procedure importanti della matematica, quale l'uso del numero in contesti significativi, il senso e le tecniche delle operazioni, la rappresentazione grafica (connessa alla geometria), l'utilizzo del concetto di rapporto, i numeri decimali da questo ottenuti ed usati in contesti significativi, ecc.

Sempre nell'ambito di contesti significativi per i fanciulli, un tipico aspetto della vita quotidiana è l'incertezza che in essa è inevitabilmente presente: fornire agli alunni semplici strumenti per razionalizzarla, per quanto possibile, è compito ineliminabile di una educazione che voglia tener conto della indeterminazione non solo della realtà concreta ma anche delle varie scienze. La formazione culturale del futuro adulto non potrà quindi prescindere dal possesso di strumenti adeguati di tipo probabilistico.

I concetti probabilistici, in quanto inerenti ad aspetti propri della persona, quali l'aspirazione alla certezza, il disagio di fronte a varie scelte possibili, ecc., sono piuttosto difficili da introdurre nella scuola. Si dovrà in ogni caso evitare di trattare tali

concetti in modo astratto e con strumenti matematici puramente formali, dando così l'illusione che con semplici formule i complessi aspetti delle situazioni incerte possano essere risolti.

Agli alunni si dovrà, invece, innanzi tutto far comprendere che, di fronte ad una situazione incerta, la prima cosa da fare è ricercare tutte le informazioni possibili non ancora in proprio possesso e, poi, utilizzarle al meglio per stabilire il grado di incertezza della situazione stessa. Per queste ragioni ci sembra opportuno non introdurre espliciti concetti probabilistici nel primo biennio, ma lavorare sulla purificazione dei termini «certo» e «incerto» che dai bambini sono spesso confusi e non adeguatamente compresi.

Nel secondo biennio si potranno porre all'attenzione degli alunni semplici situazioni incerte delle quali potranno qualificare il grado con aggettivi del tipo «molto, poco, abbastanza, ecc.».

A conclusione di questo lento percorso si potranno formalizzare alcune misure di probabilità, evitando di far scaturire misure di probabilità classica da prove ripetute anziché dall'osservazione dell'oggetto generatore di incertezza, quale il dado regolare, la moneta, ecc. Le prove ripetute o le frequenze saranno utili per situazioni più complesse che verranno successivamente affrontate.

Le procedure del pensiero matematico

Le procedure descritte raccolgono due diverse categorie di processi mentali che caratterizzano il pensiero matematico e sono componenti essenziali della cosiddetta «mentalità matematica». Per esse non verranno indicate conoscenze e abilità, ma solamente competenze specifiche sulle quali l'insegnante dovrà richiamare l'attenzione dei propri alunni al fine di rendere più completa e approfondita la loro interiorizzazione del «metodo matematico».

Argomentare e congetturare. I processi mentali che, a partire da ipotesi assegnate (o scelte) a priori, permettono, attraverso passaggi e considerazioni razionali, di ottenere conclusioni logicamente congruenti dalle premesse stabilite, costituiscono una componente essenziale, irrinunciabile e caratterizzante del pensiero matematico.

Questi processi mentali, a livello adulto, si riconducono essenzialmente alla struttura ipotetico-deduttiva della disciplina matematica, che è sostanzialmente strutturata secondo catene di deduzioni, o dimostrazioni, svolte a partire da proposizioni che si presuppongono note, o perché assunte come assiomi, o perché a loro volta dimostrate mediante analoghe catene deduttive.

Nella scuola primaria non si potrà parlare, in generale, di dimostrazioni razionali. Sarà tuttavia cura dell'insegnante sollecitare sempre gli alunni affinché siano in grado di giustificare con argomenti razionali ogni loro affermazione riguardante enunciati di proprietà matematiche. L'abitudine in tal modo indotta dalle attività svolte nell'ambito della matematica, avrà l'effetto di produrre negli alunni un abito mentale che renderà loro più spontaneo e naturale il rendere ragione di ogni affermazione, conclusione, decisione, in ogni campo di attività, anche ben al di fuori della matematica.

L'abitudine a render ragione di ogni propria affermazione e conclusione porterà gli alunni a distinguere con sempre maggior sicurezza ed esperienza tra enunciati che si possono chiamare «veri», perché difendibili con argomentazioni ragionevoli e convincenti, ed enunciati di cui non si sa, oppure non si può, render ragione. Questo abito mentale farà coesistere negli alunni la capacità intuitiva di individuare proposizioni o asserzioni che, anche se in quel momento non si è capaci di giustificare ragionevolmente, appaiono tuttavia plausibili. Si potrà parlare in questo caso di congetture che si ipotizza siano dimostrabili, o quanto meno razionalmente sostenibili, qualora si disponga di sufficienti informazioni e argomentazioni.

Le abilità specifiche che si possono indicare come componenti di questa procedura sono le seguenti:

- individuare e descrivere regolarità in semplici contesti concreti e in contesti matematici;
- esprimere semplici congetture e verificarle in opportuni casi particolari;
- avanzare congetture e cercare poi di convalidarle, sia empiricamente, sia mediante argomentazioni adeguate, sia eventualmente ricorrendo ad opportuni controesempi.

Porsi e risolvere problemi. Le discipline matematiche, a qualunque livello le si consideri, si presentano a prima vista come una struttura razionale autoreferenziata e autogiustificata, che solo in base a considerazioni esterne si può riconoscere ispirata in vario modo dalle realtà, oppure capace di rappresentare, descrivere, modellizzare tale realtà esterna, assumendo allora il ruolo di linguaggio formale che illumina e razionalizza la realtà stessa.

Sarebbe però un grave errore ritenere che questa struttura formale e le diverse procedure ad essa associate costituiscano un corpo di pensiero ormai strutturato ed immutabile. Carattere peculiare della matematica, come di ogni altra scienza, è invece un campo di conoscenze in continua evoluzione, sia al proprio interno, sia nei riguardi delle proprie applicazioni e referenzialità.

Lo stimolo a questa continua modificazione e crescita è costituito dagli interrogativi che interpellano la mente dello studioso, rispondendo a sollecitazioni che possono provenire dall'interno della disciplina come dal mondo esterno che la disciplina stessa ispira e utilizza.

Si riconoscono, dunque, da queste osservazioni le ragioni e le modalità per cui l'atteggiamento problematico è connaturato con la mentalità della matematica e si comprende, quindi, l'importanza di questa procedura nel processo di insegnamento/apprendimento della matematica.

Va inoltre sottolineato che, ad ogni livello scolastico e in ogni contesto conoscitivo, il risolvere problemi offre importanti occasioni agli allievi per costruire nuovi concetti, nozioni e abilità, per arricchire di significati nozioni già apprese e per verificare l'efficacia di apprendimenti già posseduti.

Affinché le capacità e l'interesse a porre e risolvere problemi possano veramente contribuire alla formazione generale degli allievi, anche al di fuori delle competenze strettamente matematiche, è necessario che agli allievi stessi siano proposti autentici problemi e non semplici esercizi a carattere ripetitivo.

L'insegnante avrà dunque cura di favorire il nascere e lo sviluppo delle seguenti competenze:

- in situazioni problematiche, individuare con chiarezza il problema da risolvere e chiarire esplicitamente l'obiettivo da raggiungere;
- rappresentare una stessa situazione problematica con diverse modalità (verbale, iconica, simbolica) cercando di individuare il contesto più favorevole per la risoluzione del problema;
- in una tale situazione problematica, prestare attenzione al processo risolutivo, esponendolo con chiarezza, e valutare la compatibilità delle soluzioni trovate con gli altri dati del problema.

Indicazioni didattiche

La classe prima. Guidare l'acquisizione del concetto di numero, il passaggio alla rappresentazione simbolica e la manipolazione anche formale delle prime operazioni aritmetiche è compito delicato e complesso. Occorre sottolineare alcune attenzioni:

- è necessario abituare i bambini a leggere l'esperienza personale e a descriverla con i termini appropriati;
- è opportuno utilizzare strategie legate all'uso quotidiano, da parte dei bambini, di giochi, filastrocche, conti, azioni;
- è meglio operare con diversi materiali, sia con materiale di uso comune sia con materiale strutturato, per evitare rigidità e fissazioni, portando gradualmente a cogliere l'invarianza della quantità. Manipolare materiale di diverso tipo, chiedendo di raggruppare e contare per gruppi, per gruppi di gruppi, registrando con modalità differenti, favorisce, infatti, il risalire alla quantità dalla registrazione simbolica e porta alla consapevolezza della convenzione posizionale della numerazione decimale;
- per introdurre i simboli, occorre stimolare alla ricerca di rappresentazioni sempre più precise e concettualmente economiche;
- si deve abituare l'alunno a considerare l'errore come situazione interessante e utile per tutti;
- è opportuno introdurre anche quantità e simboli oltre il cento, per consolidare l'interiorizzazione di schemi rappresentativi;
- nell'introdurre le operazioni, è opportuno considerare l'operazione e la sua inversa, per operare in campi concettuali più vasti;
- è importante favorire l'osservazione del contesto geometrico da parte dei bambini stessi e stimolarli a utilizzare diverse modalità di rappresentazione, cercando quelle più adeguate;
- può rivelarsi fondamentale per acquisire i concetti geometrici l'esplorazione corporea attiva, perciò va ricercata e curata la collaborazione con chi lavora nell'ambito motorio;
- anche l'acquisizione delle coordinate temporali richiede l'agire corporeo: è, infatti, a livello corporeo che si strutturano concetti primitivi quali il prima e il do-

po, la successione, la contemporaneità, la durata. Essa si avvantaggia, inoltre, della familiarità con il ritmo musicale: occorre utilizzare il più possibile questo collegamento;

- è importante avere cura di utilizzare occasioni per raccogliere dati su se stessi e sul mondo circostante e iniziare ad organizzarli, in base ad alcune caratteristiche, chiedendo anche di rappresentarli usando semplici rappresentazioni grafiche; attraverso queste attività si introduce, al livello adeguato all'età dei bambini, una prima familiarizzazione con l'aspetto della trattazione dei dati (statistica).

Il primo biennio. La complessità dei contenuti matematici che si introducono in questi due anni suggerisce di non anticipare né accelerare l'acquisizione degli algoritmi formali del calcolo delle quattro operazioni, né con gli interi, né con i decimali. È necessario favorire prima la formazione dei relativi concetti utilizzando tutte le attività che si possono immaginare. Anche in questo biennio è bene predisporre esperienze concrete da cui partire per introdurre nuovi concetti; attraverso esse i bambini imparano ad interiorizzare il proprio vissuto.

L'azione educativa terrà conto delle seguenti strategie didattiche:

- la modalità del gioco può rivelarsi preziosa in diverse occasioni, anche se deve trovare nel tempo scolastico una collocazione pensata e mirata;
- bisogna iniziare a consolidare nell'esercizio gli apprendimenti (sugli algoritmi, sulle equivalenze, sul calcolo orale e scritto). Vanno, però, evitati esercizi ripetitivi ed eccessivamente esecutivi, mentre si deve cercare di stimolare e favorire modalità di azioni autonome e creative;
- il problema è una modalità da privilegiare per presentare nuovi concetti. Nelle situazioni problematiche si possono vedere, rappresentare, simbolizzare, verbalizzare azioni, quantità...;
- il problema è un ambito molto opportuno per mettere in moto le capacità del bambino, ma non va sottovalutata la difficoltà del procedimento di contestualizzazione/decontestualizzazione che la risoluzione spesso comporta. Perciò è bene usare diversi problemi, riferendoli alla rappresentazione di situazioni che richiedono differenti modellizzazioni (uso del denaro, misure del tempo). È bene variare il tipo e la forma della proposta e lasciare molta libertà di rappresentazione, evitando di proporre schematizzazioni piuttosto artificiali che possono costituire una ulteriore difficoltà formale;
- è sempre molto utile richiedere l'esplicitazione dei passi fatti, la spiegazione dei procedimenti seguiti. Nella risoluzione dei problemi è importante che i bambini prendano coscienza del proprio ragionamento, spesso guidato dall'intuizione o dall'analogia, e che imparino a motivarlo e criticarlo, magari rappresentandolo con varie modalità, poiché la rappresentazione grafica può essere un primo passaggio all'astrazione. Gli argomenti dei problemi devono essere vari e la soluzione non deve essere incanalata in schemi fissi di comportamento o di simbolizzazione;
- si può utilizzare la correzione come confronto fra soluzioni diverse e come punto di partenza per la ricerca di nuove soluzioni o di nuovi problemi;

- è molto importante prevedere nel corso dell'anno scolastico momenti in cui ripercorrere il lavoro svolto, in modo che i passi fatti, anche con le eventuali difficoltà, possano essere resi contenuto esplicito di coscienza (ogni mese e alla fine di ogni anno).

Il secondo biennio. Oltre a quanto già indicato per il primo biennio, si dovrà tener conto del fatto che gli alunni a questo livello di scolarità dispongono di strumenti concettuali e capacità di elaborazione più elevate.

Non bisogna, tuttavia, forzare eccessivamente l'astrazione e insistere sugli aspetti formali, allentando la radice conoscitiva fondamentale del bambino, il rapporto con l'esperienza. Occorre tenere sempre conto dell'alto livello di espressione simbolica che la matematica richiede e lasciare il tempo necessario perché tutti i bambini ne colgano la necessità e ne avvicinino le forme.

La necessità di far acquisire scioltezza e sicurezza in certe procedure di calcolo, e di raggiungere una memorizzazione stabile di alcuni contenuti essenziali può portare a dare, in questo biennio, più tempo e attenzione ad attività di esercizio e allenamento. Bisogna evitare, però, l'accumulo di formule e regole perché esso produca una concezione della matematica piuttosto meccanica e manipolativa, mentre non favorisce la creatività e l'intuizione.

Scienze

Nelle *Indicazioni nazionali* per la scuola primaria e, successivamente, per la scuola secondaria di I grado sono stati introdotti esplicitamente argomenti propri delle scienze della natura (fisica, chimica, biologia, geologia, astronomia), che di solito si indicano, insieme alla matematica, con il nome generale di «scienza». Le Raccomandazioni espongono le ragioni di questa scelta e offrono una serie di riflessioni che possono aiutare il docente a metterla in pratica con efficacia e nei giusti limiti.

La scienza ha come scopo la conoscenza «ragionata» del mondo naturale e delle leggi che lo governano. Essa è un' esplorazione sistematica del mondo sensibile che si arricchisce sempre più, ma risponde essenzialmente a interrogativi che si pongono già i bambini nella prima infanzia riguardo alla natura e alle macchine: «È realmente così?», «Perché è così?», «Perché, se avviene questo, avviene quest'altro?». Affrontare queste domande fa parte di quell'imparare a pensare e a comunicare che è fine essenziale della scuola primaria; ed è proprio per questo che è opportuno aprire un filone «scienza» nei Programmi per la scuola primaria.

L'insegnamento della scienza ha in comune con l'insegnamento in altri campi la funzione di favorire negli allievi, fin dai primi anni di scuola, lo sviluppo di uno spirito critico e della capacità di formulare il pensiero in modo preciso. Nel corso del loro itinerario formativo, gli allievi dovrebbero apprendere a conoscere e riconoscere i fatti, formulare delle domande in termini di cause ed effetti, tradurre le conclusioni e i dubbi in forma logicamente corretta e con parole precise.

Questo modo di porsi di fronte alle esperienze di ogni genere è condizione di libertà e di maturazione personale in tutti i campi; spetta alla scuola garantire a tutti

gli scolari il primo livello di formazione in questo senso. L'avvio di un discorso scientifico ha però anche una funzione specifica, quella di promuovere la riflessione critica e concreta con particolare riferimento ai fenomeni che si osservano nella natura e negli oggetti prodotti dalla tecnica. Utilizzare le capacità critiche ed espressive in ambiti che sono oggetto della scienza e della tecnica e trasformarle in competenze personali è un preciso obiettivo del processo educativo che si realizza nei vari percorsi scolastici.

Una partecipazione consapevole alla vita della società contemporanea, in cui le applicazioni della scienza alla tecnica hanno assunto sempre maggior importanza, richiede fin dall'infanzia il possesso di certe nozioni chiave e di certi schemi di ragionamento. Basti pensare alla parola «energia» e all'espressione «energia elettrica», che i bambini imparano fra l'altro dai cartoni animati, con risvolti psicologici ancora tutti da verificare.

Insomma, sia per interpretare il mondo che lo circonda, sia per inserirsi efficacemente nella società, occorre all'uomo di oggi una certa familiarità con i contenuti del patrimonio di conoscenze e con i concetti ordinatori propri della scienza moderna: orientare i giovanissimi verso questo traguardo è, perciò, parte essenziale della professionalità docente.

Formazione e informazione

Riguardo alla scienza e alle sue applicazioni vi sono, dunque, due esigenze, una di formazione e l'altra di informazione. Queste non sono facili da conciliare quando si deve insegnare a livello molto semplice, per di più ad allievi di vario ambiente socio-culturale e di varie attitudini personali. Forse la difficoltà più importante è che, per poter introdurre gli elementi essenziali del pensare scientifico, occorre preparare il terreno stabilendo un preciso riferimento a fatti familiari agli allievi, applicando ad essi un minimo di terminologia tecnica e insegnando, in particolare, a usare correttamente termini entrati nell'uso quotidiano.

Le Indicazioni nazionali vogliono offrire agli insegnanti una traccia, il più possibile adattata ai tempi, che possa aiutarli a realizzare appunto il duplice obiettivo di:

- familiarizzare gli allievi con gli aspetti della scienza più vicini alla nostra vita quotidiana in un contesto di tempi e società in continuo mutamento;
- fornire loro un minimo di basi concettuali e terminologiche, e più generalmente di strumenti intellettuali, in modo che gradualmente arrivino a far proprio il metodo di pensiero della scienza.

Tuttavia, data la natura della sua missione e le responsabilità che gliene vengono, l'insegnante non può certamente essere un esecutore. Egli dovrà costruirsi in base a quella traccia il percorso che considera più efficace sia per conformità ai fini dell'insegnamento, sia in relazione alla sua mentalità personale e all'ambiente scolastico in cui opera.

Si raccomanda, perciò, in primo luogo, che ciascun docente renda oggetto di un'attenta riflessione personale la scelta della strada più lineare e a lui più congeniale per attingere i fini che permettono di far accostare gli allievi alla natura della scienza.

za superando le difficoltà dovute al loro limitato patrimonio di conoscenze e alla loro età; significa far loro capire, almeno in forma essenziale, che si tratta di una via verso la conoscenza della natura e del mondo della tecnica, una via che, se seguita con rigore e prudenza, porta a conclusioni degne di fiducia.

Tutto ciò, beninteso, andrà presentato avendo cura di non favorire quella falsa immagine della scienza che ne fa una dottrina alla cui autorità ci si affida senza riserve (come quando si comincia un discorso con «La scienza dice che...»).

Al docente occorrerà non poco discernimento in questo senso, anche perché molti testi e documentari divulgativi, magari utili come fonti d'informazione e di idee per la scelta degli esempi, hanno la tendenza a trattare la scienza come un sapere certo in tutti i particolari, trascurando perciò la distinzione tra fatti, ipotesi, congetture e mere fantasie.

In molti casi, per far cogliere il processo con cui le varie discipline sono giunte da osservazioni di esperienza comune a conquiste sublimi, chi insegna può trovare nella storia della scienza la linea più diretta per comunicare certi argomenti ai giovani allievi: si pensi a Galileo, che scoprì l'isocronismo del pendolo usando come solo strumento di misura il proprio polso; si pensi a Faraday, che con semplici esperimenti su un magnete e la limatura di ferro giunse al concetto di campo magnetico; si pensi a Pasteur e alle meraviglie del microscopio, a Linneo e alla classificazione delle piante, a Julius Meyer e al principio di conservazione dell'energia, e a tanti altri esempi. Molti di questi possono essere illustrati con semplici esperienze, ed hanno al tempo stesso il fascino dell'avventura condotta da un «eroe» del passato.

D'altra parte, però, non si può contare senz'altro sulla storia della scienza come ausilio didattico facile e immediato. I testi di storia della scienza adatti allo scopo sono pochi, e vi sono molti casi, specialmente per quanto riguarda concetti chiave e fondamentali, come quello di campo elettromagnetico, in cui il cammino storico è stato molto sofferto. Qui la consultazione di testi elementari o di libri appositi potrà giovare moltissimo.

La realtà della classe

Le *Indicazioni nazionali*, per necessità di concisione, suggeriscono tematiche che, a giudicare dal titolo, potrebbero essere svolte a vari livelli. Proprio per questo, non si insisterà mai abbastanza sulla necessità di applicarle tenendo conto con grande attenzione della psicologia e del quadro mentale proprio di allievi che, come è stato detto, non sono «adulti piccoli», ma fanciulli con una propria esperienza del mondo, con propri interessi e propri criteri di lettura del medesimo.

Nel suo lavoro, poi, il docente si trova di fronte alla realtà di una classe, di solito eterogenea per attitudini, interessi, quadro sociale di riferimento e altro ancora. Come per l'adeguamento all'età, non è possibile dare consigli puntuali; si raccomanda piuttosto a chi insegna di far tesoro dell'esperienza didattica acquisita «sul campo», propria e dei colleghi, prendendo atto anche delle teorie pedagogiche antiche e moderne, ma non accettandole come alternative fra cui scegliere, e comunque alla luce dei valori universali di sempre: verità, giustizia, bellezza, persona umana. In questi valori universali sono impliciti quei valori subordinati di cui si parla molto oggi, come la natura, l'ambiente, l'amicizia.

Nel contesto di una classe, poi, l'insegnante potrà utilizzare, purché con saggezza e lungimiranza, la flessibilità organizzativa che la scuola mette a disposizione. Potrà così ripartire il processo di apprendimento, eventualmente suddividendo la classe in gruppi di lavoro, previsti dai Laboratori, secondo le attitudini personali, i tempi di assimilazione, gli interessi personali. Se applicate con la dovuta attenzione alle varie sensibilità psicologiche degli allievi (spirito di emulazione, senso di responsabilità, competitività, cameratismo, orgoglio, timore di esser messi da parte, ecc.), queste misure consentiranno un'efficace cooperazione tra insegnante e allievi e soprattutto la collaborazione fra allievi e allievi, senza appiattimento del livello didattico e al tempo stesso con assoluto rispetto della pari dignità di tutti.

In certi casi sarà utile ricorrere, sempre nello stesso spirito, ai Laboratori di recupero e sviluppo degli apprendimenti (LARSA), che possono essere di grande aiuto nell'organizzare attività didattiche rispettose dei tempi di risposta e della forma mentis di ciascun alunno.

Metodo e criteri di scelta

Le *Indicazioni nazionali*, come si è detto, offrono agli insegnanti i materiali concettuali di base. Rimane fermo, però, che tocca all'insegnante adeguare l'ordine degli argomenti e i tempi ad essi dedicati al contesto della situazione reale in cui opera e procedere alla progettazione delle *Unità di Apprendimento*.

Ribadiamo che, per arrivare a formulare interrogativi autenticamente scientifici, sia pure a livello molto elementare, occorre un percorso che comincia col rilevare analogie e somiglianze, passa a individuare delle regolarità, e giunge, infine, a enunciare possibili regole da sottoporre a verifica.

In questo approccio a un «mondo da interrogare» sembra particolarmente opportuno trasmettere agli allievi almeno un'idea del metodo sperimentale, dell'importanza delle misure ripetute per questioni di natura quantitativa, del significato dell'idealizzazione (moto rettilineo uniforme, gas ideali, ecc.), dell'importanza della congruenza fra le parti di un tutto unitario (si pensi a come Cuvier scoperse i dinosauri), e così via.

Aprire le menti dei giovanissimi a queste cose non è compito facile e non si dà un metodo universalmente valido.

Nei primi anni si può raccomandare che la comunicazione fra docente e discenti si stabilisca anche a carattere di gioco (pensiamo al gioco «animale-pianta-oggetto», didatticamente molto efficace per preparare nella prima classe un successivo discorso sulla classificazione); nel prosieguo dell'esperienza scolastica, è bene però che emergano procedure più sistematiche.

In generale, però, un'esperienza molto ampia suggerisce che l'insegnamento proceda molto per via di esempi, esperimenti e osservazioni dirette oculatamente scelti.

La scelta di questi ausili deve essere particolarmente curata; dovrà essere cioè calibrata tenendo conto di tre fattori:

- la situazione concreta di fronte a cui il docente si trova in classe o in Laboratorio;
- il tempo disponibile per gli argomenti scientifici;
- la sua personale formazione scientifica.

Quest'ultima è importante perché i momenti di maggior valenza formativa del lavoro di chi insegna sono quelli in cui presenta argomenti che ha profondamente capito e fatto propri, e che ritiene particolarmente interessanti; in questi casi egli può davvero essere chiaro ed efficace, anche restando al livello di sviluppo cognitivo dei suoi allievi.

Differenze fra discipline

Come si desume da quanto è stato detto finora, va dato un certo spazio di riflessione alle differenze fra le varie discipline. Da un punto di vista generale, lo studio di qualunque capitolo della scienza forma a un modo di guardare al mondo sensibile che adotta un particolare rigore nell'osservazione e nella logica e al tempo stesso rimane aperto a tutte le sfaccettature con cui la realtà si presenta.

Diviene così possibile l'acquisizione degli strumenti concettuali che sono fondamentali, fra l'altro, per comprendere potenzialità e limiti delle applicazioni scientifiche e tecnologiche, e quindi indica le condizioni per farne un uso consapevole.

Non si può, però, trascurare il fatto che la scienza si suddivide in discipline che sono più o meno largamente autonome perché ciascuna ha un proprio campo d'indagine, un proprio paradigma esplicativo (tipo di cause e leggi da individuare), un proprio programma (l'aspetto della realtà che si vuol capire) e propri strumenti e metodi di indagine.

Si può cogliere l'importanza di queste distinzioni pensando alla chimica e alla fisica, che si distinguono perché l'una si propone di ricondurre i fenomeni alla composizione chimica dei materiali, l'altra all'azione di campi e forze tra particelle. Per avere un esempio di una differenza estrema, poi, basta confrontare la paleontologia con la fisica dei solidi, che pure appartengono ambedue alla scienza in senso generale.

I diversi modi di interrogare il mondo che corrispondono alle singole discipline dovrebbero essere acquisiti, sia pure per via di esempi e senza un discorso di natura teorica, in termini mano a mano più precisi.

In altri termini, per la gradualità che caratterizza la scuola primaria, la consapevolezza che le varie discipline si caratterizzano ciascuna per gli aspetti sopra indicati rappresenta qualcosa che chi insegna deve sempre tenere ben presente, ma che, per gli allievi, potrà emergere come risultato finale di tutto il percorso didattico.

Basterà, perciò, che il docente identifichi temi caratteristici delle discipline più ampie, in particolare gli elementi centrali delle tre grandi tematiche: il mondo vivente (biologia), il mondo dei materiali (chimica) e il mondo dei movimenti e delle forze (fisica). Attorno a questi il docente potrà organizzare un percorso didattico.

Il tener conto delle differenze fra discipline non dovrebbe indurre gli allievi a perdere di vista il fatto che la scienza ha una sua unità, perché le varie discipline sono come riflettori di diversi colori che mettono in luce aspetti differenti di un'unica realtà, il mondo sensibile appunto, nelle sue regolarità e nelle sue leggi.

In un quadro generale, va anzi messo in luce opportunamente il fatto che, via via che progredisce la conoscenza, emergono dalla varietà e mutevolezza della natura

elementi di ordine: la materia può essere classificata secondo caratteristiche generali di tipo macroscopico; è sottoposta a variazioni di stato fisico, a trasformazioni chimiche, che ne rivelano alla fine la natura atomica e molecolare. In essa si riscontrano fenomeni fisici, come il suono, la luce e il calore, che vengono studiati a partire dal quotidiano verso un progressivo approfondimento.

Il fatto che la realtà materiale sia costituita da corpi di varia natura e dimensioni si manifesta, poi, nei moti che si possono osservare direttamente come la caduta dei gravi, in stati come la quiete e l'equilibrio e, infine, nei moti che vengono dedotti da osservazioni indirette, come il moto della terra nel sistema solare.

Una sottolineatura particolare va aggiunta per la biologia, intesa come quel complesso di discipline che si occupa del vivente, indaga sui fenomeni caratteristici della vita e cerca di cogliere le relazioni che fanno di un insieme di parti un organismo, che è un tutto unitario. Gli esseri viventi hanno caratteristiche uniche nella realtà fisica del mondo: non solo sono in grado di costruire le proprie strutture, ma controllano la produzione delle sostanze che li costituiscono e riescono a mantenere la loro identità e le condizioni vitali al variare delle condizioni ambientali.

Attività didattiche

Si possono precisare come attività a cui fare riferimento nell'insegnamento delle scienze:

- giochi del tipo «indovinare con domande a che cosa ha pensato un certo giocatore», formulando poi in breve la definizione così ottenuta;
- osservazioni critiche sulle cose e sul loro divenire, classificando, paragonando e confrontando oggetti o grandezze, identificando somiglianze e differenze nel tempo e nello spazio, prendendo atto delle regolarità e delle novità che si presentano in natura;
- descrizioni di cose e processi, che, secondo tempi adeguati, andranno dalla semplice figurazione alla formulazione verbale, che analizza e interpreta l'immagine, e all'identificazione di relazioni logiche e quantitative, usando ove possibile strumenti matematici elementari (numeri, diagrammi, grafici, formule...);
- raccolta dei dati e loro ordinamento nella prospettiva di identificare connessioni tra i molteplici aspetti di un fenomeno;
- ricerca di ipotesi di spiegazione di un fenomeno familiare da verificare mediante misure, ulteriori osservazioni e/o appositi esperimenti;
- applicazione di tecniche d'indagine che abitano alla precisione nell'osservazione e all'esecuzione di una procedura sperimentale;
- studio e uso di termini tecnici delle varie discipline, notando le differenze dal linguaggio ordinario.

Nel loro complesso, queste attività saranno svolte in modo che contribuiscano all'efficacia delle spiegazioni impartite dal docente, facilitando il raggiungimento dell'obiettivo di familiarizzare l'allievo con la relazione fra l'esperienza diretta e le conoscenze e i metodi della scienza.

È un percorso che mira a trasformare gradualmente la naturale curiosità di tutti i fanciulli in un'esplorazione metodica, così da far raggiungere, nei limiti del ragionevole, una comprensione dei fenomeni naturali che, a partire dalla formulazione abbastanza circostanziata di un problema posto dall'osservazione del mondo sensibile, procede dall'analisi di oggetti e fenomeni (osservazione e descrizione) alla costruzione di nessi tra i molteplici aspetti dei fenomeni (interpretazione).

Questo percorso, che è conforme al modo di procedere generale della scienza (osservazione e descrizione; raccolta e analisi dei dati; ipotesi esplicativa e sua verifica; spiegazione nel quadro di leggi o regole generali), richiede diversi punti di vista (qualitativi, quantitativi, strutturali, funzionali, di relazione), una particolare insistenza sull'argomentazione logica, nonché l'uso di un'apposita terminologia.

È evidente che la comprensione e l'acquisizione di queste conoscenze in giovanissima età coinvolge tutta la personalità; pertanto, nella scuola primaria vi sono due condizioni educative e didattiche imprescindibili:

- che l'insegnamento delle scienze della natura non costituisca una forzatura rispetto al contenuto di esperienza del mondo che hanno gli allievi;
- che esso si integri secondo le giuste proporzioni con l'insegnamento in altri campi.

Inoltre, contenuti, concetti, procedimenti, capacità da acquisire non vanno proposti in modo formale, ma secondo procedure didattiche opportune: ogni alunno dovrebbe essere motivato all'apprendimento e coinvolto attivamente, facendogli capire al tempo stesso che la conquista del sapere è impresa impossibile senza pazienza e tenacia. Occorre, insomma, che ciascun allievo si senta protagonista dell'apprendimento sia nei momenti che suscitano particolare interesse o curiosità, sia nei momenti in cui occorre autodisciplina.

Come si è detto, il punto di partenza è la curiosità nei confronti del mondo naturale e della tecnica, perciò il riferimento è all'esperienza concreta; lo sviluppo didattico conduce all'acquisizione di capacità (cognitive e pratiche, man mano più complesse); ed è per questo che è irrinunciabile la partecipazione attiva a tutte le fasi del percorso didattico.

Questo principio è stato presente in tutta la tradizione della scuola occidentale (che faceva largo uso di esercizi ed esercitazioni), ma dalla metà del Novecento è stato abbandonato almeno di fatto in molta parte del mondo occidentale, a favore della spiegazione e dello studio di un testo molto semplice, seguito eventualmente da controlli per «quiz». Con il suo recupero, nella forma opportuna per una società molto cambiata, l'allievo imparerà ad osservare in termini via via più rigorosi, sarà sollecitato a porre domande, a dare un nome alle cose, a scoprire gli aspetti quantitativi della realtà naturale e infine a riconoscere le applicazioni delle conoscenze acquisite al vivere quotidiano.

A questo riguardo va tenuto ben conto che l'alunno della scuola primaria riserva delle sorprese: sa dire, per esempio, che cosa è una nuvola, paragonandola ad uno sbuffo di fumo bianco, ma non sa dire che cosa è un fiore. Questo presumibilmente

te perché ha chiesto ad un adulto che cosa è una nuvola ma riconosce un fiore per somiglianza con cose familiari che ha imparato a chiamare «fiori». Chi insegna, soprattutto nei primi anni della scuola primaria, dovrebbe poter condurre i suoi alunni a dire che cosa è un fiore, senza cercar di spiegare la sua complicata funzione, ma tirando fuori quegli elementi che consentono al fanciullo di distinguerlo da ciò che fiore non è; con l'occasione si potrà sottolineare efficacemente l'importanza dell'uso di termini speciali (per esempio «corolla», «petali»). Che poi la scienza chiami fiori cose che non ne hanno l'apparenza e viceversa, va tenuto presente dall'insegnante, ma non si può spiegare nel quadro del vocabolario e delle curiosità di un bambino dei primi anni della scuola primaria.

Si capisce dall'esempio fatto che l'attività didattica, soprattutto nei primi anni, deve sviluppare situazioni problematiche semplici, esperienze pratiche attuabili in classe, in Laboratorio, in uscite di esplorazione ambientale. Queste attività sono da sviluppare attraverso conversazioni, discussioni, approfondimenti di gruppo, che non devono sostituire però i momenti di studio personale e paziente di ciascun allievo, che fra l'altro raccoglierà informazioni su libri, audiovisivi, ecc. per preparare i suoi contributi personali al lavoro comune.

La logica con cui costruire le tappe del percorso didattico non è lineare, ma piuttosto circolare, o meglio ricorsiva: cambiando il punto di vista o i contesti si riprende il lavoro fatto proponendo passi ulteriori per portare gradualmente a una comprensione maggiore dei fenomeni. Nel corso degli anni si riprenderanno contenuti simili a livelli via via più complessi e con modalità diversificate. In questo modo diverrà possibile per ciascun alunno una sempre maggiore consapevolezza dei passi fatti, ed è più probabile il superamento, nel tempo, di eventuali difficoltà.

Per quanto riguarda la terminologia scientifica e tecnica, sembra necessario che si introducano e si giustifichino almeno i termini che si incontrano nella vita ordinaria. Questo aiuterà gli allievi anche nel compito generale di abituarli a un linguaggio preciso. Per essere veramente acquisiti, i termini in questione devono essere inseriti in un contesto mentale posseduto e stabilizzato: questa è la ragione per cui il parlare in modo approssimativo può recare gran danno allo sviluppo di una seria formazione scientifica; perché ciò non accada la terminologia scientifica va introdotta con estrema gradualità, evitando di usare parole difficili che l'allievo non è in grado di comprendere correttamente (per esempio, termini come emulsionare, portare in sospensione, se necessari, si possono far comprendere attraverso semplici analogie ed esempi come le operazioni culinarie, senza doverli usare prematuramente).

La classe prima e il primo biennio

Nella classe prima si tratta di osservare e identificare oggetti, arrivando da una descrizione grafica ad una verbale, che è già il risultato di un'organizzazione mentale dei particolari significativi dell'immagine.

Lo scopo è esplorare e decomporre nei loro elementi situazioni molto semplici e familiari, partendo sempre dal vissuto del fanciullo per valorizzare e orientare la sua curiosità naturale. Per quanto lo consente il tempo disponibile, sarebbe bene cogliere o addirittura creare occasioni per aiutare i piccoli allievi a raccogliere dati su

se stessi e sul mondo circostante, ordinarli in base alle loro caratteristiche, rappresentarli con disegni e schemi.

Nella classe seconda si osservano oggetti e fenomeni, e si raccolgono dati, arrivando a confronti e paragoni, avventurandosi in semplici esempi di classificazione; in terza, poi, si potrà insistere sul racconto/resoconto di piccoli studi che rispondano a un quesito o risolvano un problema, possibilmente sollevato dagli allievi stessi. Beninteso, sembra raccomandabile che il docente scelga argomenti ed esempi combinando una certa novità con il consolidamento di metodi e contenuti già introdotti.

Il secondo biennio

Nelle classi quarta e quinta gli allievi dovrebbero divenire consapevoli della distinzione tra fatti, la loro interpretazione in termini di regole e leggi (teoria), congetture, ipotesi senza solide radici nei fatti; parallelamente dovrebbero comprendere i meccanismi di fenomeni semplici e sviluppare qualche aspetto storico connesso, sia pur tenendo conto della gradualità con cui i concetti di passato e di futuro emergono nella mente del bambino.

Tutti gli esempi proposti, ad esempio a proposito della storia della Terra e della vita sulla terra, vanno tarati sull'effettiva capacità dell'allievo di cogliere le distanze di tempo; con la consapevolezza, peraltro, che sono proprio queste riflessioni che lo aiutano a sviluppare il senso del tempo.

Per quanto riguarda la biologia, scienza in larga misura qualitativa ma non per questo meno difficile, il docente dovrebbe fare il possibile per familiarizzare gli allievi con i concetti chiave: organismo vivente, sua struttura e funzione delle sue parti, suo sviluppo (ontogenesi); distinzioni fra vegetali e animali; specie e loro diversità, ecosistema, nicchia ecologica.

In questo ambito occorre molto discernimento e molta prudenza per due ragioni:

- i concetti di ambiente e di equilibrio ambientali sono ancora difficili persino per molti adulti; per esempio, illusioni che sembrano immediate sono spesso scientificamente inaccettabili;
- mentre è importante far capire che la protezione della natura e del pianeta sono doveri che derivano dai valori fondamentali sopra ricordati, non si può lasciare che gli allievi credano di dover sottoscrivere ciecamente a qualunque campagna condotta in nome di quei doveri.

Il Laboratorio

Il fatto che non venga citato tra i Laboratori opzionali quello scientifico non deve trarre in inganno. Tutte le ricerche nazionali ed internazionali, d'altra parte, riconoscono l'inefficacia dell'insegnamento scientifico alimentato esclusivamente da libri-manuali e dalla lezione frontale.

In realtà la proposta che si vuole avanzare ai docenti attraverso le Indicazioni nazionali, in senso prescrittivo, e attraverso le Raccomandazioni, in senso orientativo, è quella di un insegnamento delle scienze che venga sapientemente organizzato uti-

lizzando sia il momento del gruppo classe, sia il momento del Laboratorio, inteso come organizzazione didattica a gruppi di compito, d'elezione e di livello degli allievi.

Ciò non toglie il fatto che sia indispensabile uno spazio fisico (il Laboratorio scientifico, appunto) in cui siano raccolti tutti gli strumenti, i materiali, i sussidi necessari a fare dello studio delle scienze un momento di apprendimento sperimentale nel quale ad una conoscenza formale si accompagna, prima o dopo dipende dalla situazione specifica, una verifica o una dimostrazione pratica che consenta al fanciullo di percepire concretamente le dinamiche fondamentali dello studio scientifico e, soprattutto, di organizzare il proprio apprendimento attraverso un metodo scientifico reale che dall'osservazione della realtà, attraverso la descrizione e la raccolta dei dati, passi alla verifica attraverso opportune tecniche di indagine.

Tecnologia e informatica

L'anticipazione dell'insegnamento della tecnologia a partire dal primo anno della scuola primaria trova la sua ragion d'essere nell'oggettiva constatazione di due fenomeni.

Il primo è riferibile al fatto che i fanciulli, frequentando oggi, per lo più, un ambiente fortemente urbanizzato, hanno i primi contatti esterni con una realtà integralmente artificiale e, mano a mano che crescono, sono sempre più circondati dai prodotti della tecnica.

Il secondo riguarda i progressi della scienza e della tecnica che, evolvendosi con ritmi esponenziali, stanno, sempre più progressivamente, coinvolgendo l'uomo moderno nella sua integralità, in modi e con effetti sconosciuti nel passato anche recente, influenzando il suo modo di vivere, di agire, di essere e di pensare.

Allora, lo scopo principale dell'insegnamento di questa disciplina è quello di accompagnare i fanciulli sin dall'inizio del percorso cognitivo e formativo nel passaggio da una visione del mondo della tecnica, fondata su una vasta gamma di precomprensioni, ad una consapevolezza, via via più chiara e sempre più critica, delle categorie proprie della tecnologia, utilizzando il loro personale patrimonio di esperienze e facendo inoltre acquisire strumenti operativi e concettuali che permettano una prima forma di interazione con la realtà degli oggetti prodotti dall'uomo.

I temi

Gli obiettivi specifici d'apprendimento proposti per la scuola primaria fanno riferimento a tre temi che sono basilari per l'avvio del processo di comprensione dei fondamenti della realtà tecnologica:

- il rapporto uomo/tecnologia (la tecnologia nata come soluzione logica per soddisfare le crescenti necessità della vita umana);
- i materiali utilizzati per le realizzazioni costruttive;
- un primo riferimento all'energia, la cui scoperta e la progressiva utilizzazione hanno sempre accompagnato l'uomo dalla sua comparsa sulla Terra, sino a diventare un problema planetario per i nostri giorni.

Il riferimento alle aree tematiche lascia intuire spontaneamente come questa scelta conduca alla possibilità reale di organizzare percorsi interdisciplinari, visto che su ogni tema convergono specificità epistemologiche di altri ambiti disciplinari: linguistico/espressivo, grafico/iconico, geometrico/aritmetico, ecc.

Gli obiettivi specifici di apprendimento, in quanto prescrittivi su scala nazionale, di per sé non possono essere obiettivi formativi utilizzabili automaticamente per qualsiasi allievo. Questo è compito della professionalità degli insegnanti che li devono trasformare, «contestualizzandoli» in un gruppo concreto di alunni che hanno ciascuno le proprie personali capacità ed un patrimonio di esperienze legato al proprio ambiente di vita.

Gli obiettivi specifici d'apprendimento diventano allora obiettivi formativi nel momento in cui ristrutturano il loro ordine formale epistemologico in quello psicologico e didattico per ciascun allievo, divenendo patrimonio personale, stabilmente assimilato secondo i suoi stili cognitivi e utilizzabile in altri contesti e in situazioni diverse.

A titolo esemplificativo, questo si può avverare se, prendendo in esame, direttamente e concretamente, gli oggetti abitualmente adoperati dai fanciulli, le capacità di analisi e classificazione che si sono sviluppate, possono essere applicate in contesti diversi dal loro ambiente di vita e con oggetti anche conosciuti ma non d'uso abituale.

L'informatica

Alla fine di ogni periodo didattico sono indicate le abilità informatiche che gli alunni dovranno acquisire secondo una successione tassonomica e con criteri di propeudeuticità. Anche in questo caso la necessità dell'avviamento precoce di quest'insegnamento è suggerita dall'oggettiva constatazione che l'informatica, in un modo estremamente pervasivo, è ormai penetrata in ogni aspetto della vita quotidiana: di tutti e dei ragazzi in particolare che, a prescindere dalla scuola, acquisiscono competenze sempre più sofisticate, rimanendone spesso coinvolti in modo acritico ed incontrollabile.

Essendo, quella informatica, la quarta rivoluzione nella storia della comunicazione umana (dalla scrittura all'informatica, passando per la stampa e le telecomunicazioni), la scuola non può astenersi dall'usarla ed insegnarla perché, in caso contrario, corre il rischio di diventare anacronistica e non più in linea col modo di pensare delle nuove generazioni, ormai fortemente condizionato dalle modalità comunicative di quest'invenzione. L'unica accortezza da usare va rivolta ai bambini della prima classe che, non avendo ancora acquisito la capacità di codificazione e decodificazione data dall'apprendimento della lettura e della scrittura, possono utilizzare solo programmi basati sui linguaggi iconici, comunque molto efficaci.

L'uso degli strumenti informatici può, nelle classi successive, essere di grande impatto psicologico sui fanciulli e alcuni giochi presenti sui siti delle scuole e delle associazioni dei docenti possono dare una dimensione ludica ad attività generalmente considerate noiose come gli esercizi di ortografia o lo studio della tavola pitagorica. Sul piano metodologico va aggiunto che l'informatica può dare un significativo contributo alla didattica delle altre discipline sia da un punto di vista metodolo-

gico che strumentale: ad esempio, il concetto di algoritmo, inteso come procedimento risolutivo di un problema, può essere introdotto fin dal primo biennio attraverso esempi concreti come quello di comperare un biglietto dell'autobus utilizzando la macchinetta, o telefonare da un telefono pubblico, ecc. ma può cominciare, nel biennio successivo, ad essere utilizzato per la risoluzione di semplici problemi matematici e linguistici.

L'uso di Internet permette di navigare sui siti di altre scuole e di comunicare con altri allievi; permette, inoltre, di utilizzare software didattici sviluppati da altre scuole o presenti su siti italiani e stranieri dedicati alla didattica (si pensi all'utilizzo possibile per l'apprendimento della lingua straniera). Altrettanto importante appare l'utilizzo degli strumenti informatici come supporto per gli allievi portatori di handicap: negli ultimi anni è stato ampiamente studiato l'effetto positivo dell'uso del PC per alunni con difficoltà motorie o per i non vedenti; parimenti sono stati studiati e sviluppati interessanti programmi didattici per affrontare la dislessia e alcune forme di ritardo mentale.

La scuola primaria, dato il livello di apprendimento in cui opera, non offre certo la possibilità di presentare l'informatica come disciplina autonoma, ma può favorirne lo sviluppo di un'ottica strumentale ed integrativa che viene mano mano utilizzata in tutti gli altri ambiti della vita scolastica. Da qui l'esigenza dell'interdisciplinarietà che si manifesta come un ambiente d'apprendimento ad alta valenza formativa in quanto luogo della costruzione unitaria di abilità ricche, articolate e complesse.

Il Laboratorio

La tecnologia, per la sua intrinseca natura disciplinare, suggerisce di adottare il metodo del Laboratorio, termine con il quale non si vuol fare solo riferimento ad un aspetto meramente costruttivo, finalizzato alla realizzazione di manufatti. Si vuole invece indicare un tipo di attività didattica incentrata più sull'apprendimento che sull'insegnamento, intendendo il Laboratorio come un luogo non solo fisico, fornito di materiali e strumenti, ma anche concettuale e procedurale (quindi estendibile ad ogni disciplina) dove si adotta il metodo del «compito reale».

Si tratta, in pratica, di attivare un percorso didattico che da un progetto iniziale, legato alla risoluzione di un problema, attraverso fasi ben chiare, preventivamente definite e tutte operative, arrivi alla realizzazione di un «prodotto» finale che risulti come soluzione pratica ed efficace del problema iniziale, tangibile e in grado di essere offerto alla fruizione di soggetti esterni e quindi dotato di valenze sociali.

In conclusione, bisogna considerare un aspetto di questa disciplina su cui è necessario insistere. L'importanza dell'attività di manipolazione è innegabile, così come è innegabile la necessità di realizzare oggetti che siano l'epilogo concreto di un'attività di progettazione, anche se condotta in modo semplice ed elementare. Però, è anche necessario evitare la realizzazione di oggetti fine a se stessi che, rappresentando l'imitazione minore di un artigianato che non esiste più, costringerebbero gli alunni ad incunarsi in un vicolo cieco senza la possibilità di sbocchi formativi.

Infatti, partendo da questi oggetti, di qualità generalmente scadente agli occhi degli stessi alunni, non è più possibile far riferimento ad una realtà tecnologica che ormai è qualcosa di completamente diverso. Allora si consiglia di produrre manufatti da intendere come modelli imitativi di quelli reali, che ne riproducano i tratti essenziali e che, soprattutto, siano in grado di definirne il senso, lo scopo e la funzionalità.

La classe prima e il primo biennio

Prendendo le mosse dalla realtà che, in modo più immediato, circonda l'alunno (il suo ambiente di vita familiare, la classe, la scuola), saranno presi in considerazione gli oggetti con cui viene quotidianamente in contatto e che utilizza personalmente.

Compito dell'insegnante è guidarlo nella individuazione delle funzioni di questi oggetti, nella conoscenza delle caratteristiche dei materiali e nell'osservazione delle parti che li compongono; tutto ciò avverrà in situazione reale o didatticamente costruita e si ricorrerà all'indispensabile supporto linguistico per la descrizione orale degli oggetti via via presi in considerazione, cui si aggiungono modalità comunicative diverse (linguistiche, iconiche...) che permetteranno all'allievo di descrivere le parti e il loro funzionamento. I materiali indicati per riprodurre con semplici modelli gli oggetti che sono stati osservati dovranno essere quelli generalmente utilizzati dai fanciulli nella loro attività ludica (plastilina, cartone, ecc.).

A poco a poco l'allievo organizzerà semplici classificazioni e individuerà i materiali più comunemente diffusi, di cui imparerà a riconoscere le caratteristiche principali, anche e soprattutto, durante le attività di Laboratorio.

Il secondo biennio

Pur rimanendo l'esperienza personale degli alunni momento essenziale per dare unità di senso all'apprendimento di questa disciplina, nel secondo biennio bisognerà iniziare ad utilizzare i primi rudimenti del linguaggio specifico per comprendere in modo più analitico l'essenza della realtà tecnologica e per comunicare, tramite opportune rappresentazioni, gli aspetti costitutivi e funzionali del mondo costruito.

Sarà, quindi, necessario introdurre l'uso di criteri di osservazione sistematica, di analisi, di classificazione, di rappresentazione. Si classificheranno e catalogheranno gli oggetti e gli strumenti presi in esame in base alle funzioni precedentemente individuate, collocandoli opportunamente in insiemi sistematici; si utilizzeranno le prime procedure grafiche per rappresentarli in modo schematico e, soprattutto, si darà inizio alla procedura di modellizzazione, realizzando schemi tridimensionali che in modo essenziale riproducano i caratteri salienti, peculiari e connotativi di ogni oggetto.

Gli alunni saranno invitati a riflettere su queste esperienze ed attività, per scoprire i riferimenti a realtà più complesse, per ampliare l'ambito delle loro osservazioni e delle considerazioni che ne possono dedurre, ravvisando la necessità di coinvolgere in modo naturale altre discipline.

Le *Indicazioni nazionali*, a partire dal primo anno della scuola primaria, continuano la logica dei campi di esperienza della scuola dell'infanzia, tenendo conto del grado di partecipazione e di maturazione degli alunni relativamente alle attività musicali svolte in quell'ordine di scuola.

La logica è quella di una progressiva continuità come attiva e creativa rielaborazione della realtà nell'incontro con il mondo dei suoni. In questa prospettiva, si consolidano e si sviluppano quelle abilità sensoriali legate alla produzione e alla percezione che impegnano il fanciullo nelle forme di riorganizzazione dell'esperienza e di esplorazione e ricostruzione della realtà, finalizzata a fargli realizzare concrete e autentiche esperienze d'incontro con la musica.

Contenuti e metodi

Non è superfluo ricordare che in questa fase evolutiva gli alunni potranno operare a livello simbolico solo se hanno già realizzato le corrispondenti operazioni concrete ed iconiche. Sarà necessario, cioè, che abbiano manipolato e agito, sperimentando su materiale reale, su oggetti fisici; si tenderà pertanto a realizzare quella «laboratorialità» intesa come ineludibile requisito per qualsiasi didattica attiva. L'operatività degli alunni sarà dunque componente imprescindibile per ogni tipo di attività, dalle più semplici alle più complesse.

Elemento comune ad ogni esperienza laboratoriale sarà la «riscoperta». Insegnare musica non significa, dunque, dispensare nozioni e conoscenze o migliorare delle tecniche ma, soprattutto, dare agli allievi i mezzi per apprendere il mondo sonoro in tutta la sua diversità e ricchezza.

La musica permette di sviluppare una sensibilità uditiva e affettiva e di esercitare la motricità in relazione agli elementi musicali; pertanto l'obiettivo prioritario può essere così formulato: ascoltare ed esprimersi attraverso la musica. Ciò significa che l'allievo fa proprio il mondo sonoro, rispetto al quale non rimane esterno o insensibile ma al quale si applica in prima persona con la sua percezione, la sua azione, la sua espressione.

Le competenze relative alla fruizione che il fanciullo dovrà maturare consistono nell'insieme delle conoscenze e delle abilità necessarie per ascoltare, analizzare e interpretare gli eventi musicali; l'interpretazione è l'insieme delle operazioni che consentono di collegare un evento sonoro ad un contesto extramusicale e a motivare l'apprezzamento di un brano, a collocarlo all'interno di un contesto storico, sociale e culturale. L'analisi è la ricognizione degli aspetti morfologici del linguaggio musicale (ritmici, melodici, timbrico-sensoriali, armonici, formali, architettonici) funzionali all'interpretazione.

Le competenze relative alla produzione consistono nell'insieme delle conoscenze e delle abilità necessarie a produrre eventi musicali (eseguire musiche e canti o inventarne).

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

La classe prima e il primo biennio

I fanciulli sono sensibili al mondo dei suoni e delle voci. Fin dalla primissima infanzia essi ascoltano, si muovono, sentono il ritmo, cantano, esplorano l'universo, anche quello musicale. Il far musica con la voce, con gli strumenti, con i mezzi a nostra disposizione permette loro di ritrovare nella musica le proprie emozioni, di appropriarsi di un fondamentale mezzo di espressione e comunicazione, di avviarsi alla conoscenza della grande tradizione dei secoli passati e di meglio interpretare la realtà odierna della musica anche nei suoi aspetti multiculturali, poiché il bambino che a scuola dialoga, anche in assenza di interazione verbale ma attraverso la musica, con coetanei provenienti da altri paesi, diventa un adulto capace di comprendere altre culture e confrontarsi positivamente con loro.

Nei primi anni, i fanciulli sviluppano la capacità di attenzione agli eventi sonori del proprio ambiente, di riconoscimento della funzione dei suoni e delle musiche nella vita quotidiana, ed esplorano le possibilità sonore della voce, del corpo e degli oggetti che usano, associano il ritmo al movimento, traducono in suono e ritmi i vissuti personali, le fiabe e i racconti, realizzano ritmi e melodie mediante la percussione di oggetti e strumenti costruiti anche con materiale di recupero.

A partire dalla prima classe e per tutto il primo biennio si individuano due dimensioni principali: quella della «produzione» e della «percezione».

La produzione, specialmente nel primo anno è in raccordo ai campi di esperienze della scuola dell'infanzia, ma anche per tutto l'arco del primo biennio con le relative e gradualità espansioni, si caratterizza per il costante uso della voce in generale e di tutto il corpo – dotazioni più naturali ed immediatamente disponibili per ogni individuo – attraverso organizzazioni di attività sulle imitazioni di suoni e rumori della realtà naturale.

Nelle prime proposte di esperienze sarà opportuno mirare ancora al coinvolgimento e all'accorpamento di più aree disciplinari in singole attività. Queste prime forme di aggregazione non faranno ancora riferimento esplicito a statuti disciplinari più autonomi, che avverranno in tutto l'arco del secondo, ma consentiranno tuttavia di svolgere tipologie di esperienze formative comuni – significative per gli alunni – e nello stesso tempo proietteranno verso i fondamentali aspetti atomistici delle singole discipline.

Il secondo biennio

Per il secondo biennio, nella prospettiva della scuola secondaria di I grado e anche per garantire maggiore gradualità e continuità, si declinano tre ulteriori ambiti:

- *Interpretazione grafica del materiale sonoro e notazione musicale.* Si riferisce alla sperimentazione di segni grafici e di forme spontanee e intuitive di notazioni: mappe sonore, partiture pittografiche, ecc. sino ai codici tradizionali.
- *Uso degli strumenti.* È un ambito da realizzarsi mediante la sperimentazione e manipolazione delle modalità di produzione sonora (percuotendo, strofinando, agitando, ecc.) a partire da semplici strumenti, anche autocostruiti con materiali poveri, sino all'impiego dello strumentario didattico vero e proprio. Anche i mezzi informatici, elettronici e multimediali in genere andranno opportunamente impiegati in alcune tipologie di esperienze.

- *Uso espressivo della voce.* Si tratta di procedere alla ricerca e all'analisi dei vari modelli espressivi (oralismi, declamati, recitazioni varie, ecc.) sino all'esecuzione di canti veri e propri, singolarmente e in gruppo, monodici e polifonici anche con semplici accompagnamenti.

Le attività relative alla «percezione», sia nella prima fase rivolta all'esplorazione dei rumori ambientali, suoni e rumori prodotti da esseri umani, da animali, ecc. (primo anno e primo biennio), sia ad un accostamento più analitico all'ascolto dei brani (secondo biennio) che prevederà il riconoscimento delle caratteristiche formali-strutturali (ritmo, parametri generali dei suoni, linee melodiche, fraseggio, armonia, ecc.), si inseriscono nella prospettiva di organizzare l'intera esperienza sensoriale uditiva preparando il fanciullo ad una fruizione sempre più cosciente e consapevole della musica nelle sue più svariate forme, circostanze e manifestazioni.

La valutazione

È difficile, in campo musicale, rendersi conto di ciò che l'allievo percepisce, ciò che intende e ciò che prova, perciò occorre basare la valutazione su obiettivi specifici facilmente osservabili, anche se essi non rappresentano l'essenziale dell'attività, che rimane in gran parte nella sfera del soggettivo. Per questo si può cercare di valutare le abilità degli allievi secondo alcuni criteri stabiliti lasciando all'osservazione e senza valutazione tutto ciò che riguarda la sfera privata: gli apprezzamenti, le emozioni, l'espressione personale o la creatività.

In classe la maggior parte delle produzioni musicali sono collettive; si sottolinea il fatto che le competenze musicali di un allievo, così come un'attività di canto o di ritmo, possono essere soddisfacenti all'interno del gruppo ma, messo solo nella stessa situazione, i suoi risultati possono essere di qualità inferiore a causa dell'aspetto emotivo. Si deve tener conto di queste condizioni durante le valutazioni.

Nel campo dell'educazione musicale, il livello degli allievi può essere molto diverso, e ciò anche in relazione alla maggiore o minore disponibilità dei docenti a permettere ai loro allievi di sperimentare ogni tipo di situazione musicale e di vivere dei momenti di grande significato (spettacoli, concerti...).

Parallelamente l'idea del Portfolio dell'allievo, nel quale possa essere raccolta una scelta di documenti, di note, di disegni, di illustrazioni, di esperienze musicali o di registrazioni, è stimolante. Con questo documento si può conservare, si può far vedere ciò che l'allievo ha fatto, compreso, visto, vissuto durante la sua vita scolastica, anche in campo musicale.

Arte ed immagine

L'educazione all'arte e all'immagine si delinea come attività diretta al conseguimento della competenza espressiva e comunicativa grazie alla quale l'allievo è in grado di tradurre la propria esperienza in un messaggio, conoscendo e utilizzando i vari sistemi di segno, propri della cultura in cui vive.

L'immagine è un messaggio rappresentativo della realtà (non una copia), con cui si vuole comunicare qualcosa utilizzando segni, suoni, forme; un uso pedagogico di tale rappresentazione richiede la decodificazione dei codici usati e l'interpretazione del contesto comunicativo.

L'educazione all'immagine rientra, quindi, a pieno titolo nel campo della comunicazione, affiancandosi all'educazione linguistica, musicale, motoria; essa sottolinea come i segni non siano l'unico codice espressivo ma siano presenti forme, colori, movimento, con i quali ci si può esprimere e comunicare.

Anche in questo campo, come nell'educazione linguistica, i processi di produzione e di fruizione sono strettamente correlati per cui, mentre si producono immagini, se ne promuove la conoscenza.

Nella scuola primaria lo sviluppo dell'espressione e l'avvicinamento all'universo artistico si fondano sulle risorse sensoriali (sensazione, percezione, emozioni, sentimenti), intellettuali (osservazione, discriminazione, curiosità, memoria, attenzione, ragionamento), sociali (comunicazione, responsabilità, autonomia, intraprendenza), spazio-motorie (strutturazione del corpo e dello spazio circostante), tecniche (sperimentazione e realizzazione di tecniche artistiche). Tutti questi elementi contribuiscono allo sviluppo della personalità dell'allievo, unendo il modo di procedere del pensiero e dell'azione che si realizzano attraverso la creazione personale di lavori e realizzazioni.

L'intervento didattico supera la tendenza al non intervento, in attesa della produzione spontanea; in realtà anche l'espressione più personale viene facilitata attraverso una attenta conduzione all'interno di situazioni ricche di stimoli e di materiali adatti; il docente offre, dunque, il materiale appropriato, le conoscenze tecniche necessarie, uno spazio adatto e un tempo sufficiente, un ambiente culturale accessibile per permettere all'allievo di pensare, realizzare, esplorare.

Nella scuola primaria l'allievo ha temi di espressione spontanei dei quali si deve tenere conto: mentre nei primi anni l'esplorazione grafica si volge verso l'esplorazione di modelli interni (se stesso, gli altri...), l'ambiente affettivo (la casa, i luoghi cari...), negli anni successivi essa affronta l'esplorazione del mondo, delle sue rappresentazioni e dei suoi codici.

Occorre che il docente sappia creare, con la consapevole collaborazione degli allievi, un sereno clima di dialogo che favorisca la comunicazione intorno alle attività espressive realizzate da ciascuno, attivando strategie di ricerca di informazioni, di valorizzazione e difesa del proprio progetto, di confronto delle esperienze diverse, di espressione critica, costruttiva e rispettosa. Tutto ciò diventa più che mai il clima di lavoro necessario in caso di visita ad un museo, ad una galleria, all'atelier di un artista.

Dato un compito, bisogna che il docente espliciti chiaramente gli obiettivi e le condizioni di valutazione:

- una consegna uguale per tutti gli allievi, legata ad una tecnica, ad un materiale specifico, ad un tema iconografico, all'espressione di un'emozione;
- la realizzazione di un progetto personale, definito dall'allievo con la guida dell'insegnante.

L'allievo può, in questo modo, imparare ad osservare la propria capacità di risposta alle esigenze del personale progetto di lavoro, può imparare a ragionare sulla sua effettiva realizzabilità, a confrontarsi con i tempi di lavoro, ecc.

Il territorio e l'ambiente culturale in cui vivono gli allievi deve essere esplorato e conosciuto attraverso visite d'istruzione, presentazioni di lavori di artisti, ricerche in classe o in biblioteca, stage in atelier esterni. L'insegnante, in particolare, promuove la cultura del patrimonio artistico locale, dei beni ambientali e paesaggistici che gli allievi hanno costantemente a portata di mano, fornendo loro anche semplici strumenti tecnici che li mettano in condizione di individuare le caratteristiche principali di quanto osservano.

Si tratta, infatti, di stimolare la curiosità a conoscere e a capire perché gli uomini che ci hanno preceduto o che ci sono contemporanei hanno fatto determinate scelte (perché quel palazzo è stato costruito proprio in quel modo, perché quella chiesa ha affreschi di un certo tipo, ecc.); nondimeno, ad apprezzare e a valorizzare tutte le testimonianze significative per i beni artistici ed ambientali custoditi dalla propria comunità locale.

L'attenzione al locale e alle sue ricchezze artistiche non esclude che l'insegnante accompagni i propri allievi alla scoperta delle espressioni creative di culture diverse dalla nostra alle quali, ad esempio, appartengono fanciulli presenti a scuola; prestare attenzione alle espressioni artistiche interculturali può diventare il percorso parallelo alla scoperta e alla valorizzazione di quelle locali in una prospettiva di reciproca comprensione e di rispettoso confronto.

Classe prima e primo biennio

L'educazione all'arte e all'immagine prende il via con i linguaggi plastici e figurativi già sperimentati nella scuola dell'infanzia. Il fanciullo si inserisce nella realtà, sfruttando le proprie capacità sensoriali: toccando e vedendo, apprende e capisce.

È necessario potenziare tutti i canali espressivi legati alle esperienze cinestetiche, tattili e visive affinché il fanciullo possa fondere elementi diversi e tradurli in nuove forme personali di rappresentazione dell'esperienza. I temi di espressione spontanea, possono essere ampliati al vissuto personale, ai ricordi emotivi e possono essere guidati verso espressioni immaginarie e simboliche che passano attraverso l'osservazione e l'imitazione.

L'eventuale intervento correttivo va effettuato attraverso il gioco e altre attività. Non si può scordare che il disegno e il modellamento sono correlati ad una capacità di rappresentazione dello spazio in forte evoluzione (non si possono imporre prospettive o proporzioni perfette). La creatività viene sempre stimolata facendo ricorso a metodologie attive, ricche di sollecitazioni, utilizzando proposte creative e materiali adeguati come matite, pastelli, carboncino, inchiostro, pennarelli, carta collata, stoffa, colla, pasta e sale, filo, sabbia...

Il secondo biennio

Quando il fanciullo matura facoltà critiche e acquisisce maggior capacità di riflessione, ha bisogno di essere sostenuto, incoraggiato ed indirizzato verso nuove esperienze (ad esempio la verosimiglianza, la prospettiva...).

Al fanciullo che esce dal momento egocentrico e si apre agli interessi di gruppo devono essere proposte realizzazioni collettive (collages, lavori teatrali, audio-

visivi) che richiedano l'assunzione di un compito di gruppo e la suddivisione di ruoli e attività.

Il patrimonio artistico dell'ambiente circostante viene utilizzato per il primo approccio alle opere d'arte, ma è anche supportato da riproduzioni, da materiale riproduttivo di qualità che favorisca la maturazione di una, sia pur iniziale, sensibilità estetica.

In questo biennio può essere reso sistematico l'utilizzo del computer eventualmente già avviato anche negli anni precedenti; l'utilizzo di adeguati software per il disegno permette agli allievi di creare composizioni nelle quali si uniscono immagini e suoni prodotti dal PC; gli allievi vengono guidati ed incoraggiati alla realizzazione di progetti che valorizzino l'utilizzo della tecnologia digitale e multimediale.

Il Laboratorio

È evidente che in questo caso l'espressione Laboratorio di attività espressive ha una duplice connotazione: didattica (fondamentale) ma anche spaziale, organizzativa; il luogo dove si lavora deve consentire tanto il lavoro singolo, quanto il lavoro di gruppo, l'utilizzo delle varie tecniche, il modellamento, il recupero di materiali, la visione di diapositive e di riproduzioni. I materiali e gli strumenti devono essere accessibili a tutti e il loro utilizzo deve dare prova di senso di responsabilità comune.

Il Laboratorio di attività espressive può trovare ottime risorse d'insegnamento sia nell'ambito dell'organico d'istituto (nel caso di un comprensivo), sia in quello di rete che consente di utilizzare anche nella scuola primaria, secondo le modalità di organizzazione autonoma, docenti specialisti della materia.

La connotazione didattica del Laboratorio suggerisce innumerevoli possibilità di progetti interdisciplinari che permettano all'allievo di utilizzare tutti i mezzi espressivi che ha conosciuto ed imparato ad usare nel corso della scuola primaria coniugandoli con gli interessi e le attitudini personali: Laboratori espressivi di tipo teatrale, ad esempio, possono coesistere ed intrecciarsi con altri più strettamente tecnici come un Laboratorio di restauro di piccoli oggetti o un Laboratorio di scultura.

Attività motorie e sportive

Nella scuola primaria le attività motorie e sportive favoriscono l'acquisizione da parte degli allievi di un cospicuo bagaglio di abilità motorie che concorrono allo sviluppo globale della loro personalità considerata non solo sotto il profilo fisico, ma anche cognitivo, affettivo e sociale. Attraverso questo insegnamento si concretizza il principio per cui nella persona non esistono separazioni e il corpo non è il «vestito» di ogni individuo, ma piuttosto il suo modo globale di essere nel mondo e di agire nella società.

Nei primi anni i fanciulli sviluppano forme mature e versatili delle abilità motorie fondamentali (camminare, correre, lanciare, ecc.), definite anche schemi motori di base, che dovranno poi essere perfezionati, integrati ed arricchiti negli anni successivi. Tali abilità sono schemi generali di movimento, legati alla crescita e al-

la maturazione dell'organismo, che si sviluppano appunto nel periodo che va dalla scuola dell'infanzia al termine della scuola primaria; attraverso successivi e gradualmente apprendimenti le abilità motorie possono evolvere e differenziarsi in specifiche abilità tecniche di tipo sportivo o artistico-espressivo; saltare, per esempio, è un'abilità motoria generale che può perfezionarsi in specifiche abilità di salto (in alto, in lungo, ecc.), così come l'abilità di lanciare può diventare una specifica disciplina sportiva.

L'apprendimento e il perfezionamento delle abilità motorie richiedono, però, la capacità di utilizzare molte informazioni di tipo cognitivo e percettivo-sensoriali utili sia per comprendere le caratteristiche delle azioni che si devono compiere, sia per approfondirne l'elaborazione e attivare processi di anticipazione; occorre, quindi, che l'allievo venga guidato ad imparare come discriminare e trattenere le informazioni che gli vengono fornite, operare con sempre maggior rigore e precisione, muoversi con autonomia utilizzando comportamenti caratterizzati da anticipazione ed iniziativa.

L'utilizzo di abilità motorie a coppie o in gruppo pone l'attenzione su di un altro fondamentale aspetto dell'insegnamento delle attività motorie e sportive: l'interazione tra i fanciulli e la necessità di integrazione tra di loro per eseguire esercizi motori e, ancor di più, per realizzare giochi organizzati che possono assumere anche forma di gara.

È la dimensione socio-affettiva che, soprattutto nell'ultimo biennio della scuola primaria, permette all'allievo di rapportarsi con gli altri anche in situazione di competizione, tenendo in debito conto le caratteristiche fisiche del proprio corpo e di quello dei compagni. Negli anni che precedono, peraltro, egli ha avuto la possibilità di sperimentare diverse situazioni che gli hanno permesso di vivere nuove sensazioni e di sviluppare nuove capacità corporee in interazione con il proprio ambiente e con i propri compagni; egli è stato guidato a scoprire il proprio corpo, a situarsi nello spazio e nel tempo, ad acquisire abilità motorie, ha imparato a comunicare e cooperare con i compagni. Vale, in questo percorso, un criterio di gradualità che tenga conto dei passi che il fanciullo è in grado di fare ad ogni stadio del proprio sviluppo.

Occorre, infine, sottolineare un ulteriore campo d'intervento proprio delle attività motorie e sportive: si tratta di avviare gli allievi ad una pratica «ecologica» del corpo che permetta loro di far proprie conoscenze, abilità e comportamenti necessari ad un'esistenza equilibrata che associ piacere e responsabilità, secondo le regole indicate dall'educazione alla convivenza civile. Si tratta di meglio conoscere il corpo umano e le diverse funzioni fisiologiche, di essere attenti ai messaggi che invia il proprio corpo, di saper dosare gli sforzi, di sviluppare quelle abitudini che consentono di agire con sicurezza e destrezza nelle varie situazioni di vita; queste sono alcune delle competenze che un'attenta educazione alle attività motorie e sportive può sviluppare in modo duraturo.

Proprio perché l'apprendimento è un processo complesso, che mobilita l'insieme delle risorse intellettuali ma anche quelle corporali della persona, le attività motorie e sportive giocano un ruolo fondamentale, situando l'esperienza psicomotoria al centro dell'attività umana. Esse esercitano e sviluppano le capacità del soggetto a comunicare, a situarsi nello spazio e nel tempo, a esprimere i sentimenti; esse per-

mettono, altresì, l'articolazione di competenze linguistiche, logico-matematiche, artistiche all'interno di un approccio che coniuga lo sviluppo del movimento e quello dell'intelligenza.

La classe prima e il primo biennio

Nella classe prima è importante condurre l'allievo alla conoscenza del proprio corpo, al coordinamento dei propri schemi motori, ad un uso espressivo del corpo stesso, soprattutto per mezzo del gioco e dell'utilizzo di codici espressivi non verbali. Il gioco collettivo, lontano da qualunque valenza agonistica, permette di esercitare l'osservanza delle regole e l'interazione con gli altri, nel rispetto delle diversità individuali.

Nel primo biennio si introduce una maggiore complessità nella comunicazione e nel rapporto con gli altri, attraverso giochi di gruppo organizzati che favoriscono l'acquisizione di un atteggiamento di cooperazione nel gruppo e di rispetto delle regole del gioco, anche in forma di gara. Ne risulta, quindi, una gestione più controllata e consapevole della propria fisicità, che permette di utilizzare meglio le proprie capacità, e di valutare quelle altrui; attraverso l'utilizzo di piccoli attrezzi, codificati e non, è efficacemente stimolata anche la gestualità fino-motoria che compie in questo periodo significativi progressi anche nelle attività grafico-pittoriche.

Queste esperienze si collocano nel quadro delle attività motorie e sportive in grado di dare senso all'apprendimento degli allievi in quanto motivate dal desiderio di sentirsi bene, essere in forma e in buona salute, sperimentare, scoprire e apprendere, cercare di esprimersi, realizzare delle performance, partecipare ed appartenere ad un gruppo.

Il secondo biennio

Nel secondo biennio si può introdurre una attività più specificamente sportiva, anche se è importante tenere presente i criteri educativi con cui essa va impostata. La competizione e la pratica degli sport individuali o di gruppo sono importanti per sviluppare il confronto e l'emulazione, ma devono avere come obiettivo primario quello di suscitare da una parte l'impegno degli allievi, dall'altra la loro riflessione sulla rivalità, sulla solidarietà e il rispetto dell'avversario.

Le interazioni di schemi motori e posturali in situazione combinata e simultanea permettono un utilizzo sempre più finalizzato dei propri movimenti; così come il riconoscimento delle modificazioni funzionali indotte dall'attività fisico-motoria rendono il fanciullo sempre più consapevole della necessità di assumere comportamenti corretti da un punto di vista igienico, salutistico ed alimentare.

Preparare i fanciulli a vivere nella nostra società, del resto, richiede anche di far loro conoscere la pratica sportiva in continuo sviluppo ma talvolta aperta, purtroppo, a preoccupanti derive (dopage, violenza, ecc.); sono fenomeni che la scuola deve contribuire a prevenire e ad analizzare utilizzando tutta la pluralità di prospettive che le discipline, intrecciate con le educazioni alla convivenza civile, offrono in una logica inter- e transdisciplinare.

Per una didattica non riduttiva

Se l'attività motoria e sportiva non deve essere ridotta alla mera attività sportiva, se essa considera lo sviluppo motorio come parte dello sviluppo globale del fanciullo, è evidente che le esperienze motorie non si fanno solo in palestra, ma in classe, in Laboratorio, ovunque. Una disciplina equilibrata si occupa del corpo degli allievi ovunque essi si trovino per cui, a fianco delle attività specifiche, essa suggerisce la presa di coscienza e gli aggiustamenti ergonomici necessari al lavoro scolastico quotidiano: controllo della postura, organizzazione degli spostamenti, gestione della fatica e dello stress, corretta alimentazione.

Così realizzate le attività motorie e sportive si inseriscono in una visione transdisciplinare degli apprendimenti, poggiano su attività specifiche e su pratiche pedagogiche che considerano il corpo dell'alunno come supporto e vettore inscindibile dell'intelligenza, dell'affettività e di tutte le dimensioni della sua persona.

Questa concezione integrale dell'alunno e della sua crescita ne esclude un'altra, quella che vede la lezione di attività motorie e sportive come un momento unicamente ricreativo, o di sfogo, che libera il corpo troppo costretto in altre situazioni. È durante tutte le attività scolastiche che l'allievo costruisce le sue nuove conoscenze, acquisisce delle abilità e sviluppa delle attitudini rivolte alla valorizzazione del proprio corpo e di quello degli altri. L'approccio didattico organizza delle situazioni d'apprendimento che facilitano esperienze, scoperte, prese di coscienza e abilità nuove, individuali e collettive, e che diventano patrimonio personale dell'alunno.

Ogni situazione d'apprendimento si iscrive in un quadro di attività generali che le dà senso e fornisce all'allievo motivo di investimento fisico, affettivo ed intellettuale; queste attività permettono all'allievo di organizzare i suoi movimenti, i suoi spostamenti, i suoi modi di comunicazione con i compagni, di costruire competenze, di sviluppare la sua capacità ad agire in modo autonomo. Si possono organizzare situazioni didattiche che avvicendano momenti di libera esplorazione, di scoperta, di invenzione, a momenti di apprendimento e di riflessione più sistematico.

Gli obiettivi formativi fissati tengono conto dello sviluppo globale della persona in modo da non essere mai ridotti ad una somma di performances giustapposte, messe in fila una dopo l'altra, tanto analiticamente spezzettate quanto inesistenti nella complessità reale; le attività motorie e sportive, al contrario, devono perseguire obiettivi formativi complessi, testimoni del principio di sintesi e di problematicità che governa l'esperienza umana in genere e l'apprendimento in particolare. Esse promuovono le competenze ad agire in situazione complessa, a comunicare con i compagni, a prendere coscienza delle loro azioni e a regolarle.

Il Laboratorio

Il Laboratorio di attività motorie e sportive assume una grande valenza nella scuola primaria in quanto consente di utilizzare specialisti della materia sia attraverso l'organico d'istituto (se si tratta di un istituto comprensivo), sia attraverso l'organico di rete (organizzato con scuole di grado diverso presenti sul territorio). È una situa-

zione di grande vantaggio qualitativo che consente di avere nell'équipe pedagogica che realizza i *Piani di studio personalizzati* di un gruppo classe un'insegnante specialista della attività motoria e sportiva, presente anche in fase di programmazione, al fine di garantire un'adeguata mediazione didattica e di operare con gli altri docenti in modo integrato per tempi, contenuti e metodi.

La valenza transdisciplinare delle attività motorie e sportive trova adeguata realizzazione in Laboratori che possono mettere in rilievo di volta in volta sia l'aspetto comunicativo ed espressivo (si pensi ad un Laboratorio di mimo o di danza) della disciplina sia l'aspetto concettuale e tecnico (si pensi ad un Laboratorio di orientamento o di velismo o di nuoto). Il collegamento con le risorse sportive esistenti sul territorio può offrire una buona occasione di scambi con l'extrascuola e, soprattutto, può aprire l'istituzione scolastica ad interessanti esperienze di educazione permanente.

ESEMPLIFICAZIONI IN ORDINE ALLE ATTIVITÀ DI EDUCAZIONE ALLA CONVIVENZA CIVILE NELLA SCUOLA PRIMARIA

EDUCAZIONE ALLA CITTADINANZA

Obiettivi		Contributi disciplinari			
	Tutte le discipline	Italiano	Storia	Attività motoria e sportiva	Musica
Mettere in atto comportamenti di autonomia, autocontrollo, fiducia in sé.	Controllo e autocontrollo sistematico e ricorsivo delle attività e dei comportamenti utili alla vita scolastica.	Discussione su situazioni vissute a scuola o nell'extrascuola che risultano esempi significativi di autocontrollo o di mancanza di autocontrollo.	Lettura, commento, riscrittura di alcuni articoli della Dichiarazione dei diritti del fanciullo e della Convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia.	Esercizio della disponibilità a partecipare a giochi e attività che richiedono impegno e pongono difficoltà da superare.	Partecipazione a canti corali che comportano l'esibizione in pubblico.
Accettare, rispettare, aiutare gli altri e i «diversi da sé», comprendendo le ragioni dei loro comportamenti.	Nelle diverse situazioni formative valorizzazione delle caratteristiche e delle particolarità personali di ciascuno. Messa a confronto di modalità differenti di lavoro attuate in una data situazione, per capirne motivazioni, limiti e vantaggi.	Interpretazione di narrazioni di altre culture, per esplicitarne i valori sottesi.	Analisi dei diversi modi con cui persone di cultura diversa affrontano momenti della vita (la nascita, la morte, le nozze...). Documentazione su realtà storiche di altri popoli che motivano situazioni attuali.	Partecipazione a giochi nuovi, proposti da compagni con attitudini differenti dalle proprie o presentati da compagni provenienti da altre culture.	Esecuzione di danze su musiche e ritmi di altre culture. Conoscenza dei contesti in cui tali musiche sono state prodotte e tali danze utilizzate.

segue

Obiettivi		Contributi disciplinari			
	Tutte le discipline	Italiano	Storia	Attività motoria e sportiva	Musica
Suddividere incarichi e svolgere compiti per lavorare insieme con un obiettivo comune.	Assegnazione di incarichi per lavorare insieme con un obiettivo comune. Valutazione finale delle modalità di svolgimento degli incarichi e dei risultati conseguiti da ciascuno. Attività di tutor nei confronti dei compagni più piccoli.	Stesura di testi regolativi relativi alla vita di classe. Lettura di testi che descrivono contesti familiari, scolastici... di collaborazione.	Esempi storici significativi dell'efficacia del lavorare insieme.	Simulazione di ruoli (allenatore, responsabile di squadra, capitano...).	Progettazione, con suddivisione di incarichi, di attività musicali.
Avvalersi in modo corretto e costruttivo dei servizi del territorio.	Discussione sulle modalità e sulle abitudini di accesso ai vari tipi di servizio del territorio.	Visita alla biblioteca comunale o di quartiere, per conoscerne l'organizzazione e le regole.	Visita ad alcuni uffici comunali e analisi del loro funzionamento.	Partecipazione ad attività organizzate nei centri sportivi comunali, rispettandone le strutture.	Partecipazione a concerti in ambienti del proprio territorio.
Comprendere il concetto di cittadinanza e vari tipi di cittadinanza.	Partendo da situazioni quotidiane, analisi e riflessione sui bisogni vitali dell'uomo e i diritti/doveri relativi.	Fruizione di cronache o di testi argomentativi relativi a problemi di cittadinanza.	Conoscenza delle regole del diritto alla cittadinanza.		Ascolto di musiche e canti espressione di identità nazionale.

Obiettivi	Contributi disciplinari				
	Tecnologia	Geografia-storia	Attività motoria e sportiva	Matematica-scienze	Italiano
<p>Conoscere la tipologia della segnaletica stradale, con particolare attenzione a quella relativa al pedone e al ciclista.</p>	<p>Ricostruzione, con materiali di recupero, di alcuni segnali stradali.</p>	<p>Conoscenza del concetto di codice e di alcune fasi significative di sviluppo del Codice stradale.</p>		<p>Conoscenza delle figure che hanno un valore convenzionale nella segnaletica stradale. Concetto di direzione.</p>	<p>Elaborazione di didascalie che illustrano il significato di una serie di segnali.</p>
<p>Descrivere in forma orale e scritta un percorso proprio o altrui e rappresentarlo cartograficamente.</p>	<p>Realizzazione di modelli plastici di percorsi, su cui far agire pupazzetti, come gioco di simulazione. Schizzi di tracciati.</p>	<p>Utilizzo delle coordinate spaziali. Attività di riflessione sulla successione temporale e di individuazione di rapporti causa/effetto.</p>	<p>Attività per la conferma della lateralizzazione.</p>	<p>Rappresentazioni topologiche.</p>	<p>Stesura di appunti. Utilizzo di sintassi adeguata al tipo di descrizione.</p>
<p>Analisi del Codice della strada: funzione delle norme e delle regole.</p>		<p>Elaborazione del concetto di norma, regola, legge.</p>	<p>Attività motorie e giochi di squadra rispettando le regole date.</p>	<p>Conoscenza di alcuni concetti presenti nelle regole del Codice: luce/buio, attrito, peso....</p>	<p>Lettura e produzione di testi regolativi.</p>

segue

Obiettivi		Contributi disciplinari			
	Tecnologia	Geografia-storia	Attività motoria e sportiva	Matematica-scienze	Italiano
Eseguire correttamente a piedi e in bicicletta un percorso stradale in situazione reale o simulata.	Attività di misurazione con strumenti adeguati. Realizzazione di strumenti per la misurazione di tratti del percorso.		Spostamenti in palestra, rispettando le regole stabilite. Esercizi per l'acquisizione o lo sviluppo dell'equilibrio.	Utilizzo dei concetti di velocità, distanza, lunghezza, larghezza. Conoscenza delle misure lineari utili nella gestione dei percorsi.	Riesposizione orale delle regole da seguire. Confronto fra punti di vista diversi sul comportamento da tenere nel percorso.

EDUCAZIONE AMBIENTALE

Obiettivi		Contributi disciplinari		
	Scienze	Italiano-storia-geografia-	Tecnologia	Arte ed immagine
Conoscere la flora, la fauna, gli equilibri ecologici tipici del proprio ambiente di vita. Rispettare le bellezze naturali ed artistiche del proprio ambiente.	Analisi di habitat caratteristici della propria zona (il bosco, la spiaggia, il fiume...).	Visite guidate e gite scolastiche per la conoscenza di aspetti tipici del proprio territorio. Ricostruzione, sulla base di documenti storici e di testimonianze, di momenti significativi per la vita nel proprio territorio. Riscoperta delle tradizioni culturali più significative: interviste ai nonni, visita al museo locale, ricostruzione dei giochi di un tempo, ecc.	Varie forme di osservazione e di rappresentazione (disegni, fotografie, riprese filmiche, ecc.) dell'ambiente. Studio dei materiali utilizzati nei vari interventi.	Conoscenza di opere d'arte del proprio ambiente. Visita a mostre di pittori locali. Visite ad atelier di artisti locali. Riprodurre, con tecniche e materiali vari, monumenti, luoghi, habitat particolari del proprio ambiente.

segue

Obiettivi	Contributi disciplinari			
	Scienze	Italiano-storia-geografia	Tecnologia	Arte ed immagine
Comprendere l'importanza dell'intervento necessario dell'uomo sull'ambiente.	Individuazione delle risorse proprie dell'ambiente di vita e analisi delle loro diverse forme di utilizzo nel tempo.	Analisi e comparazione di documenti storici e geografici relativi all'intervento dell'uomo sul territorio.	Descrizione di interventi umani che hanno modificato sostanzialmente un paesaggio (costruzione di un quartiere, di una strada, di una diga...).	Osservazione diretta degli stili architettonici che caratterizzano le varie zone del proprio ambiente. Analisi di interventi di restauro, manutenzione del patrimonio artistico.
Conoscere i ruoli dell'Amministrazione Comunale, delle associazioni private, delle istituzioni museali... per la conservazione e la trasformazione dell'ambiente.	Ricostruzione dei processi che hanno inciso sulla trasformazione dell'ambiente (incidenza dei fattori climatici e dell'inquinamento sui monumenti, incuria...).	Intervista a persone che rivestono ruoli significativi nell'Amministrazione comunale e nelle varie associazioni.	Analisi, dal punto di vista tecnologico, dei processi seguiti in interventi sull'ambiente particolarmente significativi.	Lettura di documentazioni fotografiche e filmiche di interventi di conservazione.
Individuare un problema ambientale prossimo (salvaguardia di un monumento, conservazione di una spiaggia, creazione di un parco naturale...) ed elaborare soluzioni.	Approfondimento delle cause scientifiche del problema individuato.	Ricostruzione storica del luogo e delle sue funzioni. Analisi dei bisogni presenti e delle possibili soluzioni.	Rilevazioni grafiche, fotografiche. Elaborazione di semplici progetti di restauro, di conservazione, di intervento.	Disegni, schizzi, rappresentazioni visive che supportino gli interventi o le proposte. Laboratorio di restauro di piccoli oggetti legati alla tradizione locale.

Obiettivi	Contributi disciplinari			
	Tutte le discipline	Scienze- tecnologia	Italiano-storia	Attività motoria e sportiva
Elaborare tecniche di osservazione e di «ascolto» del proprio corpo per distinguere i momenti di benessere da quelli di malessere.	Impiego di tecniche di osservazione del sé. Esercizio della disponibilità a manifestare il proprio vissuto.	Individuazione delle relazioni fra aspetti scientifici o tecnologici dell'ambiente e stato psicofisico (stanchezza derivante dall'uso di arredi non funzionali, dall'illuminazione inadeguata...).	Lettura di testi argomentativi ed espositivi sul rapporto «ambiente/salute» considerato.	Conoscenza del proprio corpo e dei suoi ritmi.
Conoscere le malattie esantematiche e le vaccinazioni.		Individuazione del manifestarsi di tali malattie. Intervista a personale medico o paramedico per mettere a punto modalità di prevenzione in presenza di possibilità di contagio.	Ricostruzione della propria storia personale relativamente a questi aspetti. Lettura di documenti di storia della scienza, relativi alle scoperte dei vaccini.	Analisi di quanto e come la malattia può limitare l'attività fisica.
Attivare comportamenti di prevenzione ai fini della salute nel suo complesso.	Assunzione di comportamenti adeguati (corretta postura, controllo del volume di voce...).	Interventi in classe del dentista, dell'igienista... ai fini della conoscenza delle conseguenze di comportamenti scorretti per la salute e dell'individuazione di norme di comportamento opportuno.	Analisi/produzione di messaggi di Pubblicità Progresso. Documentazione dell'incidenza, in varie epoche storiche, di comportamenti non adeguati al mantenimento della salute.	Rispetto di modalità fisiche adeguate di gestione del proprio tempo (adeguato lasso di tempo di attività motoria, senza cadere negli eccessi...).
Conoscere le norme di comportamento per la sicurezza nei vari ambienti.	Riflessione, nei contesti che spontaneamente vengono a crearsi, sulle norme da seguire per la sicurezza nei vari ambienti.	Lettura delle piantine dei locali e dei percorsi di fuga. Analisi della pericolosità di oggetti e materiali.	Stesura dei regolamenti necessari per la sicurezza utilizzando le norme imparate. Corretta interpretazione dei simboli di pericolosità, tossicità dei materiali.	Manifestazione di perizia e di autocontrollo fisico in situazioni che lo richiedono.

Obiettivi	Contributi disciplinari			
	Scienze	Attività motoria e sportiva	Italiano	Tecnologia
Conoscere la tipologia degli alimenti e le relative funzioni nutrizionali.	Utilizzo di audiovisivi per capire come il corpo utilizza i diversi tipi di alimenti. Valutazione, sulla base di quanto emerso dalla visione del video, dei dati raccolti sulla propria consueta alimentazione.	Intervista al dietologo per capire la «dieta» migliore per poter praticare attività fisica.	Raccolta di dati relativi alla propria alimentazione settimanale, con l'uso di strumenti adeguati.	Ricostruzione dei processi di trasformazione degli alimenti e della preparazione del cibo, per comprenderne l'incidenza sulla qualità finale del prodotto.
Individuare la dieta più adeguata al proprio corpo e alle proprie esigenze fisiche, sulla base del calcolo del proprio dispendio energetico.	Compilazione di tabelle che mettono in relazione il dispendio energetico con l'apporto dei vari cibi consumati.	Osservazione e registrazione dell'attività di respirazione, sudorazione... in condizioni di riposo, di attività intensa...	Interpretazione del sottocodice scientifico delle tabelle di descrizione della composizione dei cibi e del loro apporto in termini di nutrizione.	Preparazione del pranzo al sacco adeguato ad un'uscita didattica che comporta un certo dispendio energetico.
A tavola mantenere comportamenti corretti.	Individuazione delle regole del corretto comportamento a tavola, sulla base della conoscenza dell'incidenza dei vari comportamenti sui processi digestivi.		Descrizione verbale di una serie di comportamenti a tavola osservati mediante riprese video.	Scelta dei cibi adatti ad essere consumati per temperatura, modalità di conservazione e di cottura.
Conoscere gli errori alimentari e i problemi connessi con gli squilibri alimentari.	Intervista al dietologo che commenta le diete seguite dagli alunni.	Analisi di tabelle di sviluppo corporeo, ponderale... e confronto con il proprio corpo.	Lettura di testi espositivi sui rischi e pericoli di alcune abitudini alimentari attuali	
Individuare le modalità di consumo degli alimenti che meglio ne conservano il valore nutritivo, anche avvalendosi del laboratorio di cucina.	Individuazione della composizione dei vari alimenti e conoscenza dell'incidenza che ogni modalità di consumo ha nel loro utilizzo.		Creazione di slogan sulle corrette modalità di utilizzo degli alimenti.	Preparazione dello stesso alimento secondo diverse modalità.

segue

Obiettivi	Contributi disciplinari			
	Scienze	Attività motoria e sportiva	Italiano	Tecnologia
Ampliare la gamma dei cibi assunti, come educazione al gusto.	Assunzione di una corretta colazione a scuola. Organizzazione di «merende per l'intervallo» genuine. Consumo di un pasto di altri tempi o di altre culture.		Lettura di ricette di altri tempi.	Laboratorio di cucina.

EDUCAZIONE all'AFFETTIVITÀ

Obiettivi	Contributi disciplinari			
	Tutte le discipline	Italiano-storia	Scienze	Attività motoria e sportiva
Attivare atteggiamenti di conoscenza/ascolto di sé.	Atteggiamento di ascolto e di relazione positiva nei confronti dell'altro.	Descrizioni di sé, delle proprie capacità e abilità, dei propri interessi. Narrazione dei cambiamenti personali nel tempo.		Individuazione delle proprie capacità e dei propri limiti nelle attività motorie e fisiche.
Attivare modalità relazionali positive con i compagni e con gli adulti, anche tenendo conto delle caratteristiche specifiche di maschi e femmine.	Riflessioni sulle modalità per una relazione corretta tra coetanei e alunno-adulto. Esercizio dell'abitudine a mettersi dal punto di vista altrui e a rispettarlo.	Controllo dell'espressione verbale e non verbale nella comunicazione, ai fini della scelta del registro più adeguato alla relazione positiva.	Analisi dei rapporti affettivi e di collaborazione tra i membri di una coppia sia nel mondo animale che umano.	Attivazione di una squadra di gioco, in cui si scambiano, secondo ritmi stabiliti, i ruoli.

segue

Obiettivi	Contributi disciplinari			
	Scienze	Attività motoria e sportiva	Italiano	Tecnologia
Conoscere le principali differenze fisiche, psicologiche e comportamentali tra maschi e femmine.	Interventi che facilitino, da parte dell'alunno, la comunicazione della percezione di sé e del proprio ruolo nella classe, nella famiglia, nel gruppo dei pari in genere.	In situazioni concrete, riflessioni sulle differenze di ruolo dei maschi e delle femmine. Esempi di rapporti significativi tra maschi e femmine nella storia e nella letteratura.	Differenze fisiche tra maschi e femmine. Funzioni degli organi genitali.	In situazioni di simulazione (giochi di ruolo, animazioni teatrali...) rappresentazione dei comportamenti tipici del genere maschile e femminile.
Esercitare modalità corrette ed efficaci di espressione delle proprie emozioni e della propria affettività.	Interventi che favoriscano l'espressione personale, ma anche socialmente accettata, di stati d'animo, di sentimenti, di emozioni diversi, in situazioni diverse, anche di competizioni sportive e agonistiche.	In contesti spontanei o strutturati, espressione verbale, nella forma più congeniale, della propria emotività ed affettività.		In situazione di gioco (vittoria, sconfitta, contesa...) espressione corretta della propria emotività.

IPOSTESI *di* MODELLI ORGANIZZATIVI *nella* SCUOLA PRIMARIA

I ipotesi di modelli organizzativi

Dalle «Indicazioni nazionali per i Piani di studio personalizzati nella scuola primaria»

Vincoli e risorse

La scuola primaria definisce i *Piani dell'offerta formativa* e provvede alla realizzazione dei *Piani di studio personalizzati*, tenendo conto dei seguenti punti che costituiscono allo stesso tempo risorsa e vincolo per l'attività educativa e didattica.

1. L'organico d'istituto è assegnato secondo le norme vigenti, anche per quanto riguarda gli allievi in situazione di handicap.
2. L'orario annuale obbligatorio delle lezioni, comprensivo della quota riservata alle Regioni, alle istituzioni scolastiche e all'insegnamento della religione cattolica, è di 891 ore in prima classe (990 nel caso della formula «a tempo pieno») e di 990 ore nel primo e nel secondo biennio.
3. L'autonomia delle istituzioni scolastiche di cui al Dpr. 275/1999 si esercita fino al limite del 15% di tutti i vincoli dettati nelle *Indicazioni nazionali*; implica, inoltre, l'opportunità di organizzare le attività educative e didattiche obbligatorie sia per classe, sia per Laboratori, e quindi di alternare, a seconda delle esigenze di apprendimento individuali, gruppi classe e gruppi di livello, di compito o elettivi; restando ferme le disposizioni vigenti in proposito, dispone, infine, sugli eventuali ampliamenti dell'offerta formativa.

4. È individuato un docente coordinatore dell'équipe pedagogica che entra in contatto con gli allievi e che svolge anche la funzione di tutor dei medesimi, in costante rapporto con le famiglie e con il territorio, soprattutto in ordine alla scelta delle attività opzionali e dell'eventuale ampliamento dell'offerta formativa.
5. Il docente coordinatore-tutor, fino al primo biennio, svolge attività in presenza con l'intero gruppo di allievi che gli è stato affidato per l'intero quinquennio, per un numero di ore che oscillano da 594 a 693 su 891 o 990 annuali.

Avvertenze

Le Indicazioni nazionali per i Piani di studio personalizzati nella scuola primaria dettano, con riferimento all'intero anno, i vincoli relativi all'orario obbligatorio di lezione e alla durata delle attività svolte dal docente coordinatore tutor con l'intero gruppo di alunni. Le esemplificazioni che seguono, rispettose di tali vincoli, sono state elaborate su un possibile orario settimanale medio rispetto al monte ore annuale (fatte salve alcune piccole differenziazioni, di volta in volta sottolineate). Ciò allo scopo di facilitare, mediante il confronto con la consueta organizzazione dell'orario scolastico settimanale, che attualmente resta omogenea per tutto l'anno, l'individuazione dei fattori di novità nell'organizzazione delle attività educative e didattiche. Uno di questi consiste appunto nella possibilità e opportunità di adattare l'orario ai bisogni degli alunni, utilizzando criteri di «velocità istantanea» delle varie attività. Si ribadisce dunque la motivazione meramente strumentale ed esemplificativa della scelta dell'orario medio settimanale presentato negli schemi che seguono: sarà compito delle singole unità scolastiche articolare in modo differenziato nel corso dell'anno le quote annuali obbligatorie dell'orario, nel rispetto delle esigenze della propria realtà.

Le esemplificazioni che seguono, per quanto riguarda numero di alunni, numero di classi, risorse docenti, rappresentano ipotesi, che possono avvicinarsi alle specifiche concrete situazioni reali ma che, certamente, se ne differenziano per qualche aspetto. Starà dunque alla singola unità scolastica cogliere somiglianze/differenze fra le esemplificazioni e la propria situazione, per ispirarsi, adattandola, alla proposta che si ritiene più adeguata al proprio contesto.

La presenza del coordinatore tutor con un gruppo di allievi che gli è affidato per l'intero quinquennio non va intesa esclusivamente come attività di classe: il coordinatore tutor può operare con tali alunni secondo formule diverse, che vanno dalla sua presenza esclusiva in attività di lezione in classe, a quella, sempre esclusiva, di attività di Laboratorio di classe, a tutte le possibili soluzioni intermedie fra questi estremi considerati. Ma il coordinatore tutor può operare anche in Laboratori interclasse con l'intero gruppo di alunni che gli è affidato, nonché con alcuni di tali alunni, sempre in Laboratorio interclasse, oltre il minimo della presenza stabilita. L'autonomia delle unità scolastiche nell'applicazione delle Indicazioni nazionali è, perciò, piena.

Nel rispetto dei vincoli già citati, nelle esemplificazioni si è scelto di considerare la presenza media settimanale del coordinatore tutor con il gruppo classe secondo questi parametri:

- da 18 a 21 ore nei gruppi classe di 1^a, 2^a e 3^a (nelle esemplificazioni che seguono, si presentano casi relativi alle 21 ore e casi relativi alle 18, con ulteriori articolazioni interne, derivanti dalla diversificata presenza del coordinatore tutor in attività di tipo laboratoriale e non, con lo stesso gruppo di alunni);
- massima libertà di quantificazione di tale presenza nei gruppi classe di 4^a e 5^a, perché le Indicazioni non fissano vincoli in merito.

Resta inteso che, oltre a quelle indicate, sono possibili altre quantificazioni e articolazioni della presenza del coordinatore tutor, ovviamente sempre all'interno dei vincoli precisati nelle Indicazioni nazionali. Si deve, inoltre, tener presente che gli esempi proposti non sono da intendersi come soluzioni da trasferire in modo perfettamente identico nelle singole unità scolastiche: si tratta di simulazioni di possibili contesti, finalizzate a suggerire possibili criteri di organizzazione della scuola.

Le eventuali ore di lavoro del coordinatore tutor eccedenti l'orario di presenza con il gruppo classe, nonché il coordinamento e l'eventuale assistenza in mensa, nelle ipotesi presentate sono utilizzate per attività educative e didattiche nella forma di Laboratorio per gruppi di livello, di compito o elettivi. Si sottolinea che questo termine non va inteso come attività secondaria, o peggio, marginale rispetto agli altri momenti di lavoro; al Laboratorio, si assegna, invece, un ruolo molto significativo:

- perché esige competenza da parte dei docenti che ne sono responsabili, i quali sono tenuti a collegare sempre specificità e generalità, prospettiva disciplinare e interdisciplinare per corrispondere alla dinamica dell'ologramma richiamata nelle Indicazioni;
- perché richiede modalità di lavoro centrate su di una progettazione più complessa per tempi, contenuto, mediazione didattica, ecc.;
- perché presuppone la varietà del raggruppamento degli alunni (a seconda delle discipline, per livello, per compito, elettivi), e può, quindi, coinvolgere più gruppi classe in orizzontale e/o in verticale.

Il funzionamento ordinato ed efficace dei Laboratori necessita di due precise figure legate alla professionalità docente: il coordinatore tutor e il responsabile di Laboratorio (un Laboratorio può avere più moduli che funzionano anche in contemporanea e sono, ovviamente, affidati a persone diverse). Al primo, garante del Piano di studio personalizzato degli allievi che gli sono affidati, spetta il compito di coordinare con i colleghi e con la famiglia le scelte opzionali relative ai Laboratori che l'alunno frequenta, la loro realizzazione e i risultati; al secondo spetta il compito di coordinare tutti i colleghi che partecipano ai vari moduli di un certo Laboratorio, garantendo gradualità di realizzazione, coerenza di metodo, efficienza organizzativa.

Nelle esemplificazioni vengono mostrati vari tipi di Laboratorio. Anche a questo proposito si precisa il carattere di ipotesi di tali scelte: ogni unità scolastica può

infatti scegliere altri tipi di Laboratorio, che qui non sono stati considerati. Fra i Laboratori figura anche quello di religione cattolica, nell'ipotesi che tale insegnamento sia affidato all'insegnante specialista; se responsabile dell'IRC è lo stesso coordinatore tutor, specializzato in IRC, la religione cattolica sarà insegnata in ore di permanenza degli alunni nel gruppo classe, rientrando quindi nel monte ore richiesto dal vincolo di presenza del coordinatore tutor.

Anche per quanto riguarda la durata di ogni Laboratorio non sono fissati vincoli. Nei casi esemplificati, si è scelta la durata di due ore in quanto ritenuta funzionale all'organizzazione dell'attività didattica e agli aspetti logistici (ad esempio lo spostamento degli alunni nella scuola), ma resta inteso che anche questo aspetto sarà deciso da ogni unità scolastica. In molte situazioni si potranno anche concentrare più ore consapevoli, tuttavia, che un orario di Laboratorio per la realizzazione di qualche progetto importante può richiedere l'estensione di tutta una mattinata. La circostanza ricorda che l'orario delle attività non può essere rigidamente programmato una volta per tutte ma deve essere predisposto, per quanto possibile, just in time.

Come si potrà rilevare dai vari tipi di tabelle che accompagnano ogni ipotesi esemplificata, si è scelto spesso di considerare anche la possibilità di un docente responsabile di più tipi di Laboratori, soprattutto per i primi tre anni. In questo modo, fatta salva la qualità dei Laboratori sulla base delle competenze accertate dei docenti, gli alunni si relazionano con un numero contenuto di figure docenti, con cui possono stabilire un significativo rapporto anche a livello affettivo e relazionale, con tutte le importanti ricadute sul piano dell'educativo che ciò comporta. Man mano che gli alunni crescono, nelle esemplificazioni si considera un numero più elevato di Laboratori e quindi di incontro con più docenti.

È anche opportuno, come si è fatto quando il contesto ipotizzato lo permetteva, che il docente coordinatore tutor si trovi ad operare in almeno un Laboratorio LARSA, per meglio seguire gli alunni del cui intero percorso è direttamente responsabile.

Come si potrà rilevare grazie alle tabelle dell'orario dei singoli alunni, nelle fasce dei Laboratori il gruppo classe si apre e i fanciulli si distribuiscono nei vari Laboratori in gruppi di livello, di compito ed elettivi, secondo le scelte più coerenti con il Piano di studio personalizzato, di cui il docente coordinatore tutor è garante e consigliere.

Legenda sigle o abbreviazioni:

A – B – C... (cioè maiuscolo in grassetto): ipotesi di organizzazione di unità scolastica.

ORE DOC.: totale delle ore di servizio dei docenti nell'unità scolastica.

COORD.: ore di coordinamento, comprensive delle ore di programmazione, assegnate ai coordinatori tutor.

PROGRAM.: ore di programmazione, assegnate agli insegnanti non coordinatori tutor, compresi **rc** e **ls**.

a – b – c – d – e... (cioè corsivo minuscolo grassetto): insegnante non specialista nella scuola primaria.

rc: insegnante specialista di religione cattolica.

ls: insegnante specialista di lingua straniera.

A – B – C – D... (cioè corsivo maiuscolo grassetto): insegnante di scuola secondaria di I grado.

IRC: insegnamento religione cattolica.

L. LS: Laboratorio di lingua straniera.

L. Espressivo: Laboratorio di arte e immagine, musica, attività sportive e motorie, informatica, tecnologia (nell'ipotesi D musica e tecnologia costituiscono Laboratori autonomi).

L. Motorio/Sportivo: Laboratorio di attività motorie e sportive.

L. Informatica: Laboratorio di informatica.

L. Musica: Laboratorio di musica.

L. Tecnologia: Laboratorio di tecnologia.

L. Teatro: Laboratorio di teatro.

LARSA: Laboratorio di recupero e sviluppo degli apprendimenti.

GC: gruppo classe.

ORARI SETTIMANALI PER ALUNNI DI CLASSE PRIMA

In base alle avvertenze indicate, si presentano più ipotesi di orario settimanale per gli alunni di classi prima.

Tutte le esemplificazioni sono seguite da alcune riflessioni, che sottolineano le motivazioni di natura pedagogica, didattica e organizzativa che le hanno ispirate.

Con le parti discorsive **di volta in volta evidenziate in grassetto**, si intende sottolineare aspetti significativi dell'organizzazione delle unità scolastiche ipotizzate, che possono e devono variamente combinarsi fra loro nei concreti contesti di scuola.

Le sigle che contraddistinguono le varie ipotesi di orario settimanale rimandano alle rispettive organizzazioni dell'intera unità scolastica.

Gruppo classe (lezione).

Gruppo classe (Laboratori).

Laboratori interclasse.

Nei Laboratori interclasse gli alunni sono riuniti per gruppi di livello, di compito o elettivi.

Non si esclude, però, che in un Laboratorio interclasse possa ritrovarsi integralmente un gruppo classe all'interno del quale è possibile organizzare l'attività anche in gruppi di livello, di compito ed elettivi.

Ipotesi A1

(Cfr. organizzazione dell'intera unità scolastica alle pagine 240 e seguenti)

(Settimana che prevede la presenza del coordinatore tutor per 22 ore, in alternanza a quella con presenza prevista di 20 ore)

	lunedì	martedì	mercoledì	giovedì	venerdì	sabato
8,30 – 9,30	a	a	a	IRC 1 rc	a	LAB. LS 2 ls
9,30 – 10,30	a	a	a	IRC 1 rc	a	a
10,30 – 11,30	a	a	a	a	a	a
11,30 – 12,30	a	a	a	a	LARSA 8 h	a
12,30 – 13,30	a		a		LARSA 8 h	

In questa ipotesi l'alunno Mario Rossi incontra gli insegnanti:

Coordinatore tutor a 22 h gruppo classe (lezione e Laboratori)	h 2 h LARSA	rc 2 h IRC	ls 1 h L. LS
--	-----------------------	----------------------	------------------------

Nell'organizzazione dell'unità scolastica ipotizzata, si privilegia il rapporto fra il coordinatore tutor e il gruppo di alunni che gli è affidato: si è scelto, infatti, di considerare al livello massimo (21 ore medie settimanali) il vincolo dettato dalle Indicazioni nazionali relativamente alla presenza del coordinatore tutor in classe 1^a.

In base alla convinzione che l'apprendimento può avvantaggiarsi della varietà dei mediatori didattici, il coordinatore tutor impegna il gruppo classe sia in lezioni che in Laboratori, fra loro equamente distribuiti.

Nella settimana esemplificata, per l'alunno Mario Rossi le scelte autonome dell'unità scolastica, nel rispetto dei vincoli dettati dalle Indicazioni, si concretizzano in un orario che lo vede impegnato:

- in massima parte nel gruppo classe, con il coordinatore tutor, in attività di lezione e di Laboratorio;
- per le restanti 5 ore:
 - nel Laboratorio di religione cattolica, essendo questo insegnamento affidato allo specialista;
 - in alcuni Laboratori interclasse, in particolare:
 - in quello di lingua straniera, con l'insegnante specialista;
 - in un LARSA.

L'alunno Mario Rossi

- nel gruppo classe, con il coordinatore tutor, svolge attività relative a tutte le discipline del Piano di studio, escluse RC e LS;
- nelle ore del Laboratorio IRC, si ritrova con i compagni del gruppo classe, ad eccezione di coloro che hanno scelto di non avvalersi dell'insegnamento della religione cattolica, che in questa fascia oraria sono impegnati in un altro tipo di laboratorio;
- in base al livello di competenza manifestato in inglese, frequenta un Laboratorio interclasse LS con molti compagni di classe 2^a;
- nel Laboratorio interclasse LARSA 8, insieme ad alcuni compagni del gruppo classe di appartenenza, incontra alcuni alunni di classe 2^a e due di classe 3^a, con i quali svolge attività motorie e sportive, per lui necessarie, secondo quanto individuato dal coordinatore tutor, in accordo con gli altri docenti dell'équipe pedagogica, per consolidare l'organizzazione spazio-temporale.

Nella settimana successiva a quella esemplificata, in cui si prevede che il coordinatore tutor sarà presente sul gruppo classe per 20 ore, l'alunno Mario Rossi frequenterà, in aggiunta a quelli indicati per questa settimana, un altro Laboratorio interclasse, di tipo espressivo, in cui avrà modo di applicare, sul piano grafico-pittorico, l'acquisizione di abilità di organizzazione spazio-temporale in cui si è esercitato nel LARSA 8 nella settimana esemplificata.

Ipotesi A3

(Cfr. organizzazione A2 alle pagine 240 e seguenti, da cui A3 si differenzia solo per il tipo di attività del coordinatore tutor sul gruppo classe:
in A3 di sola lezione)

	lunedì	martedì	mercoledì	giovedì	venerdì	sabato
8,30 – 9,30	LARSA 8 f	a	a	IRC 1 rc	a	LAB. LS 1 ls
9,30 – 10,30	LARSA 8 f	a	a	IRC 1 rc	a	a
10,30 – 11,30	a	a	LARSA 6 f		a	a
11,30 – 12,30	a	a	a		a	a
12,30 – 13,30	a		a		a	

In questa ipotesi l'alunno Mario Bianchi incontra gli insegnanti:

Coordinatore Tutor a	f	rc	ls
21 h gruppo classe (lezione)	3 h LARSA	2 h IRC	1 h L. LS

Come nel caso dell'ipotesi A1, nell'organizzazione dell'unità scolastica qui simulata, si privilegia il rapporto fra il coordinatore tutor e il gruppo di alunni che gli è affidato: anche in questo caso, infatti, si è scelto di considerare al livello massimo (21 ore medie settimanali) il vincolo dettato dalle Indicazioni nazionali relativamente alla presenza del coordinatore tutor in classe prima.

Diversamente dal contesto precedente, si considera la lezione modalità didattica da privilegiare: il coordinatore tutor svolge infatti attività di insegnamento sul gruppo classe esclusivamente in tale forma.

L'attività in gruppo classe e i Laboratori interclasse si differenziano dunque sia per il tipo di raggruppamento alunni che per la mediazione didattica.

Nella settimana esemplificata, per l'alunno Mario Bianchi le scelte autonome dell'unità scolastica, nel rispetto dei vincoli dettati dalle Indicazioni, si concretizzano in un orario che lo vede impegnato:

- in massima parte nel gruppo classe, con il coordinatore tutor, in esclusiva attività di lezione;

- per le restanti 6 ore:
 - nel Laboratorio di religione cattolica, essendo questo insegnamento affidato allo specialista;
 - in alcuni Laboratori interclasse, in particolare:
 - in quello di lingua straniera, con l'insegnante specialista,
 - in due LARSA, per un totale di 3 ore.

L'alunno Mario Bianchi

- nel gruppo classe, con il coordinatore tutor, segue lezioni relative a tutte le discipline del Piano di studio, escluse RC e LS;
- nelle ore del Laboratorio IRC e LS si ritrova con tutti i compagni del gruppo classe;
- nel Laboratorio interclasse LARSA 6, insieme ad alcuni compagni del gruppo classe di appartenenza, svolge attività di sviluppo nella lettoscrittura, che il coordinatore tutor, in accordo con gli altri docenti dell'équipe pedagogica, ha ritenuto per lui opportune, considerata la competenza manifestata;
- nel Laboratorio interclasse LARSA 8, nella settimana esemplificata, Mario Bianchi si ritrova con tutti e solo i compagni del gruppo classe, per un'attività comune di compito, relativa all'ascolto di musiche.

Ipotesi A6

(Cfr. organizzazione dell'intera unità scolastica alle pagine 246 e seguenti)

	lunedì	martedì	mercoledì	giovedì	venerdì	sabato
8,30 – 9,30	a	L. LS 1 ls	LARSA 3 d	IRC 1 rc	a	a
9,30 – 10, 30	a	a	LARSA 3 d	IRC 1 rc	a	a
10,30 – 11,30	a	a	a	a	a	a
11,30 – 12, 30	L. Espressivo 5 h	a	a	a	LARSA 4 d	a
12,30 – 13, 30	L. Espressivo 5 h		a		LARSA 4 d	

In questa ipotesi l'alunna Anna Verdi incontra gli insegnanti:

Coordinatore tutor a 18 h gruppo classe (lezione)	d 4 h LARSA	h 2 h LAB. E.	rc 2 h IRC	ls 1 h L. LS
---	----------------	------------------	---------------	-----------------

Nell'organizzazione dell'unità scolastica qui simulata, si è scelto di considerare al livello minimo (18 ore medie settimanali) il vincolo dettato dalle Indicazioni nazionali relativamente alla presenza del coordinatore tutor in classe prima. Di conseguenza, aumenta il numero di ore per i Laboratori interclasse.

Come nell'ipotesi A2, si considera la lezione modalità didattica da privilegiare: il coordinatore tutor svolge, infatti attività di insegnamento sul gruppo classe esclusivamente in tale forma.

L'attività in gruppo classe e i Laboratori interclasse si differenziano, anche in questo caso, sia per il tipo di raggruppamento alunni che per la mediazione didattica.

Nella settimana esemplificata, per l'alunna Anna Verdi le scelte autonome dell'unità scolastica, nel rispetto dei vincoli dettati dalle Indicazioni, si concretizzano in un orario che la vede impegnata:

- per i 2/3 dell'orario settimanale medio nel gruppo classe, con il coordinatore tutor, in esclusiva attività di lezione;
- per le restanti 9 ore:
 - nel Laboratorio di religione cattolica, essendo questo insegnamento affidato allo specialista;

- in alcuni Laboratori interclasse, in particolare:
 - in quello di lingua straniera, con l'insegnante specialista,
 - in due LARSA, per un totale di 4 ore, con uno stesso insegnante,
 - in un Laboratorio espressivo.

L'alunna Anna Verdi

- nel gruppo classe, con il coordinatore tutor, segue lezioni relative a tutte le discipline del Piano di studio, escluse RC e LS;
- nelle ore dei Laboratorio IRC e LS si ritrova con tutti i compagni del gruppo classe;
- nel Laboratorio interclasse LARSA 3, insieme ad alcuni compagni del gruppo classe di appartenenza, svolge attività di recupero nella lettoscrittura, che il coordinatore tutor, in accordo con gli altri docenti dell'équipe pedagogica, ha ritenuto per lei necessarie;
- nel Laboratorio interclasse LARSA 4, svolge attività di sviluppo di musica, incontrando soprattutto compagni di classe 2^a;
- sceglie di partecipare al Laboratorio interclasse espressivo 5, che costituisce una possibile opzione fra quelle organizzate dalla scuola.

Ipotesi B

(Cfr. organizzazione dell'intera unità scolastica alle pagine 252 e seguenti)

per la bambina Maria Rossi

	lunedì	martedì	mercoledì	giovedì	venerdì	sabato
8,30 – 9,30	a	a	LARSA 7 h	a	a	L. LS 2 ls
9,30 – 10, 30	a	a	LARSA 7 h	a	a	a
10,30 – 11,30	L. Espressivo 2 f	a	a	a IRC	L. Espressivo 4 h	a
11,30 – 12, 30	L. Espressivo 2 f	a	a	a IRC	L. Espressivo 4 h	
12,30 – 14	MENSA		MENSA			
14 – 15	a		LARSA 1 a			
15 – 16	a		LARSA 1 a			

In questa ipotesi l'alunna Maria Rossi incontra gli insegnanti:

Coordinatore tutor a 18 h gruppo classe (lezione, compreso IRC) 2 h LARSA	h 2 h LARSA 2 h L. Espressivo	f 2 h L. Espressivo	ls 1 h L. LS
---	--	-------------------------------	------------------------

per il bambino Gianni Neri

	lunedì	martedì	mercoledì	giovedì	venerdì	sabato
8,30 – 9,30	a	a	LARSA 8 h	a	a	a
9,30 – 10, 30	a	a	LARSA 8 h	a	a	a
10,30 – 11,30	L. Espressivo 6 h	a	a	a IRC	LARSA 9 h	L. LS 1 ls
11,30 – 12, 30	L. Espressivo 6 h	a	a	a IRC	LARSA 9 h	
12,30 – 14	MENSA		MENSA			
14 – 15	a		LARSA 10 h			
15 – 16	a		LARSA 10 h			

In questa ipotesi l'alunno Gianni Neri incontra gli insegnanti:

Coordinatore tutor a 18 h gruppo classe (lezione, compreso IRC)	h 6 h LARSA 2 h L. Espressivo	ls 1 h L. LS
---	-------------------------------------	-----------------

Nell'organizzazione dell'unità scolastica qui simulata, come nella precedente ipotesi A3, si è scelto di considerare al livello minimo (18 ore medie settimanali) il vincolo dettato dalle Indicazioni nazionali relativamente alla presenza del coordinatore tutor in classe prima.

Come nelle ipotesi A2 e A3, si considera la lezione modalità didattica da privilegiare: il coordinatore tutor svolge, infatti, attività di insegnamento sul gruppo classe esclusivamente in tale forma. L'attività in gruppo classe e i Laboratori interclasse si differenziano, anche in questo caso, sia per il tipo di raggruppamento alunni che per la mediazione didattica.

Nel caso che qui si prospetta, però, il coordinatore tutor è specializzato nell'insegnamento della religione cattolica, che insegna, quindi, all'interno della presenza minima di 18 ore. Mancando il Laboratorio IRC svolto dall'insegnante specialista, nell'orario trova posto un altro tipo di Laboratorio interclasse.

La soluzione ipotizzata è rappresentativa della possibilità di distribuire il tempo scuola di ogni settimana in attività educative e didattiche in parte differenziate per singoli alunni, come risposta organizzativa della scuola al Piano di studio personalizzato per ciascun allievo.

Nella settimana esemplificata, per l'alunna Maria Rossi le scelte autonome dell'unità scolastica, nel rispetto dei vincoli dettati dalle Indicazioni, si concretizzano in un orario che la vede impegnata:

- per i 2/3 dell'orario settimanale medio nel gruppo classe, con il coordinatore tutor, in esclusiva attività di lezione, comprese le ore relative all'IRC;
- per le restanti 9 ore in Laboratori interclasse, in particolare:
 - in quello di lingua straniera, con l'insegnante specialista,
 - in due Laboratori espressivi, per un totale di 4 ore, suddivise fra due insegnanti,
 - in due LARSA, di cui uno condotto dallo stesso coordinatore tutor.

Nella stessa settimana, l'alunno Giovanni Neri, si trova impegnato:

- come Maria Rossi nel gruppo classe;
- diversamente da Maria Rossi nei Laboratori interclasse, in particolare:
 - in un Laboratorio di lingua straniera, di livello inferiore a quello frequentato da Maria Rossi,
 - in un Laboratorio espressivo e in tre LARSA, tutti con l'insegnante h, che ha il compito di organizzare per lui, in questo periodo, un articolato percorso di recupero.

Ipotesi C

(Cfr. organizzazione dell'intera unità scolastica alle pagine 256 e seguenti)

a) per il bambino Luca Corti nella settimana X

	lunedì	martedì	mercoledì	giovedì	venerdì	sabato
8,30 – 9,30	a	a	a	IRC 1 rc	a	a
9,30 – 10, 30	a	a	a	IRC 1 rc	a	a
10,30 – 11,30	L. Espressivo 5 m	a	a	a	L. Espressivo 4 i	a
11,30 – 12, 30	L. Espressivo 5 m	a	a	a	L. Espressivo 4 i	a

b) per lo stesso bambino Luca Corti nella settimana Y

	lunedì	martedì	mercoledì	giovedì	venerdì	sabato
8,30 – 9,30	a	a	LARSA 8 m	IRC 1 rc	a	a LS
9,30 – 10, 30	a	a	LARSA 8 m	IRC 1 rc	a	a LS
10,30 – 11,30	L. Espressivo 6 m	a	a	a	L. Espressivo 4 i	LARSA 1 a
11,30 – 12, 30	L. Espressivo 6 m	a	a	a	L. Espressivo 4 i	LARSA 1 a
12,30 – 14	MENSA		MENSA		MENSA	
14 – 15	a		a		LARSA 7 m	
15 – 16	a		a		LARSA 7 m	

In questa ipotesi l'alunno Luca Corti incontra:
nella settimana X gli insegnanti:

Coordinatore tutor a 18 h gruppo classe (lezione)	m 2 h L. Espressivo	i 2 h L. Espressivo	rc 2 h IRC
---	------------------------	------------------------	---------------

nella settimana Y gli insegnanti:

Coordinatore tutor a 18 h gruppo classe (lezione, compresa LS) 2 h LARSA	m 2 h L. Espressivo 4 h LARSA	i 2 h L. Espressivo	rc 2 h IRC
---	-------------------------------------	------------------------	---------------

Nell'organizzazione dell'unità scolastica qui simulata, come in altre precedenti ipotesi, si è scelto di considerare al livello minimo (18 ore medie settimanali) il vincolo dettato dalle Indicazioni nazionali relativamente alla presenza del coordinatore tutor in classe prima.

In questo caso, però, il coordinatore tutor è specializzato nell'insegnamento della lingua straniera, che insegna, quindi, all'interno della presenza minima di 18 ore. Mancando il Laboratorio LS svolto dall'insegnante specialista, nell'orario trova posto un altro tipo di Laboratorio interclasse, per una durata media settimanale di un'ora.

Anche in questa soluzione, si considera la lezione modalità didattica da privilegiare: il coordinatore tutor svolge, infatti, attività di insegnamento sul gruppo classe esclusivamente in tale forma.

L'ipotesi è rappresentativa della possibilità di variare, nell'anno, la durata delle singole settimane. Resta inteso che il monte ore annuo complessivo deve essere rispettato; di conseguenza, settimane di durata inferiore alla media delle 27 ore saranno compensate da settimane di durata superiore a tale media.

La settimana X esemplificata, della durata di 24 ore, risulta particolarmente adeguata all'inizio dell'anno scolastico per favorire l'ingresso dell'alunno nel nuovo ordine di scuola. Essa può, però, essere riproposta in altri periodi dell'anno, secondo le scelte autonome dell'unità scolastica, funzionali ai bisogni del contesto. In questa settimana, si è privilegiato il gruppo classe, con il coordinatore tutor, rispetto ai Laboratori interclasse.

Nella settimana Y esemplificata, della durata di 30 ore, rimane identico il totale di presenza del coordinatore tutor sul gruppo classe; aumenta, invece, il numero di Laboratori interclasse, in parte diversi da quelli frequentati dall'alunno nella settimana X esemplificata, come si evidenzia da questo confronto:

Laboratori interclasse settimana X

L. Espressivo 4 **i**
L. Espressivo 5 **m**

Laboratori interclasse settimana Y

L. Espressivo 6 **m**
LARSA 7 **m**
LARSA 8 **m**
LARSA 1 **a**

A questi Laboratori interclasse si aggiunge, in entrambe le settimane, il Laboratorio IRC.

Lingua straniera è insegnata per 2 ore dal coordinatore tutor nella settimana Y

Dal confronto emerge anche che si è inteso privilegiare la possibilità, per l'alunno Luca Corti, di incontro con un numero contenuto di figure docenti (oltre al coordinatore tutor a, gli insegnanti m e rc); ciò come risposta ritenuta dall'équipe pedagogica più funzionale ai bisogni educativi di questo allievo.

Ipotesi D

(Cfr. organizzazione dell'intera unità scolastica alle pagine 260 e seguenti)

	lunedì	martedì	mercoledì	giovedì	venerdì	sabato
8,30 – 9,30	a	a	a	IRC 1 rc	a	
9,30 – 10, 30	a	a	a	IRC 1 rc	a	
10,30 – 11,30	L. di Tecnologia 1 m	a	L. di Musica 1 l	a	L. Espressivo 1 f	
11,30 – 12, 30	L. di Tecnologia 1 m	a	L. di Musica 1 l	a	L. Espressivo 1 f	
12,30 – 14,30	MENSA	MENSA	MENSA	MENSA	MENSA	
14,30- 15,30	a LS	LARSA 4 f	a	a	a	
15,30 – 16,30	LARSA 1 a	LARSA 4 f	a	a	a	

In questa ipotesi l'alunna Marta Grossi incontra gli insegnanti:

Coordinatore tutor a	f	l	m	rc
19 h gruppo classe (lezione, compresa LS) 1 h LARSA	2 h L. Espressivo 2 h LARSA	2 h L. di Musica	2 h L. di Tecnologia	2 h IRC

L'ipotesi rimanda ad una unità scolastica organizzata secondo la formula «a tempo pieno».

In questo caso si è scelto di fissare nelle 19 ore medie settimanali il vincolo dettato dalle Indicazioni nazionali relativamente alla presenza del coordinatore tutor in classe prima, che, nella particolare realtà, è anche specializzato nell'insegnamento della lingua straniera. **Il coordinatore tutor, inoltre, come nella precedente ipotesi C, è impegnato anche in un LARSA, in cui può trovarsi a lavorare con alcuni degli alunni del gruppo che gli è affidato per l'intero quinquennio.**

Come in diverse ipotesi precedenti, si considera la lezione modalità didattica da privilegiare: il coordinatore tutor svolge, infatti, attività di insegnamento sul gruppo classe esclusivamente in tale forma.

Anche per gli alunni di classe 1^a, è prevista una consistente varietà di Laboratori interclasse, favorita dalla presenza, nell'unità scolastica, di docenti con

specifiche competenze. In uno o più di questi Laboratori interclasse, organizzati su compiti specifici, può ritrovarsi l'intero gruppo classe, con un insegnante non coordinatore tutor

Nella settimana esemplificata, per l'alunna Marta Grossi le scelte autonome dell'unità scolastica, nel rispetto dei vincoli dettati dalle Indicazioni, si concretizzano in un orario che la vede impegnata:

- per i 2/3 circa dell'orario settimanale medio con il coordinatore tutor, in attività di lezione di classe, comprese quelle relative alla LS;
- per le restanti 10 ore:
 - nel Laboratorio IRC,
 - in due LARSA, di cui uno condotto dallo stesso coordinatore tutor,
 - in un Laboratorio espressivo,
 - in altri Laboratori specialistici:
 - di musica
 - di tecnologia

Nelle ore eccedenti il gruppo classe con il coordinatore tutor, l'alunna Marta Grossi incontra più figure docenti per poche ore ciascuna.

Nel Laboratorio IRC e in quello di musica si ritrova però con tutti i compagni del proprio gruppo classe. In questo caso, **il gruppo classe costituisce un riferimento particolarmente incisivo per ogni alunno.**

Ipotesi E

(Cfr. organizzazione dell'intera unità scolastica alle pagine 266 e seguenti)

	lunedì	martedì	mercoledì	giovedì	venerdì	sabato
8,30 – 9,30	a	a	LARSA 7 e	IRC 1 rc	a	a
9,30 – 10,30	a	a	LARSA 7 e	IRC 1 rc	a	a
10,30 – 11,30	L. Espressivo 2 d	a	a	a	L. Espressivo 4 e	a LS
11,30 – 12,30	L. Espressivo 2 d	a	a	LARSA 1 a	L. Espressivo 4 e	
12,30 – 14	MENSA		MENSA			
14 – 15	a		a			
15 – 16	a		a			

In questa ipotesi l'alunno Giovanni Bianchi incontra gli insegnanti:

Coordinatore tutor a 18 h gruppo classe (lezione e laboratori, compresa LS) 1 h LARSA	d 2 h L. Espressivo	e 2 h L. Espressivo 2h LARSA	rc 2 h IRC
--	----------------------------	--	-------------------

Nell'organizzazione dell'unità scolastica ipotizzata, si è scelto di considerare al livello minimo (18 ore medie settimanali) il vincolo dettato dalle Indicazioni nazionali relativamente alla presenza del coordinatore tutor in classe 1^a che, nella realtà specifica, è anche specialista di LS.

In base alla convinzione che l'apprendimento può avvantaggiarsi della varietà dei mediatori didattici, il coordinatore tutor impegna il gruppo classe sia in lezioni che in laboratori, fra loro equamente distribuiti.

Nella settimana esemplificata, per l'alunno Giovanni Bianchi le scelte autonome dell'unità scolastica, nel rispetto dei vincoli dettati dalle Indicazioni, si concretizzano in un orario che lo vede impegnato:

- per 2/3 dell'orario scolastico nel gruppo classe, con il coordinatore tutor, in attività di lezione e di laboratorio;
- per le restanti 9 ore:
 - nel **Laboratorio interclasse di religione cattolica, nel quale si ritrovano alunni delle classi 1^a e 2^a, poiché sono molti nel contesto gli alunni che hanno scelto di non avvalersi dell'IRC;**
 - in due LARSA, di cui uno, della durata di un'ora, condotto dallo stesso coordinatore tutor,
 - in due **Laboratori espressivi interclasse, condotti da insegnanti diversi, scelti dallo stesso alunno, in base ai contenuti proposti, fra quelli organizzati dalla scuola.**

Confronto orari settimanali per alunni di classe 1^a esemplificati

(Nella tabella rifluiscono differenziazioni fra settimane esplicitamente indicate
nella presentazione analitica delle ipotesi considerate)

	Ore in gruppo classe con il coordinatore tutor			Ore in Laboratori interclasse		
	lezione	Laboratori	totali	distribuite nei vari tipi di Laboratori		totali
A1	12	10	22	2	Laboratorio religione cattolica	5
				1	Laboratorio lingua straniera	
				2	LARSA	
A3	21	0	21	2	Laboratorio religione cattolica	6
				1	Laboratorio lingua straniera	
				3	LARSA	
A6	18	0	18	2	Laboratorio religione cattolica	9
				1	Laboratorio lingua straniera	
				2	Laboratorio espressivo	
				4	LARSA	
B alunno x	18 comprehensive IRC	0	18	1	Laboratorio lingua straniera	9
				4	Laboratorio espressivo	
				4	LARSA	
B alunno y	18 comprehensive IRC	0	18	1	Laboratorio lingua straniera	9
				2	Laboratorio espressivo	
				6	LARSA	

segue

	Ore in gruppo classe con il coordinatore Tutor			Ore in Laboratori interclasse		
	lezione	Laboratori	totali	distribuite nei vari tipi di Laboratori		totali
C settimana x	18	0	18	2	Laboratorio religione cattolica	6
				4	Laboratorio espressivo	
C settimana y	18 comprehensive LS	0	18	2	Laboratorio religione cattolica	12
				4	Laboratorio espressivo	
				6	LARSA	
D	19 comprehensive LS	0	19	2	Laboratorio religione cattolica	11
				2	Laboratorio espressivo	
				2	Laboratorio di musica	
				2	Laboratorio di tecnologia	
				3	LARSA	
E	11	7 comprehensive LS	18	2	Laboratorio religione cattolica	9
				4	Laboratorio espressivo	
				3	LARSA	

ORGANIZZAZIONI SETTIMANALI DI UNITÀ SCOLASTICHE

Ognuna delle tabelle seguenti presenta l'organizzazione di una settimana di un'intera unità scolastica, di cui nelle pagine precedenti è già stato esemplificato l'orario settimanale per gli alunni di classe prima.

Le tabelle sono seguite da alcune note illustrative.

Si precisa che nel gruppo classe gli alunni lavorano con il coordinatore tutor ma anche con altre figure docenti, in attività di lezione o di Laboratorio, secondo una varietà di possibilità che le esemplificazioni permettono di capire.

Nei Laboratori interclasse gli alunni sono riuniti per gruppi di livello, di compito ed elettivi. Non si esclude, però, che in un Laboratorio interclasse possa ritrovarsi integralmente un gruppo classe, così come è possibile che all'interno di un gruppo classe si organizzi l'attività anche per livelli.

La presenza del coordinatore tutor sul gruppo di alunni che gli è affidato non è da intendersi riferita in modo esclusivo alla classe: egli può incontrare tutto il gruppo anche in Laboratori interclasse, in cui si ritrovano tutti gli allievi di cui è responsabile.

(Cfr. tabella «Presenza media settimanale coordinatore tutor», a pagina seguente).

Per quanto riguarda l'insegnamento della religione cattolica, si precisa che esso:

- può rientrare nelle attività del gruppo classe, se ci sono docenti specializzati di religione cattolica che insegnano in quella classe,
- può essere affrontato, con l'insegnante specialista, in un Laboratorio di religione cattolica, al quale partecipa un intero gruppo classe, fatta eccezione per gli alunni che scelgono di non avvalersi di tale insegnamento,
- sempre con l'insegnante specialista, può costituire un Laboratorio interclasse, in cui si riuniscono, per compito, o per livello, o come risposta a problemi organizzativi, alunni provenienti da gruppi classe diversi.

I Laboratori interclasse, laddove non diversamente specificato, si considerano della durata di 2 ore.

PRESENZA MEDIA SETTIMANALE COORDINATORE TUTOR

nelle ipotesi di organizzazioni di settimane di unità scolastiche esemplificate

LEGENDA DISTRIBUZIONE ORE

Lezione
col gruppo classe



Laboratorio
col gruppo classe



Laboratorio interclasse
che può interessare
l'intero gruppo classe



IPOPESI		TOTALE ORE	DISTRIBUZIONE ORE		
A1	Classe 1ª	21	11	10	0
	Classe 2ª	21	11	10	0
	Classe 3ª	21	11	10	0
	Classe 4ª	da 14 a 21	8	6	fino a 7 massimo
	Classe 5ª	da 14 a 21	8	6	fino a 7 massimo
A6	Classe 1ª	da 18 a 20	18	0	fino a 2 massimo
	Classe 2ª	da 18 a 21	18	0	fino a 3 massimo
	Classe 3ª	da 18 a 21	18	0	fino a 3 massimo
	Classe 4ª	da 9 a 21	9	0	fino a 12 massimo
	Classe 5ª	da 9 a 21	9	0	fino a 12 massimo
B	Classe 1ª	da 18 a 20	18	0	fino a 2 massimo
	Classe 2ª	da 18 a 20	18	0	fino a 2 massimo
	Classe 3ª	18	18	0	0
	Classe 4ª	da 9 a 17	9	0	fino a 8 massimo
	Classe 5ª	da 9 a 19	9	0	fino a 10 massimo
C	Classe 1ª	da 18 a 20	18	0	fino a 2 massimo
	Classe 2ª	18	18	0	0
	Classe 3ª	18	18	0	0
	Classe 4ª	da 9 a 21	9	0	fino a 12 massimo
	Classe 5ª	da 9 a 19	9	0	fino a 10 massimo
D	Classe 1ª	da 19 a 21	19	0	fino a 2 massimo
	Classe 2ª	18	18	0	0
	Classe 3ª	da 18 a 20	18	0	fino a 2 massimo
	Classe 4ª	16	16	0	0
	Classe 5ª	da 16 a 18	16	0	fino a 2 massimo
E Primaria nell'istituto comprensivo	Classe 1ª	da 18 a 20	11	7	fino a 2 massimo
	Classe 2ª	da 18 a 20	11	7	fino a 2 massimo
	Classe 3ª	da 18 a 20	11	7	fino a 2 massimo
	Classe 4ª	da 9 a 17	5	4	fino a 8 massimo
	Classe 5ª	da 9 a 19	5	4	fino a 10 massimo

Ipotesi A 1

	1^a		2^a	
	20/22 h coordinatore tutor a		20/22 h coordinatore tutor b	
	12 h di lezione (o 10 h)	10 h di Laboratori di classe	12 h di lezione (o 10 h)	10 h di Laboratori di classe
IRC	1 rc		2 rc	
	1 ls		2 ls	
L. Espressivo (arte e immagine, musica, attività motorie e sportive, informatica, tecnologia)	1 h		3 h	
	2 h		4 h	
L. Motorio/Sportivo				
L. Informatica				
LARSA	1 d	2 d	3 d	4 e
	7 e	8 h	9 h	10 h

Questa tabella evidenzia che:

- tutti gli alunni trascorrono parte del tempo scuola organizzati in gruppo classe (con lezioni e Laboratori) e parte in Laboratori interclasse in gruppi di livello, di compito o elettivi;

GRUPPI CLASSE						
3 ^a		4 ^a		5 ^a		
20/22 h coordinatore tutor c		20 h 14 coordinatore tutor d + 6 e		20 h 14 coordinatore tutor f + 6 g		
10 h in lezione (o 12 h)	10 h di Laboratori di classe	d	8 h di lezione	f	8 h di lezione	
			6 h di Laboratori di classe		6 h di Laboratori di classe	
		e	6 h tutte di Laboratori di classe	g	6 h tutte di Laboratori di classe	
3 rc		4 rc		5 rc		
LABORATORI INTERCLASSE						
3 ls		4 ls		5 ls		
5 h		1 e	2 e	3 g	4 g	
6 h		5 d/f				
		1 e		2 e		
		1 g		2 g		
5 e	6 e	1 f	2 f	3 f	4 g	5 g
11 h	12 h	6 g	7 g			

- il gruppo classe di 1^a, 2^a e 3^a incontra solamente il docente tutor; il gruppo classe di 4^a e 5^a incontra sia il tutor sia un altro docente, con il quale si troverà a lavorare anche nei Laboratori interclasse in gruppi di livello, di compito ed elettivi, nei quali, come la tabella evidenzia, incontrerà anche altre figure docenti.

In particolare, per i Laboratori, si segnala che:

- l'insegnante **rc** opera sull'intera scuola, raccogliendo alunni per gruppo classe nell'ipotesi, oggi diffusissima, che siano pochi gli iscritti che non si avvalgono dell'IRC; se nel contesto fossero molti gli alunni che non si avvalgono della RC, l'insegnante **rc** potrà raccogliere in un Laboratorio alunni che provengono da gruppi classe differenti. Si può anche prevedere la possibilità di gruppi IRC di compito o elettivi, in cui si ritrovano alunni provenienti da gruppi classe diversi;
- anche l'insegnante **ls** opera sull'intera scuola, raccogliendo nel suo Laboratorio gruppi di livello (eventuali ore di completamento dell'orario di servizio di **ls**, non utilizzate in Laboratorio LS, saranno utilizzate per gli altri tipi di Laboratorio, come si può vedere nell'ipotesi C più avanti considerata);
- nelle ore eccedenti la permanenza nel gruppo classe, nei Laboratori IRC ed LS, gli alunni sono impegnati in una varietà di altri Laboratori interclasse che, in base alla risorsa delle ore di contemporaneità, possono vedere un numero di alunni inferiore a quello del gruppo classe. Per la partecipazione a questi Laboratori, gli alunni della scuola (in base al criterio di utilizzare al meglio le risorse a disposizione) sono suddivisi in due grandi raggruppamenti (1^a, 2^a, 3^a e 4^a, 5^a), all'interno di ciascuno dei quali essi vengono ulteriormente ripartiti in gruppi di livello, di compito ed elettivi per soddisfare il Piano di studio personalizzato. Ciò significa che questi gruppi sono organizzati di volta in volta per durata e per composizione. Resta inteso che i due grandi raggruppamenti possono essere rivisti all'occorrenza;
- sono organizzati i seguenti Laboratori interclasse:
 - Laboratorio espressivo: fermo restando il principio dell'ologramma, in questo Laboratorio si considerano, per le classi 1^a, 2^a, 3^a, arte, musica, motoria, informatica e tecnologia;
 - per le classi 4^a e 5^a, si è scelto di organizzare distintamente il Laboratorio motorio sportivo e quello di informatica;
 - Laboratorio LARSA (Laboratorio recupero e sviluppo apprendimenti), relativo a tutte le discipline del Piano di studio.
(Sono possibili altri tipi di Laboratori interclasse, come si può verificare in base all'ipotesi D);
- la quantità dei Laboratori interclasse attivati lascia immediatamente intendere che contemporaneamente nella scuola, per tutto l'arco dell'orario, sono attivi Laboratori diversi. Ciò comporta un'attenta organizzazione dell'uso degli spazi in relazione ai tempi di attività per gruppo classe o per Laboratori. È chiaro che uno stesso spazio viene utilizzato da più gruppi di fanciulli che vi si alternano, sia in gruppo classe che in Laboratori interclasse. Un primo criterio per l'organizzazione della scuola è che i vari gruppi siano distribuiti «a incastro» nell'orario, giornaliero e di ogni settimana, in modo che la presenza degli allievi nei vari Laboratori, simmetricamente, venga a collocarsi nel più ampio arco possibile di tempo, per evitare sovrapposizioni che finirebbero col richiedere un numero eccessivo di spazi;
- l'organizzazione per numero di Laboratori interclasse esemplificata, nel corso dell'anno potrà e dovrà variare in relazione ai bisogni degli alunni, sia per numero sia per proposta.

RAPPRESENTAZIONE DELL'IMPEGNO DEI DOCENTI NELL'IPOTESI DI ORGANIZZAZIONE CHE SI CONSIDERA

	a	b	c	d	e	f	g	h	rc	ls
GRUPPO CLASSE	10 in media	11 in media	11 in media	8	6	8	6			
	11 in media	10 in media	10 in media	6		6				
IRC									2, 2, 2, 2, 2	
L. Lingua straniera										1, 2, 2, 2, 2
L. Espressivo				1 che combina con f	2, 2	1 che combina con d	2, 2	2, 2, 2, 2, 2, 2		
L. Motorio/ Sportivo					2, 2					
L. Informatica							2, 2			
LARSA				2, 2, 2	2, 2, 2, 2	2, 2, 2	2, 2, 2, 2	2, 2, 2, 2, 2		
Coordinamento tutor	3	3	3	3		3				
Programmazione non tutor					2		2	2	2	2

La tabella evidenzia il ruolo di ogni insegnante nell'organizzazione che la scuola si è data autonomamente, nel rispetto dei vincoli stabiliti dalla normativa:

- ogni coordinatore tutor delle prime tre classi (**a** - **b** - **c**) esaurisce il proprio orario di insegnamento lavorando solo con un gruppo classe, in lezioni e in Laboratori. Il coordinatore tutor delle classi 4^a (**d**) e 5^a (**f**) opera anche in Laboratori interclasse in gruppi di livello, di compito ed elettivi;
- sono presenti insegnanti (**e** - **g**) che operano sia su gruppi classe senza esserne il coordinatore, sia in Laboratorio interclasse in gruppi di livello, di compito ed elettivi in cui possono specializzarsi, così da:
 - svolgere un ruolo di coordinamento di colleghi che si trovino ad operare in Laboratori dello stesso tipo per un numero meno consistente di ore (**d** - **f**);
 - operare con gli stessi alunni per un numero elevato di ore.Ciò significa che queste figure hanno un ruolo significativo nell'organizzazione della scuola;
- l'insegnante di sostegno considerato nell'ipotesi (**h**) opera solo nei Laboratori interclasse in gruppi di livello, di compito ed elettivi;
- l'impegno nel coordinamento potrà variare alternativamente: ad esempio 2 h in certe settimane e 4 in altre.

Tabella di sintesi dell'impegno degli insegnanti su gruppi classe e laboratori

(con specificazione relativa ai Laboratori)

	GRUPPI 1 ^a , 2 ^a , 3 ^a : Ins. coordinatori a, b, c + h, d, e + RC + LS	GRUPPI 4 ^a , 5 ^a : Ins. coordinatori d, f, + g, e + RC + LS
L. Espressivo	6 (tutti da h)	5 (2/e, 2/g, 1/f o d)
L. Motorio/Sportivo		2 (entrambi a e)
L. Informatica		2 (entrambi a g)
LARSA	12 (3/d, 4/e, 5/h)	7 (3/f, 4/g)
IRC	L'insegnante specialista opera sull'intera scuola, per 2 ore settimanali con ognuno degli alunni avvalentisi dell'IRC.	
L. Lingua straniera	L'insegnante specialista opera sull'intera scuola: 1 h per gli alunni di 1 ^a , 2 ore in seguito, per gruppi di livello.	

Nel quadro di sintesi si evidenzia l'organizzazione dei docenti che la scuola autonomamente si è data, in modo da favorire un rapporto significativo (per qualità e durata) di ciascuno di loro con gli alunni organizzati in gruppi classe, e in Laboratori interclasse per gruppi di livello, di compito ed elettivi, evitando così il rischio di una parcellizzazione degli interventi formativi, che risulterebbe inadeguata per i fanciulli della primaria, soprattutto per i più piccoli.

Per quanto riguarda la distribuzione dell'impegno dei docenti oltre la funzione del coordinatore tutor, si rileva che:

- l'insegnante **h** opera sul grande raggruppamento di alunni di 1^a, 2^a, 3^a, che in questo modo, accanto al proprio coordinatore, possono trovare in lui un altro riferimento forte. L'insegnante di sostegno è particolarmente indicato per questo ruolo;
- nei Laboratori interclasse per gruppi di livello, di compiti ed elettivi, su questo raggruppamento di alunni hanno una presenza significativa anche gli insegnanti **d** - **e**;
- l'insegnante **g** opera sul grande raggruppamento di alunni di 4^a, 5^a, che in questo modo, accanto al proprio coordinatore, possono trovare in lui un altro riferimento forte;
- nei Laboratori interclasse per gruppi di livello, di compiti ed elettivi, su questo raggruppamento di alunni ha una presenza significativa anche l'insegnante **e**.

Ipotesi A 6

	1^a		2^a			
	18 h Coordinatore Tutor a di sola attività di lezione		18 h Coordinatore Tutor b di sola attività di lezione			
IRC	1 rc		2 rc			
L. Lingua Straniera	1 ls		2 ls			
L. Espressivo (Arte e immagine, musica, attività motorie e sportive, informatica, tecnologia)	1 b	2 c	3 d			
	6 h	7 h	8 h			
L. Motorio/sportivo						
L. Informatica						
LARSA	1 a	2 b/c	3 d	4 d	5 d	6 f
	9 f	10 h	11 h	12 h	13 h	14 h

Questa tabella evidenzia che:

- tutti gli alunni trascorrono parte del tempo scuola organizzati in gruppo classe e parte in Laboratori a gruppi di livello, di compito o elettivi;
- gli alunni delle classi 1^a, 2^a e 3^a nel gruppo classe incontrano solamente il docente tutor; gli alunni delle classi 4^a e 5^a nel gruppo classe incontrano sia il tutor sia un altro docente, con il quale si troveranno a lavorare anche nei Laboratori interclasse per gruppi di livello, di compito ed elettivi.

Relativamente ai Laboratori interclasse si segnala che:

- l'insegnante **rc** opera sull'intera scuola, raccogliendo alunni per gruppo classe nell'ipotesi, oggi diffusissima, che siano pochi gli iscritti che non si avvalgono dell'IRC; se nel contesto fossero molti gli alunni che non si avvalgono della RC, l'insegnante **rc** potrà raccogliere in un Laboratorio interclasse alun-

GRUPPI CLASSE							
3 ^a		4 ^a			5 ^a		
18 h Coordinatore Tutor c di sola attività di lezione		14 oppure 16 ore (8 oppure 10 Coordinatore Tutor d + 6 ore g) di sola attività di lezione			14 oppure 16 ore (8 oppure 10 Coordinatore Tutor f + 6 ore g) di sola attività di lezione		
3 rc		4 rc			5 rc		
LABORATORI INTERCLASSE							
3 ls		4 ls			5 ls		
4 h	5 h	1 e	2 e	3 g			
9 h		4 g	5 g	6 g			
		1 d		3 f			
		2 d		4 f			
7 f	8 f	1 e	2 e	3 e	4 e	5 e	
		6 e	7 g	8 g	9 g	10 g	

ni che provengono da gruppi classe differenti. Si può anche prevedere la possibilità di gruppi IRC di compito o elettivi, in cui si ritrovano alunni provenienti da gruppi classe diversi;

- anche l'insegnante **ls** opera sull'intera scuola, raccogliendo gruppi di livello (eventuali ore di completamento dell'orario di servizio di **ls**, non utilizzate in Laboratorio LS, saranno utilizzate per gli altri tipi di Laboratorio, come si può vedere nell'ipotesi C più avanti considerata);
- nelle ore eccedenti la permanenza nel gruppo classe, in IRC e in LS, gli alunni sono impegnati in una varietà di altri Laboratori interclasse che, in base alla risorsa delle ore di contemporaneità, possono vedere un numero di alunni inferiore a quello del gruppo classe. Per la partecipazione a questi Laboratori gli alunni della scuola, in base al criterio di utilizzare al meglio le risorse a disposizione, sono suddivisi in due grandi raggruppamenti (1^a, 2^a, 3^a e 4^a, 5^a), all'interno di ciascuno dei quali essi vengono ulteriormente ripartiti in gruppi di livello, di compito o elettivi), per soddisfare il Piano di studio per-

sonalizzato. Ciò significa che questi gruppi non sono fissi, ma organizzati di volta in volta per durata e per composizione. Resta inteso che i due grandi raggruppamenti possono essere rivisti all'occorrenza;

- sono organizzati i seguenti Laboratori:
 - Laboratorio espressivo: fermo restando il principio dell'ologramma, in questo Laboratorio si considerano, per le classi 1^a, 2^a, 3^a, arte, musica, motoria, informatica e tecnologia;
 - per le classi 4^a e 5^a, si è scelto di organizzare distintamente il Laboratorio motorio sportivo e quello di informatica;
 - Laboratorio LARSA (Laboratorio recupero e sviluppo apprendimenti), relativo a tutte le discipline del Piano di studio.
(Sono possibili altri tipi di Laboratori, come si può verificare in base all'ipotesi D);
- in queste ore di Laboratorio, l'alunno vede anche altre figure docenti, che devono risultare significative per lui, in base alla qualità e alla durata dei loro interventi in Laboratorio. Resta inteso che, non essendo stati dettati dalle Indicazioni nazionali vincoli relativi alla presenza del coordinatore tutor nelle classi 4^a e 5^a, ogni scuola può darsi una propria organizzazione: si può, per esempio, trasferire a queste due ultime classi l'organizzazione prevista per le classi 2^a e 3^a;
- l'organizzazione per numero di Laboratori esemplificata, nel corso dell'anno potrà e dovrà variare in relazione ai bisogni degli alunni, sia per numero sia per proposta;
- nel caso esemplificato, gli alunni che non si avvalgono dell'IRC, in questa fascia di orario frequentano altri Laboratori.

RAPPRESENTAZIONE DELL'IMPEGNO DEI DOCENTI NELL'IPOTESI DI ORGANIZZAZIONE CHE SI CONSIDERA

	a	b	c	d	e	f	g	h	rc	Is
Gruppo classe		18	18	18	9 media	6	9 media	6		
IRC									2,2,2,2,2	
L. Lingua straniera										1,2,2,2,2
L. Espressivo		2	2	2	2,2		2,2,2,2	2,2,2,2,2,2		
L. Motorio/Sportivo				2,2						
L. Informatica						2,2				
LARSA	2	1	1	2,2,2	2,2,2,2,2,2	2,2,2,2,2	2,2,2,2	2,2,2,2,2,2		
Coordinamento tutor	3	3	3	3		3				
Programmazz. non tutor					2		2	2	2	2
AVANZI	1 per coord.									

La tabella evidenzia il ruolo degli insegnanti nell'organizzazione autonoma della scuola, nel rispetto dei vincoli stabiliti dalla normativa:

- ogni coordinatore tutor è responsabile di almeno un LARSA, in modo da poter seguire direttamente nell'attività di recupero/sviluppo alunni del gruppo classe che gli è affidato;
- l'insegnante (vedi **h**) non impegnato sul gruppo classe è responsabile di un numero consistente di Laboratori interclasse: ciò comporta per questa figura un ruolo significativo nel processo educativo e di apprendimento dei gruppi di alunni che gli vengono di volta in volta affidati, per la ricaduta che il lavoro in Laboratorio deve avere sul percorso di ogni soggetto. Nell'esempio ipotizzato, come si può verificare dalla «tabella di sintesi dell'impegno degli insegnanti» che segue, si è scelto di concentrare questa figura (**h**) sul grande raggruppamento di alunni di 1^a, 2^a, 3^a, che in questo modo, accanto al proprio coordinatore, possono trovare in lui un altro riferimento forte. L'insegnante di sostegno è particolarmente indicato per questo ruolo;
- l'insegnante di un gruppo classe in 4^a o in 5^a, nelle altre ore del proprio orario di servizio, opera, nella forma del Laboratorio, in modo significativo anche con alunni di altri gruppi classe, che così individuano in lui una figura di riferimento oltre a quelle del proprio coordinatore tutor e dell'insegnante che, in 4^a e 5^a, affianca quest'ultimo nel gruppo classe (vedi **d - f**);
- in 4^a e 5^a, ad ogni insegnante assegnato ad un gruppo classe senza che ne sia coordinatore tutor (vedi **e - g**) sono affidati più Laboratori, fra cui diversi LARSA, che gli possono permettere di operare con gli stessi alunni per un numero elevato di ore;
- dalle due ultime osservazioni, emerge che, nell'ipotesi considerata, in 4^a e 5^a ogni alunno potrà avere più riferimenti forti fra i suoi insegnanti: accanto al coordinatore tutor altre due figure docenti;
- nell'ipotesi presentata, si è preferito utilizzare la singola ora che figura nell'orario dell'insegnante **a** per attività di coordinamento, in aggiunta alle tre stabilite dalla normativa.

Tabella di sintesi dell'impegno degli insegnanti su gruppi classe e laboratori

	GRUPPI 1 ^a , 2 ^a , 3 ^a : Ins. coordinatori a, b, c + h, d, f + RC + LS	GRUPPI 4 ^a , 5 ^a : Ins. coordinatori d, f, + g, e + RC + LS
L. Espressivo	9 (1/b, 1/c., 1/d, 6/h)	6 (2/e, 4/g)
L. Motorio/Sportivo		2 (entrambi a d)
L. Informatica		2 (entrambi a f)
LARSA	14 (1/a, 1/b-c, 3/d, 4/f, 5/h)	10 (6/e, 4/g)
IRC	L'insegnante specialista opera sull'intera scuola, per 2 ore settimanali con ognuno degli alunni avvalentisi dell'IRC.	
L. Lingua Straniera	L'insegnante specialista opera sull'intera scuola: 1 h per gli alunni di 1 ^a , 2 ore in seguito, per gruppi di livello.	

Nel quadro di sintesi si evidenzia l'organizzazione dei docenti che la scuola autonomamente si è data, in modo da favorire un rapporto significativo (per qualità e durata) di ciascuno di loro con gli alunni organizzati sia in gruppi classe sia in Laboratori interclasse per gruppi di livello, di compito ed elettivi, evitando, così, il rischio di una parcellizzazione degli interventi formativi, che risulterebbe inadeguata per i fanciulli della primaria, soprattutto per i più piccoli.

Per quanto riguarda la distribuzione dell'impegno dei docenti oltre la funzione del coordinatore tutor, si rileva che:

- l'insegnante **h** opera sul grande raggruppamento di alunni di 1^a, 2^a, 3^a, che in questo modo, accanto al proprio coordinatore, possono trovare in lui un altro riferimento forte. L'insegnante di sostegno è particolarmente indicato per questo ruolo;
- nei Laboratori per gruppi di livello, di compito ed elettivi su questo raggruppamento di alunni hanno una presenza significativa anche gli insegnanti **d - f**.
- gli insegnanti **e - g** operano sul grande raggruppamento di alunni di 4^a, 5^a, che in questo modo, accanto al proprio coordinatore, possono trovare in loro un altro riferimento forte.

Ipotesi B

	Gruppo Classe 1 ^a		Gruppo Classe 2 ^a	
	18 h comprehensive di IRC coordinatore tutor a		18 h coordinatore tutor b	
IRC	2 rc			
L. Lingua Straniera	1 ls		2 ls	
L. Espressivo (arte e immagine, musica, attività motorie e sportive, informatica, tecnologia)	1 d	2 f	3 h	
	5 h	6 h		
L. Motorio/Sportivo				
L. Informatica				
LARSA	1 a	2 b	3 d	
	5 f	6 f	7 h	
	9 h	10 h	11 h	

RAPPRESENTAZIONE DELL'IMPEGNO DEI DOCENTI NELL'IPOTESI DI ORGANIZZAZIONE CHE SI CONSIDERA

	a	b	c	d	
Gruppo classe	18 (IRC compresa)	18	18	9	
IRC					
L. Lingua straniera					
L. Espressivo				2	
L. Motorio/Sportivo				2	
L. Informatica					
LARSA	2	2		2, 2	
Coordinamento tutor	3	3	3	3	
Programmazione non tutor					
Mensa	1	1	3	4	

Gruppo Classe 3 ^a		Gruppo Classe 4 ^a		Gruppo Classe 5 ^a	
18 h coordinatore tutor c		15 h (9 coordinatore tutor d + 6 ore e)		15 h (9 coordinatore tutor f + 6 ore g)	
3 rc		4 rc		5 rc	
LABORATORI INTERCLASSE					
3 ls		4 ls		5 ls	
4 h		1 e		2 e	
		3 g		4 g	
		1 d		2 e	
		3 f		4 f	
4 d		1 e	2 e	3 e	
8 h		4 e	5 g	6 g	
		7 g	8 g		

	e	f	g	h	rc	ls
	6	9	6			
					2, 2, 2, 2	
						1, 2, 2, 2, 2
	2, 2	2	2, 2	2, 2, 2, 2		
	2					
		2, 2				
	2, 2, 2, 2	2, 2	2, 2, 2, 2	2, 2, 2, 2, 2		
		3				
	2		2	2	2	2
	2	2	4	4		

La tabella evidenzia il ruolo degli insegnanti nell'organizzazione autonoma della scuola, nel rispetto dei vincoli stabiliti dalla normativa:

- generalmente ogni coordinatore tutor è responsabile di almeno un LARSA, in modo da poter seguire direttamente nell'attività di recupero/sviluppo alunni del gruppo classe che gli è affidato;
- l'insegnante (vedi **h**) non impegnato sul gruppo classe è responsabile di un numero consistente di Laboratori interclasse: ciò comporta per questa figura un ruolo significativo nel processo educativo e di apprendimento dei gruppi di alunni che gli vengono di volta in volta affidati, per la ricaduta che il lavoro in Laboratorio deve avere sul percorso di ogni soggetto. Nell'esempio ipotizzato, come si può verificare dalla «tabella di sintesi dell'impegno degli insegnanti» che segue, si è scelto di concentrare questa figura (**h**) sul grande raggruppamento di alunni di 1^a, 2^a, 3^a, che in questo modo, accanto al proprio coordinatore, possono trovare in lui un altro riferimento forte. L'insegnante di sostegno è particolarmente indicato per questo ruolo;
- l'insegnante di un gruppo classe in 4^a o in 5^a, nelle altre ore del proprio orario di servizio, opera, nella forma del Laboratorio interclasse, in modo significativo con alunni di altri gruppi classe, che così individuano in lui una figura di riferimento oltre a quelle del proprio coordinatore tutor e dell'insegnante che, in 4^a e 5^a, affianca quest'ultimo nel gruppo classe (vedi **d - f**);
- in 4^a e 5^a, ad ogni insegnante assegnato ad un gruppo classe senza che ne sia coordinatore (vedi **e - g**) sono affidati più LARSA, che gli possono permettere di operare con gli stessi alunni per un numero elevato di ore. Quindi ogni alunno di queste classi potrà avere più riferimenti forti fra i suoi insegnanti: accanto al coordinatore tutor altre due figure docenti;
- per garantire l'assistenza sulla mensa, della durata di 1,30 h, è prevista anche la possibilità che un insegnante sia presente per 1 ora e un altro per la restante parte; le coppie di numeri 1 - 2 che figurano in tabella alla riga «mensa» rispondono appunto a questa possibilità di combinazione. In questo modo gli insegnanti sono presenti per ore intere nelle attività di insegnamento.

Tabella di sintesi dell'impegno degli insegnanti (con specificazione relativa ai Laboratori)

	Classi 1 ^a , 2 ^a , 3 ^a Insegnanti coordinatori a, b, c + h, d, f + RC + LS	Classi 4 ^a , 5 ^a Insegnanti coordinatori d, f + e, g + RC + LS
L. Espressivo	6 (1/d, 1/f, 4/h)	4 (2/e, 2/g)
L. Motorio/Sportivo		2 (1/d, 1/e)
L. Informatica		2 (2 f)
LARSA	11 (1/a, 1/b, 2/d, 2/f, 5/h)	8 (4/e, 4/g)
IRC	L'insegnante specialista opera a partire dalla classe 2 ^a (essendoci in prima l'insegnante specializzato) per 2 ore settimanali con ognuno degli alunni avvalentisi dell'IRC.	
L. Lingua Straniera	L'insegnante specialista opera sull'intera scuola: 1 h per gli alunni di 1 ^a , 2 ore in seguito, per gruppi di livello.	

Nel quadro di sintesi si evidenzia l'organizzazione dei docenti che la scuola autonomamente si è data, in modo da favorire un rapporto significativo (per qualità e durata) di ciascuno di loro con gli alunni organizzati sia in gruppi classe, sia in gruppi di livello, di compito ed elettivi, evitando così il rischio di una parcellizzazione degli interventi formativi, che risulterebbe inadeguata per i fanciulli della primaria, soprattutto per i più piccoli.

Ipotesi C

	Gruppo Classe 1 ^a a-b		Gruppo Classe 2 ^a a-b		
	18 h comprehensive di LS coordinatore tutor a	18 h comprehensive di LS coordinatore tutor b	18 h coordinatore tutor c	18 h coordinatore tutor d	
IRC	1 rc	2 rc	3 rc	4 rc	
L. Lingua Straniera	1 ls	2 ls	3 ls	4 ls	
L. Espressivo (arte e immagine, musica, attività motorie e sportive, informatica, tecnologia)	1 g	2 g	3 g	4 i	
	7 q	8 q	9 q	10 r	
	13 s	14 s	15 s	16 LS	
L. Motorio/Sportivo					
L. Informatica					
LARSA	1 a	2 b	3 g	4 g	5 i
	8 m	9 o	10 o	11 q	12 q
	15 r	16 r	17 r	18 r	19 s
	22 s	23 ls			

Raddoppia, rispetto all'ipotesi B, il numero di classi (10 sezioni, a e b, rispetto a 5), varia leggermente la proporzione dei docenti non specialisti assegnati (17 rispetto a 8), l'insegnante specialista LS completa il proprio orario di servizio sulla scuola, per cui impiega le ore di servizio oltre il Laboratorio LS in un altro tipo di Laboratorio (nell'ipotesi, il Laboratorio espressivo). Per il resto, valgono le note all'ipotesi A, già riconsiderate per l'ipotesi B.

Gruppo Classe 3 ^a a-b		Gruppo Classe 4 ^a a-b		Gruppo Classe 5 ^a a-b			
18 h coordinatore tutor e	18 h coordinatore tutor f	15 h (9 coord. tutor g + 6 h)	15 h (9 coord. tutor i + 6 l)	15 h (9 coord. tutor m + 6 n)	15 h (9 coord. tutor o + 6 p)		
5 rc	6 rc	7 rc	8 rc	9 rc	10 rc		
LABORATORI INTERCLASSE							
5 ls		6 ls		7 ls		8 ls	
5 m	6 m	1 l	2 l	3 n	4 p		
11 r	12 r	5 p	6 p	7 q	8 q		
17 LS		9 r	10 r	11 s	12 s		
		1 h	2 h	3 n	4 n		
		1 i	2 i	3 o	4 o		
6 i	7 m	1 g	2 h	3 h	4 h	5 h	
13 q	14 q	6 i	7 l	8 l	9 l	10 l	
20 s	21 s	11 m	12 n	13 n	14 n	15 n	
		16 o	17 p	18 p	19 p	20 p	

RAPPRESENTAZIONE DELL'IMPEGNO DEI DOCENTI NELL'IPOTESI DI ORGANIZZAZIONE CHE SI CONSIDERA

	a	b	c	d	e	f	g	h	i	l	m	n	o	p	q	r	s	rc	Is
Gruppo classe	18	18	18	18	18	18	9	6	9	6	9	6	9	6					
IRC																		2x10	
L. Lingua straniera																			2x8
L. Espressivo						2,2,2		2	2,2	2,2	2,2	2		2,2,2	2,2,2,2,2,2,2,2,2,2	2,2,2,2,2	2,2,2,2,2,2		2,2
L. Motorio/ Sportivo							2,2					2,2							
L. Informatica									2,2				2,2						
LARSA	2	2				2,2,2	2,2,2,2	2,2,2	2,2,2	2,2,2,2	2,2,2,2	2,2,2,2	2,2,2	2,2,2,2	2,2,2,2	2,2,2,2	2,2,2,2		2
Coordinamento tutor	3	3	3	3	3	3	3		3		3		3						
Programmazione non tutor								2		2		2		2	2	2	2	2	2
Mensa	1	1	3	3	3	3		4		4	2	2	2	2	2,2	2,2	2,2		

La tabella evidenzia il ruolo di ogni insegnante nell'organizzazione che la scuola si è data autonomamente, nel rispetto dei vincoli stabiliti dalla normativa:

- l'insegnante (vedi **q – r – s**) non impegnato sul gruppo classe è responsabile di un numero consistente di Laboratori interclasse: ciò comporta per questa figura un ruolo significativo nel processo educativo e di apprendimento dei gruppi di alunni che gli vengono di volta in volta affidati, per la ricaduta che il lavoro in Laboratorio deve avere sul percorso di ogni soggetto. L'insegnante coordinatore tutor di un gruppo classe in 4^a o in 5^a, nelle altre ore del proprio orario di servizio, opera, nella forma del Laboratorio, in modo significativo con alunni di altri gruppi classe, che così individuano in lui una figura di riferimento oltre a quelle del proprio coordinatore tutor e dell'insegnante che, in 4^a e 5^a, affianca quest'ultimo nel gruppo classe (vedi **g – i – m – o**);
- in 4^a e 5^a, ad ogni insegnante assegnato ad un gruppo classe senza che ne sia (vedi **h – l – n – p**) sono affidati più LARSA, che gli possono permettere di operare con gli stessi alunni per un numero elevato di ore;
- dalle due ultime osservazioni, emerge che, nell'ipotesi considerata, in 4^a e 5^a ogni alunno potrà avere più riferimenti forti fra i suoi insegnanti: accanto al coordinatore tutor altre due figure docenti.

Per garantire l'assistenza sulla mensa, della durata di 1,30 h, è prevista anche la possibilità che un insegnante sia presente per 1 ora e un altro per la restante parte; le coppie di numeri 1 – 2 che figurano in tabella alla riga «mensa» rispondono appunto a questa possibilità di combinazione. In questo modo gli insegnanti sono presenti per ore intere nelle attività di insegnamento.

Tabella di sintesi dell'impegno degli insegnanti
(con specificazione relativa ai Laboratori)

	Classi 1 ^a , 2 ^a , 3 ^a Insegnanti coordinatori a, b, c, d, e, f + i, m, q, r, s + RC + LS	Classi 4 ^a , 5 ^a Insegnanti coordinatori g, i, m, o, + h, l, n, p, q, r, s + RC + LS
L. Espressivo	17 (3/g, 1/i, 2/m, 3/q, 3/r, 3/s, 2/LS)	12 (2/l, 1/n, 3/p, 2/q, 2/r, 2/s)
L. Motorio/Sportivo		4 (2/h, 2/n)
L. Informatica		4 (2/i, 2/o)
LARSA	22 (1/a, 1/b, 2/g, 2/i, 2/m, 2/o, 4/q, 4/r, 4/s)	20 (1/g, 4/h, 1/i, 4/l, 1/m, 4/n, 1/o, 4/p)
IRC	L'insegnante specialista opera sull'intera scuola, per 2 ore settimanali con ognuno degli alunni avvalentisi dell'IRC.	
L. LS	L'insegnante specialista opera in otto gruppi di livello	

Nel quadro di sintesi si evidenzia l'organizzazione dei docenti che la scuola autonomamente si è data, in modo da favorire un rapporto significativo (per qualità e

durata) di ciascuno di loro con gli alunni organizzati sia in gruppi classe, sia in gruppi di livello, di compito ed elettivi, evitando così il rischio di una parcellizzazione degli interventi formativi, che risulterebbe inadeguata per i fanciulli della primaria, soprattutto per i più piccoli.

Ipotesi D

	Gruppo Classe 1^a		Gruppo Classe 2^a			
	19 h comprehensive di LS coordinatore tutor a		18 h coordinatore tutor b			
IRC	1 rc		2 rc			
L. Lingua Straniera Ins. specialista						
L. Espressivo (arte e immagine, musica, attività motorie e sportive, informatica, tecnologia)	1 f	2 f	3 f			
	5 g	6 g	7 g			
L. Motorio/Sportivo						
L. Informatica						
L. di Musica	1 l	2 l	3 l	4 l		
L. di Tecnologia	1 m	2 m	3 m	4 m		
LARSA	1 a (1h + 1h)	2 c	3 f	4 f	5 f	6 f
	10 g	11 i	12 i	13 l	14 l	15 m

	Gruppo Classe 3^a			Gruppo Classe 4^a		Gruppo Classe 5^a	
	18 h comprehensive di LS coordinatore tutor c			16 h coordinatore tutor d		16 h comprehensive di LS coordinatore tutor e	
	3 rc			4 rc		5 rc	
LABORATORI INTERCLASSE							
	1 f		2 g				
	4 f			1 i			
	8 g			2 i			
				1 h		2 h	
				1 n	2 n	3 n	4 n
	5 l	6 l		7 h	8 h	9 h	10 h
	5 m		6 m	7 i	8 i	9 i	10 i
	7 g	8 g	9 g	1 e	2 h	3 h	4 n
	16 m			5 n	6 n	7 n	

Questa tabella evidenzia che:

- nelle classi 1^a, 2^a, 3^a il coordinatore tutor è presente sul gruppo classe almeno per 18 ore, in alcuni casi comprensive della LS, che egli insegna da specializzato. In tutte le classi LS è svolta da insegnanti specializzati, che in alcuni casi coincidono con i coordinatori;
- l'insegnante **rc** opera sull'intera scuola, raccogliendo alunni per gruppo classe nell'ipotesi, oggi diffusissima, che siano pochi gli iscritti che non si avvalgono dell'IRC; se nel contesto fossero molti gli alunni che non si avvalgono della RC, l'insegnante **rc** potrà raccogliere in un Laboratorio alunni che provengono da gruppi classe differenti. Si può anche prevedere la possibilità di gruppi IRC di compito o elettivi, in cui si ritrovano alunni provenienti da gruppi classi diversi;
- nelle ore eccedenti la permanenza nel gruppo classe (che per gli allievi di 1^a, 3^a e 5^a comprende anche LS), in IRC e in LS (per gli allievi di 2^a e 4^a), gli alunni sono impegnati in una varietà di Laboratori:
 - Laboratorio espressivo: fermo restando il principio dell'ologramma, in questo Laboratorio si considerano, per le classi 1^a, 2^a, 3^a, arte, motoria, informatica;
 - per le classi 4^a e 5^a, si è scelto di organizzare distintamente il Laboratorio motorio sportivo e quello di informatica;
 - Laboratorio di musica per tutte le classi;
 - Laboratorio di tecnologia per tutte le classi;
 - Laboratorio LARSA (Laboratorio recupero e sviluppo apprendimenti), relativo a tutte le discipline del Piano di studio;
- per la partecipazione ai Laboratori, gli alunni della scuola (in base al criterio di utilizzare al meglio le risorse a disposizione) sono suddivisi in due grandi raggruppamenti (1^a, 2^a, 3^a e 4^a, 5^a), all'interno di ciascuno dei quali essi vengono ulteriormente ripartiti in gruppi (di livello, di interesse, di compito), per soddisfare il Piano di studio personalizzato. Ciò significa che questi gruppi non sono fissi, ma organizzati di volta in volta per durata e per composizione. Resta inteso che i due grandi raggruppamenti possono essere rivisti all'occorrenza (si pensi, ad esempio, ad un'iniziativa artistica, o di solidarietà, o sportiva, ecc. che veda coinvolti tutti gli alunni della scuola);
- la quantità dei Laboratori attivati lascia immediatamente intendere che contemporaneamente nella scuola, per tutto l'arco dell'orario, sono attivi Laboratori diversi. Ciò comporta un'attenta organizzazione dell'uso degli spazi in relazione ai tempi di attività per gruppo classe o per Laboratorio. È chiaro che uno stesso spazio (sia esso per gruppo classe o per Laboratorio) viene utilizzato da più gruppi di bambini che vi si alternano. Un primo criterio per l'organizzazione della scuola è che i vari gruppi classe siano distribuiti «a incastro» nell'orario, giornaliero e di ogni settimana, in modo che la presenza dei bambini nei vari Laboratori, simmetricamente, venga a collocarsi nel più ampio arco possibile di tempo, per evitare sovrapposizioni che finirebbero col richiedere un numero eccessivo di spazi;

- l'organizzazione per numero di Laboratori esemplificata, nel corso dell'anno potrà e dovrà variare in relazione ai bisogni degli alunni, sia per numero che per proposta;
- nel caso esemplificato, gli alunni che non si avvalgono dell'IRC, in questa fascia di orario frequentano altri Laboratori.

RAPPRESENTAZIONE DELL'IMPEGNO DEI DOCENTI NELL'IPOTESI DI ORGANIZZAZIONE CHE SI CONSIDERA

	a	b	c	d	e	f	g	h	i	l	m	n	rc
Gruppo classe	19 comprehensive di LS	18	18 comprehensive di LS	16	16 comprehensive di LS								
IRC													2,2,2,2,2
L. Lingua straniera						2	2						
L. Espressivo						2,2,2,2	2,2,2,2		2,2				
L. MotorioSportivo								2,2					
L. Informatica											2,2,2,2		
L. di Musica								2,2,2,2		2,2,2,2,2,2			
L. di Tecnologia									2,2,2,2,2				
LARSA	2		2		2	2,2,2,2	2,2,2,2	2,2	2,2	2,2	2,2	2,2,2,2	
Coordin.	3	3	3	3	3								
Program.						2	2	2	2	2	2	2	2
Mensa		3	1	5	3	4	4	6	6	6	6	6	

La tabella evidenzia il ruolo di ogni insegnante nell'organizzazione che la scuola si è data autonomamente, nel rispetto dei vincoli stabiliti dalla normativa.

Tabella di sintesi dell'impegno degli insegnanti (con specificazione relativa ai Laboratori)

	Classi 1 ^a , 2 ^a , 3 ^a Insegnanti coordinatori a, b, c + f, g, i, l, m, + RC	Classi 4 ^a , 5 ^a Insegnanti coordinatori d, e + g, h, i, n, + RC
L. Lingua straniera	1 f	1 g
L. Espressivo	8 (4/f, 4/g)	2 (entrambi a i)
L. Motorio/Sportivo		2 (entrambi a h)
L. Informatica		4 (entrambi a n)
L. di Musica	6 (tutti a l)	4 (tutti a h)
I. di Tecnologia	6 (tutti a m)	4 (tutti a i)
LARSA	16 (1/a, 1/c, 4/f, 4/g, 2/i, 2/l, 2/m)	7 (1/e, 2/h, 4/n)
IRC	L'insegnante specialista opera sull'intera scuola, per 2 ore settimanali con ognuno degli alunni avvalentisi dell'IRC.	

Nel quadro di sintesi si evidenzia l'organizzazione dei docenti che la scuola autonomamente si è data, in modo da favorire un rapporto significativo (per qualità e durata) di ciascuno di loro con gli alunni nel gruppo classe e nei Laboratori per gruppi di livello, di compito e elettivi, evitando così il rischio di una parcellizzazione degli interventi formativi, che risulterebbe inadeguata per i bambini della primaria, soprattutto per i più piccoli.

Ipotesi E

	PRIMARIA				
	GC 1	GC 2	GC3	G4	
	18 h comprehensive di LS coordinatore tutor a 18 h comprehensive di LS coordinatore tutor b		18 h comprehensive di LS coordinatore tutor c	15 h (9 h coordinatore tutor d + 6 h e)	
IRC	1 rc	2 rc	3 rc	4 rc	
	LABORATORI INTERCLASSE				
L. Lingua Straniera				1F	
L. Espressivo	1 b	2 d	3 e	4 e	5 f
	7 g	8 h	9 h	10 h	11 h
L. Motorio/Sportivo	1d		2e		
L. Informatica	1 f		2 f		
LARSA	1 a (1h + 1 h)	2 c	3 d	4 d	
	5 e	6 e	7 e	8 f	
	9 f	10 g	11 g	12 g	
	13 h	14 h	15 h	16 h	
L. Teatro				4 C	
L. di Musica					



Laboratori condotti da insegnanti di un ordine di scuola che operano nell'altro: dalla primaria alla secondaria 1^a e viceversa.

Si segnala che nella scuola secondaria di 1° grado la frequenza dei Laboratori è facoltativa, mentre nella primaria è opzionale.

		SECONDARIA 1° GRADO			
	GC5		GC1	GC2	GC3
	15 h (9 h coordinator tutor e + 6 h g)		27 h	27 h	27 h
		Lettere	10 A	10 B	10 C
		Matematica	6 D	6 D	6 E
		Inglese	2 F	2 F	2 F
		Ed. artistica	2 G	2 G	2 G
		Musica	2 H	2 H	2 H
		Tecnica	2 I	2 I	2 I
		Ed. fisica	2 L	2 L	2 L
	5 rc		A6	A7	A8
	2 F		3 F	4 F	5 F
	6 g				
	12 G				
	3 I		1 D	2 E	3 D
	17 A		1 A	2 B	3 B
	18 D		4 C	5 C	6 L
			7 h	8 h	
			1 A	2 B	
	1 H				

RAPPRESENTAZIONE DELL'IMPEGNO DEI DOCENTI NELL'IPOTESI DI ORGANIZZAZIONE CHE SI CONSIDERA

nella scuola primaria

		a	b	c	d	
Gruppo classe	lezione	11	11	11	5	
	Laboratori	7	7	7	4	
IRC						
L. Lingua straniera						
L. Espressivo			2		2	
L. Motorio/Sportivo					2	
L. Informatica						
LARSA		2 (1 + 1)		2	2, 2	
Coordin.		3	3	3	3	
Program.						
Mensa		1	1	1	4	

nella scuola secondaria di I grado

		A	B	C	D	
Gruppo classe 1		10			6	
Gruppo classe 2			10		6	
Gruppo classe 3				10		
IRC						
L. Lingua Straniera						
Laboratorio espressivo						
L. Informatica					2, 2	
LARSA		2	2	2, 2	2	
L. Teatro		2	2	2		
L. di Musica						
Mensa		2	2	2		

Prestiti fra i due ordini di scuola, utilizzati sulle classi 5^a e 1^a media

	e	f	g	h	rc
		5			
	6	4	6		
					2, 2, 2, 2, 2
	2, 2	2	2, 2	2, 2, 2, 2	
	2				
		2, 2			
	2, 2, 2	2, 2	2, 2, 2, 2	2, 2, 2 2, 2	
		3			2
	2		2	2	
	4	2	4	4	

	E	F	G	H	I	L	RC
		2	2	2	2	2	
		2	2	2	2	2	
	6	2	2	2	2	2	
							1, 1, 1
		2, 2, 2 2, 2					
			2				
	2				2		
						2	
				2			
		2			1		

SINTESI DELLE ORGANIZZAZIONI DELLE UNITÀ SCOLASTICHE IPOTIZZATE

CONTESTI SCUOLA PRIMARIA				
	N° alunni	N° docenti	r c	l s
A antimeridiano	125	8 docenti (di cui 1 di sostegno)	1, per un totale di 12 h comprese le 2 di program.	1, per un totale di 11 h, comprese le 2 di program.
B** 2 rientri in 1°, 3 in seguito	125	8 docenti (di cui 1 di sostegno)	1, per un totale di 10 h, comprese le 2 di program.	1 per un totale di 11 ore, comprese le 2 di program.
C** 2 rientri in 1°, 3 in seguito	250 sempre classi parallele	17 docenti (di cui 2 di sostegno)	1, per un totale di 22 h, comprese le 2 di program.	1 per un totale di 24 ore, comprese le 2 di program.
D** formula «tempo pieno» su 5 giorni	120	12 docenti, di cui 2 di sostegno	1, per un totale di 12 h, comprese le 2 di program.	Manca, in quanto LS è svolta da insegnanti specializzati
E** primaria in un istituto comprendivo 2 rientri in 1°, 3 in seguito	120	8 docenti (di cui 1 di sostegno) ai quali si aggiungono 16 h di prestiti dalla scuola secondaria di 1°, alla quale la primaria dà un prestito di 2 h	1, per un totale di 12 h, comprese le 2 di program.	Manca, in quanto LS è svolta da insegnanti specializzati o, grazie ai prestiti fra i due ordini di scuola, dall'insegnante della scuola secondaria di 1°

** Anche questa ipotesi può essere ulteriormente differenziata, in base ai criteri che hanno ispirato la differenziazione dell'ipotesi A.

DIFFERENZIAZIONI IPOTESI CONTESTO							
	ORE DOC.	ORE COORD. DOCENTI TUTOR	ORE PROGR. DOCENTI NON TUTOR	ORE MENSA	ORE GRUPPO CLASSE	ORE LABORATORI	
A1	215	15	10	0	103	87 (compresi IRC e LS)	
A2	215	15	10	0	103	87 (compresi IRC e LS)	
A3	215	15	10	0	103	87 (compresi IRC e LS)	
A4	215	15	10	0	Sono possibili varie combinazioni, comprese fra 74 e 84 ore di GC		
A5	215	15	10	0	84	106	
A6	215	15	10	0	84	106	
	213	15	10	21 (3 h in 1 ^a + 4,30 in ogni altra classe)	84	83 (compresi IRC e LS)	
	454	30	18	42 (3 h in 1 ^a + 4,30 in ogni altra classe)	168	196 (compresi IRC e LS)	
	300	15	16	50 10 ore per ogni classe	87	132 (compresi IRC e LS)	
	216	15	8	21 (3 h in 1 ^a + 4,30 in ogni altra classe)	84	88 (compresi IRC e LS)	

In questa tabella si rappresentano elementi fondamentali per l'organizzazione:

- la distribuzione dell'orario sulla settimana (antimeridiano su 6 giorni, o con alcuni rientri su 6 giorni, o su 5 giorni, comprensivi di mensa e pomeriggio = tempo pieno); si sottolinea che l'organizzazione settimanale identica per tutte le settimane dell'anno (che qui si esemplifica, pur con qualche piccola variazione relativamente alle varie ipotesi considerate, per facilitare il confronto con la consueta situazione attuale) non è un vincolo: l'orario deve rispettare l'articolazione del monte ore annuo fissato per la classe 1^a e per le successive, anche con una distribuzione settimanale flessibile, per dare risposta ai bisogni degli alunni (si pensi, ad esempio, alla possibilità che per gli alunni di classe 1^a le prime due settimane dell'anno scolastico abbiano la durata di sole 20 ore ciascuna, e che le restanti, rispetto alla media di 27 settimanali, siano recuperate in altri momenti dell'anno, quando diventi necessario un orario intensivo, per esempio per visite guidate);
- il N° di alunni, da cui dipende l'assegnazione del N° di insegnanti, a cui si aggiungono gli eventuali insegnanti di sostegno, considerati a tutti gli effetti risorsa per i gruppi di alunni;
- l'eventuale presenza degli insegnanti specialisti **rc** (religione cattolica) e **ls** (lingua straniera), con la precisazione del loro monte ore di insegnamento e di programmazione;
- il N° complessivo di ore di tutti gli insegnanti impegnati nella scuola;
- le ore di coordinamento utilizzate (media settimanale: 3 per ogni insegnante coordinatore tutor di un gruppo classe);
- le ore di programmazione degli insegnanti non coordinatori, compresi sostegno, **rc** e **ls** (in media 2 per ogni settimana);
- le ore eventuali per la mensa;
- le ore di permanenza di tutti gli alunni della scuola nei vari gruppi classe, in cui essi operano o solamente con il coordinatore tutor (in 1^a e nel 1° biennio) o anche con un'altra figura docente;
- le ore di contemporaneità o di Laboratorio con gruppi di livello, di compito ed elettivi, su tutta la scuola; da queste ore si devono sottrarre le ore di RC svolte dall'insegnante specialista (2h per ogni gruppo) e le ore di LS svolte dall'insegnante specialista (1h in 1^a, 2 h per i gruppi successivi, organizzati per livello) in modo da ottenere il monte ore dei Laboratori che la scuola deve autonomamente organizzare.

Operazioni svolte per articolare ogni organizzazione ipotizzata

- Calcolo delle ore complessive di risorsa docente.
- Calcolo delle ore necessarie per GC, coordinamento, programmazione, mensa. (Si sottolinea che, poiché i vincoli precisati nelle Indicazioni nazionali relativamente alla presenza del coordinatore tutor lasciano, soprattutto nel secondo biennio, ampi spazi di libertà di scelta alle singole unità scolastiche, il calcolo delle ore necessarie per il GC non deve risolversi in un'operazione pu-

ramente aritmetica: l'opzione considerata deve essere coerente con l'identità complessiva della scuola. Per esemplificare, se in un contesto si intende privilegiare la possibilità di incontro degli alunni con insegnanti diversi, per un numero significativo di ore con ciascuno di essi, si rispetterà il minimo della presenza oraria annuale del coordinatore tutor indicata nei vincoli per le prime tre classi e, relativamente al secondo biennio, si conterrà tale presenza, in modo da garantire sia un ruolo significativo del coordinatore tutor, sia la presenza significativa, anche per tempi, di altre figure docenti sul GC. Diversamente, se in una unità scolastica si ritiene di privilegiare il più possibile, sul GC, una figura docente fra le altre, nelle prime tre classi ci si atterrà al livello massimo di presenza del coordinatore tutor precisato nelle Indicazioni nazionali e, nel secondo biennio, si garantirà una elevata presenza di questo docente rispetto agli altri dell'equipe pedagogica.)

- Calcolo delle ore restanti di contemporaneità, da utilizzare per Laboratori.
- Ipotesi di distribuzione di tali ore sulla tipologia dei Laboratori considerata, in relazione ai bisogni degli alunni ipotizzati e alle competenze dei docenti ipotizzate.
- Considerazione delle possibili assegnazioni degli insegnanti di Laboratorio ai raggruppamenti di classe 1^a, 2^a, 3^a e 4^a, 5^a (quali solo su un raggruppamento, quali solo sull'altro, quali a scavalco fra i due raggruppamenti) in modo da evitare che ogni alunno veda un numero eccessivo o limitato di insegnanti.
- Assegnazione al servizio mensa secondo il criterio di un equilibrata distribuzione della tipologia di incarichi fra docenti.

**ESEMPLIFICAZIONI DI ORARI SETTIMANALI PER GLI ALUNNI
(per approfondire le implicazioni sulle classi successive
degli orari settimanali proposti)**

DI CLASSE 3^a (primo biennio)

Ipotesi B

per il bambino Mario Rossi – Gruppo classe 3

	lunedì	martedì	mercoledì	giovedì	venerdì	sabato
8,30 – 9,30	b	L. LS 2 ls	LARSA 7 h	IRC 3 rc	b	b
9,30 – 10, 30	b	L. LS 2 ls	LARSA 7 h	IRC 3 rc	b	b
10,30 – 11,30	LARSA 6 f	b	b	b	L. Espressivo h	LARSA 3 d
11,30 – 12, 30	LARSA 6 f	b	b	b	L. Espressivo h	LARSA 3 d
12,30 – 14	MENSA		MENSA		MENSA	
14 - 15	b		b		b	
15 - 16	b		b		b	

per il bambino Andrea Verdi – Gruppo classe 3

	lunedì	martedì	mercoledì	giovedì	venerdì	sabato
8,30 – 9,30	b	L. LS 3 ls	LARSA 8 h	IRC 3 rc	b	b
9,30 – 10, 30	b	L. LS 3 ls	LARSA 8 h	IRC 3 rc	b	b
10,30 – 11,30	L. Espressivo h	b	b	b	LARSA 9 h	LARSA 3 d
11,30 – 12, 30	L. Espressivo h	b	b	b	LARSA 9 h	LARSA 3 d
12,30 – 14	MENSA		MENSA		MENSA	
14 - 15	b		b		b	
15 - 16	b		b		b	

DI CLASSE 5^a (secondo biennio)

Ipotesi A1

	lunedì	martedì	mercoledì	giovedì	venerdì	sabato
8,30 – 9,30	f	f	f	IRC rc	f	f
9,30 – 10, 30	f	f	f	IRC rc	f	f
10,30 – 11,30	g	L. LS 5 ls	g	f	L. LS 5 ls	f
11,30 – 12, 30	g	L. Motorio/ Sportivo 1 e	L. Informatica 4 g	f	LARSA 1 f	f
12,30 – 13, 30	g	L. Motorio/ Sportivo 1 e	L. Informatica 4 g	g	LARSA 1 f	g

Luigi Bianchi incontra gli insegnanti:

- **f** tutor (14 h gruppo classe, in lezioni e laboratori di classe) – **g** (6 h gruppo classe, laboratori + 2 h L. informatica)
- **e** (2 h L. Motorio/Sportivo) – **f** (2 h LARSA) – **ls** (2 h) – **rc** (2 h)

La scelta della scuola si concretizza in un orario che vede il fanciullo lavorare col coordinatore, in media per la metà dell'orario scolastico, con un altro docente per un numero piuttosto consistente di ore; per 2 ore con ciascuno di altri 4 insegnanti, fra cui gli specialisti. La modalità di lavoro in Laboratorio, in gruppo classe o di livello, di compito ed elettivi, supera i 2/3 dell'orario settimanale medio.

Ipotesi A6

	lunedì	martedì	mercoledì	giovedì	venerdì	sabato
8,30 – 9,30	L. Espressivo 2 e	LARSA 3 e	f	IRC rc	f	L. LS 5 ls
9,30 – 10, 30	L. Espressivo 2 e	LARSA 3 e	f	IRC rc	f	L. LS 5 ls
10,30 – 11,30	LARSA 2 e	f	g	f	g	g
11,30 – 12, 30	LARSA 2 e	f	L. Espressivo 1 e	f	L.Motorio/ Sportivo 1 d	g
12,30 – 13, 30	g	g	L. Espressivo 1 e	f	L.Motorio/ Sportivo 1 d	f

Luigi Rossi incontra gli insegnanti:

- **f** tutor (10 h gruppo classe, lezione) – **g** (6 h gruppo classe, lezione + 4 h L. Informatica)
- **e** (4 h L. Espressivo) – **d** (2 h L. Motorio/Sportivo) – **ls** (2 h) – **rc** (2 h)

La scelta della scuola si concretizza in un orario che vede l'allievo lavorare col computer, in media per 1/3 dell'orario scolastico, con un altro docente per un numero consistente di ore, in gruppo classe, per lezione e in Laboratori a gruppi **di livello, di compito ed elettivi**, e completare l'orario con altri 4 insegnanti, fra cui gli specialisti. La modalità di lavoro in Laboratorio è leggermente inferiore alla metà dell'orario settimanale medio.

Ipotesi C

per il bambino Mario Rossi – Gruppo classe 5^a A nella settimana X

	lunedì	martedì	mercoledì	giovedì	venerdì	sabato
8,30 – 9,30	m	L. Motorio/ Sportivo 3 n	LARSA 7 I	IRC 10 rc	n	m
9,30 – 10, 30	m	L. Motorio/ Sportivo 3 n	LARSA 7 I	IRC 10 rc	n	m
10,30 – 11,30	L. LS 9 Is	n	m	m	L. Espressivo 2 I	LARSA 8 I
11,30 – 12, 30	L. LS 9 Is	n	m	m	L. Espressivo 2 I	LARSA 8 I
12,30 – 14	MENSA		MENSA		MENSA	
14 – 15	L. Espressivo 1 I		n		L. Informatica 3 o	
15 – 16	L. Espressivo 1 I		n		L. Informatica 3 o	

per lo stesso bambino Mario Rossi – Gruppo classe 5^a A nella settimana Y

	lunedì	martedì	mercoledì	giovedì	venerdì	sabato
8,30 – 9,30	m	L. Motorio/ Sportivo 3 n	LARSA 7 I	IRC 10 rc	n	m
9,30 – 10, 30	m	L. Motorio/ Sportivo 3 n	LARSA 7 I	IRC 10 rc	n	m
10,30 – 11,30	L. LS 9 Is	n	m	m	L. Espressivo 2 I	LARSA 8 I
11,30 – 12,30	L. LS 9 Is	n	m	m	L. Espressivo 2 I	LARSA 8 I
12,30 – 14	MENSA		MENSA		MENSA	
14 – 15	L. Espressivo 1 I		n		m	
15 – 16	L. Espressivo 1 I		n		m	

Mario Rossi incontra gli insegnanti:

m: nella settimana X per 4 GC (8 h), nella settimana Y per 5 GC (10 h), quindi per una media di 9 h la settimana	n: in ognuna delle due settimane per 3 GC (6 h) 1 L. Motorio/Sportivo (2 h)	l: in ognuna delle due settimane per 2 L. Espressivo (4 h) 2 LARSA (4 h)	l'insegnante rc l'insegnante ls in una delle due setti- mane, nel L. Informatica l'in- segnante o
---	---	---	---

Sono dunque 3 gli insegnanti che hanno un rapporto forte con l'alunno: due accanto al coordinatore.

Ovviamente, come esemplificato nelle altre due ipotesi, la frequenza ai Laboratori di altri alunni del GC 5^a A potrà essere differenziata in base ai bisogni di ciascuno di essi.

Ipotesi D

	lunedì	martedì	mercoledì	giovedì	venerdì	sabato
8,30 – 9,30	e	L. Informatica 4 n	e	IRC 5 rc	e	
9,30 – 10,30	e	L. Informatica 4 n	e	IRC 5 rc	e	
10,30 – 11,30	L. Tecnologia 7 i	e	LARSA 7 n	e	L. Espressivo 2 i	
11,30 – 12,30	L. Tecnologia 7 i	e	LARSA 7 n	e	L. Espressivo 2 i	
12,30 – 14,30	MENSA	MENSA	MENSA	MENSA	MENSA	
14,30 – 15,30	e LS	LARSA 4 n	e	L.Motorio/ Sportivo 9 h	e	
15,30 – 16,30	e LS	LARSA 4 n	e	L.Motorio/ Sportivo 9 h	e	

Mario Rossi incontra gli insegnanti:

- **e** tutor (16 h GC) - **rc** (2 h) - **i** (2 h L. Espressivo + 2 h L. di Tecnologia)
- **n** (2 h L. Informatica + 4 h LARSA) - **h** (2 h L. Motorio/Sportivo)

Il ipotesi di modelli organizzativi

PROSPETTO ORARI SU PLESSO DI 5 CLASSI

A) 7 insegnanti + ins. specialista per RC e LS

Organizzazione	Tot. ore ins.	Tot. ore lezione	Tot. ore coordin.	Tot. ore program.	Tot. ore mensa	Tot. ore cont./ labor.	Fattibilità laboratori
1: antimeridiano	191	147	15	8	0	21	ok
2: 6 mattine 1 rientro mensa h 1,30	191	147	15	8	7,30	13,30	scarsa
3: 6 mattine 2 rientri mensa h 1,30	191	147	15	8	15	6	impossibile per difetto

Il modello prende in considerazione una scuola elementare con un solo corso dalla 1^a alla 5^a e con l'utilizzazione di n. 7 docenti più n. 1 di religione cattolica e n. 1 di lingua straniera comunitaria. A n. 5 dei sette docenti è affidata la funzione di coordinatore/tutor per n. 3 ore ciascuno. Nelle prime tre classi ai docenti coordinatori/tutor viene assegnato un monte ore d'insegnamento tale da garantire la prevalenza. Per i docenti coordinatori/tutor il tempo della programmazione è da ritenere incluso nell'orario di coordinamento; per tutti gli altri docenti si considerano due ore settimanali complessive di programmazione per tutte le classi in cui prestano la loro attività. In ragione dell'autonomia organizzativa le singole istituzioni utilizzano le ore di contemporaneità per gruppi di alunni con attività di laboratorio LARSA o di tipo più specialistico (Laboratorio motorio/sportivo, Laboratorio musicale, Laboratorio artistico/espressivo, Laboratorio di attività informatiche).

B) 8 insegnanti + ins. specialista RC e LS

Organizzazione	Tot. ore ins.	Tot. ore lezione	Tot. ore coordin.	Tot. ore program.	Tot. ore mensa	Tot. ore cont./labor.	Fattibilità laboratori
4: 6 mattine 1 rientro mensa h 1,30	215	147	15	10	7,30	35,30	impossibile per eccesso
5: 6 mattine 2 rientri mensa h 1,30	215	147	15	10	15	28	un po' elevata la cont.
6: 6 mattine 2 rientri in 1 ^a 3 nelle altre classi mensa h 1,30	215	147	15	10	21 (3 in 1 ^a , 4,30 nelle altre classi)	22	ok
7: 5 mattine 3 rientri in 1 ^a 4 nelle altre classi mensa h 1,30	215	147	15	10	28,30 (4,30 in 1 ^a , 6 nelle altre classi)	14,30	scarsa

Il modello prende in considerazione una scuola elementare con un solo corso dalla 1^a alla 5^a e con l'utilizzazione di n. 8 docenti più n. 1 di religione cattolica e n. 1 di lingua straniera comunitaria. A n. 5 degli otto docenti è affidata la funzione di coordinatore/tutor per n. 3 ore ciascuno. Nelle prime tre classi ai docenti coordinatori/tutor viene assegnato un monte ore d'insegnamento tale da garantire la prevalenza. Per i docenti coordinatori/tutor il tempo della programmazione è da ritenere incluso nell'orario di coordinamento; per tutti gli altri docenti si considerano due ore settimanali complessive di programmazione per tutte le classi in cui prestano la loro attività. In ragione dell'autonomia organizzativa le singole istituzioni utilizzano le ore di contemporaneità per gruppi di alunni con attività di laboratorio LARSA o di tipo più specialistico (Laboratorio motorio/sportivo, Laboratorio musicale, Laboratorio artistico/espressivo, Laboratorio di attività informatiche).

C) 8 insegnanti + ins. specialista RC (o LS)

Organizzazione	Tot. ore ins.	Tot. ore lezione	Tot. ore coordin.	Tot. ore program.	Tot. ore mensa	Tot. ore cont./ labor.	Fattibilità laboratori
8: 6 mattine 1 rientro mensa h1,30	204	147	15	8	7,30	26,30	ok (cont./ lab. può calare in relaz. a RC - LS)
9: 6 mattine 2 rientri mensa h 1,30	204	147	15	8	15	19	ok
10: 6 mattine 2 rientri in 1 ^a 3 nelle altre classi mensa h 1,30	204	147	15	8	21 (3 in 1 ^a , 4,30 nelle altre classi)	13	scarsa
11: 5 mattine 3 rientri in 1 ^a 4 nelle altre classi mensa h 1,30	204	147	15	10	28,30 (4,30 in 1 ^a , 6 nelle altre classi)	3,30	impossibile

Il modello prende in considerazione una scuola elementare con un solo corso dalla 1^a alla 5^a e con l'utilizzazione di n. 8 docenti più n. 1 di religione cattolica (o n. 1 di lingua straniera comunitaria). A n. 5 degli otto docenti è affidata la funzione di coordinatore/tutor per n. 3 ore ciascuno. Nelle prime tre classi ai docenti coordinatori/tutor viene assegnato un monte ore d'insegnamento tale da garantire la prevalenza. Per i docenti coordinatori/tutor il tempo della programmazione è da ritenere incluso nell'orario di coordinamento; per tutti gli altri docenti si considerano due ore settimanali complessive di programmazione per tutte le classi in cui prestano la loro attività. In ragione dell'autonomia organizzativa le singole istituzioni utilizzano le ore di contemporaneità per gruppi di alunni con attività di laboratorio LARSA o di tipo più specialistico (Laboratorio motorio/sportivo, Laboratorio musicale, Laboratorio artistico/espressivo, Laboratorio di attività informatiche).

PROSPETTO ORARI SU PLESSO DI 10 CLASSI

A) 15 insegnanti + ins. specialista per RC e LS

Organizzazione	Tot. ore ins.	Tot. ore lezione	Tot. ore coordin.	Tot. ore program.	Tot. ore mensa	Tot. ore cont./ labor.	Fattibilità laboratori
12: antimeridiano	406	294	30	14	0	68	impossibile per eccesso
13: 6 mattine 1 rientro mensa h 1,30	406	294	30	14	15	53	ok (anche se Tot. cont. abbondante)
14: 6 mattine 2 rientri mensa h 1,30	406	294	30	14	30	38	ok
15: 6 mattine 2 rientri in 1 ^a 3 nelle altre classi mensa h 1,30	406	294	30	14	42 (3 in 1 ^a , 4,30 nelle altre classi)	26	scarsa

L'ipotesi prende in considerazione una scuola elementare con n. 2 corsi completi dalle 1^a alla 5^a classe con l'attuale situazione di n. 15 docenti più n. 1 di religione cattolica e n. 1 di lingua straniera comunitaria e con n. 5 moduli orizzontali su classi parallele. A n. 10 dei quindici docenti è assegnata la funzione di coordinatore/tutor per n. 3 ore ciascuno. Nelle prime tre classi ai docenti coordinatori/tutor viene assegnato un monte di ore tale da garantire la prevalenza.

Per i docenti coordinatori/tutor il tempo della programmazione è da ritenere incluso nell'orario di coordinamento; per tutti gli altri docenti si considerano due ore settimanali complessive di programmazione per tutte le classi in cui prestano la loro attività.

In ragione dell'autonomia organizzativa le singole istituzioni utilizzano le ore di contemporaneità per gruppi di alunni con attività di laboratorio del tipo LARSA o di tipo più specialistico (Laboratorio motorio/sportivo, Laboratorio musicale, Laboratorio artistico/espressivo, Laboratorio di attività informatiche). Le ore di assistenza alla mensa vanno, comunque, recuperate dal monte ore della contemporaneità, anche utilizzando docenti diversi da quelli indicati nel prospetto.

B) 15 insegnanti + ins. specialista RC (o LS)

Organizzazione	Tot. ore ins.	Tot. ore lezione	Tot. ore coordin.	Tot. ore program.	Tot. ore mensa	Tot. ore cont./ labor.	Fattibilità laboratori
16: antimeridiano	382	294	30	12	0	46	ok
17: 6 mattine 1 rientro mensa h 1,30	382	294	30	12	15	31	ok, anche se un po' limitata
18: mattine 2 rientri mensa h 1,30	382	294	30	12	30	16	impossibile per difetto
19: 6 mattine 2 rientri in 1 ^a 3 nelle altre classi mensa h 1,30	382	294	30	12	42	4	impossibile

L'ipotesi prende in considerazione una scuola elementare con n. 2 corsi completi dalle 1^a alla 5^a classe con l'attuale situazione di n. 15 docenti più n. 1 di religione cattolica (o n. 1 di lingua straniera comunitaria) e con n. 5 moduli orizzontali su classi parallele. A n. 10 dei quindici docenti è assegnata la funzione di coordinatore/tutor per n. 3 ore ciascuno. Nelle prime tre classi ai docenti coordinatori/tutor viene assegnato un monte di ore tale da garantire la prevalenza.

Per i docenti coordinatori/tutor il tempo della programmazione è da ritenere incluso nell'orario di coordinamento; per tutti gli altri docenti si considerano due ore settimanali complessive di programmazione per tutte le classi in cui prestano la loro attività.

In ragione dell'autonomia organizzativa le singole istituzioni utilizzano le ore di contemporaneità per gruppi di alunni con attività di laboratorio del tipo LARSA o di tipo più specialistico (Laboratorio motorio/sportivo, Laboratorio musicale, Laboratorio artistico/espressivo, Laboratorio di attività informatiche). Le ore di assistenza alla mensa vanno, comunque, recuperate dal monte ore della contemporaneità, anche utilizzando docenti diversi da quelli indicati nel prospetto.

N°1	Prima		Seconda		Terza		Quarta		Quinta		Mensa	Coord.	Progr.	Tot. classi front.
	front.	cont.	front.	cont.	front.	cont.	front.	cont.	front.	cont.				
A	21											3		1
B			18	3								3		1
C					18	3						3		1
D			8	1	8	1		2		2			2	2
E							10		9	2		3		2
F							9	2	10			3		2
G	3	5					7		7				2	3
RC	2		2		2		2		2				2	5
LS	1		2		2		2		2				2	5
Tot. Ins.	4		4		4		5 + 1 lab.		5 + 1 lab.					
Tot.h. lezione	27		30		30		30		30					

RC: religione cattolica

LS: lingua straniera

front.: ore di lezione

cont.: ore di contemporaneità/laboratori

Coord.: ore di coordinamento

Progr.: ore di programmazione

N° 6	Prima		Seconda		Terza		Quarta		Quinta		Mensa	Coord.	Progr.	Tot. classi front.
	front.	cont.	front.	cont.	front.	cont.	front.	cont.	front.	cont.				
A	18										3 (1ª)	3		1
B			18								3 (2ª)	3		1
C					18						3 (3ª)	3		1
D			8		8	3					3 (2ª/3ª)		2	2
E							10		8		3 (4ª)	3		2
F							8	2	10		1 (5ª)	3		2
G							8	3	8		3 (4ª/5ª)		2	2
H	6	5		5						4	2 (5ª)		2	3
RC	2		2		2		2		2				2	5
LS	1		2		2		2		2				2	5
Tot. Ins	4		4 + 1 lab.		4		5		5 + 1 lab.					
Tot.h. lezione	27		30		30		30		30					

RC: religione cattolica

LS: lingua straniera

front.: ore di lezione

cont.: ore di contemporaneità/laboratori

Coord.: ore di coordinamento

Progr.: ore di programmazione

N°9	Prima		Seconda		Terza		Quarta		Quinta		Mensa	Coor.	Progr.	Tot. classi front.
	front.	cont.	front.	cont.	front.	cont.	front.	cont.	front.	cont.				
A	21											3		1
B			18								3 (2 ^a)	3		1
C					18						3 (3 ^a)	3		1
D			10		10	2							2	2
E							10		9		2 (5 ^a)	3		2
F							9		10	1	1 (5 ^a)	3		
G				4		2	9	4			3 (4 ^a)		2	
H	4	4							9	2	3 (1 ^a)		2	
RC	2		2		2		2		2				2	
Tot. Ins	3		3 + 1 lab.		3 + 1 lab.		4		4					
Tot.h. lezione	27		30		30		30		30					

RC: religione cattolica

LS: lingua straniera

front.: ore di lezione

cont.: ore di contemporaneità/laboratori

Coor.: ore di coordinamento

Progr.: ore di programmazione

N° 13	Prima			Seconda			Terza			
	A front.	B front.	Cont./ Lab.	A front.	B front.	Cont./ Lab.	A front.	B front.	Cont./ Lab.	
A	21									
B		21								
C	3	3	12			2,30				
D				18		1,30				
E					18	1,30				
F				8	8	4,30				
G							18		3	
H								18	3	
I							8	8	4,30	
L										
M										
N										
O										
P										
Q										
RC	2	2		2	2		2	2		
LS	1	1		2	2		2	2		
Tot. ins.	4	4		4	4 + 1 lab.		4	4		
Tot h lez.	27	27		30	30		30	30		

RC: religione cattolica
front.: ore di lezione
Coor.: ore di coordinamento

LS: lingua straniera
cont.: ore di contemporaneità/laboratori
Prog.: ore di programmazione

Quarta			Quinta			Mensa	Coor.	Prog.	Tot. classi front.
A front.	B front.	Cont./ Lab.	A front.	B front.	Cont./ Lab.				
							3		1
							3		1
						1,30 (1 ^a)		2	2
						1,30 (1 ^a)	3		1
						1,30 (3 ^a)	3		1
						1,30 (2 ^a)		2	2
							3		1
							3		1
						1,30 (3 ^a)		2	2
10	7	2,30				1,30 (4 ^a)	3		2
8	10	1,30				1,30 (4 ^a)	3		2
8	9	5						2	2
		1,30	10	6	2	1,30 (5 ^a)	3		2
			6	10	3,30	1,30 (5 ^a)	3		2
			8	8	4,30	1,30 (2 ^a)		2	2
2	2		2	2				2	10
2	2		2	2				2	10
5	5 + 1 lab.		5	5					
30	30								

N° 14	Prima			Seconda			Terza			
	A front.	B front.	Cont./ Lab.	A front.	B front.	Cont./ Lab.	A front.	B front.	Cont./ Lab.	
A	21									
B		21								
C	3	3	8			2			3	
D				18						
E					18					
F				8	8	6				
G							18			
H								18	3	
I							8	8	3	
L										
M										
N										
O										
P										
Q										
RC	2	2		2	2		2	2		
LS	1	1		2	2		2	2		
Tot. ins.	4	4		4 + 1 lab.	4 + 1 lab.		4 + 1 lab.	4 + 1 lab.		
Tot h lez.	27	27		30	30		30	30		

RC: religione cattolica
front.: ore di lezione
Coord.: ore di coordinamento

LS: lingua straniera
cont.: ore di contemporaneità/laboratori
Prog.: ore di programmazione

Quarta			Quinta			Mensa	Coor.	Prog.	Tot. classi front.
A front.	B front.	Cont./ Lab.	A front.	B front.	Cont./ Lab.				
							3		1
							3		1
						3 (1 ^a)		2	2
						3 (2 ^a)	3		1
						3 (2 ^a)	3		1
								2	2
						3 (3 ^a)	3		1
							3		1
						3 (3 ^a)		2	2
10	7	4					3		2
8	10					3 (4 ^a)	3		2
8	9	2				3 (4 ^a)		2	2
			10	6	2	3 (5 ^a)	3		2
			6	10	2	3 (5 ^a)	3		2
			8	8	3	3 (1 ^a)		2	2
2	2		2	2				2	10
2	2		2	2				2	10
5	5		5	5					
30	30								

N° 16	Prima			Seconda			Terza			
	A front.	B front.	Cont./ Lab.	A front.	B front.	Cont./ Lab.	A front.	B front.	Cont./ Lab.	
A	21									
B		21								
C	4	4	10			2			2	
D				18		3				
E					18	3				
F				10	10	2				
G							18		3	
H								18	3	
I							10	10	2	
L										
M										
N										
O										
P										
Q										
RC	2	2		2	2		2	2		
Tot. ins.	3	3		3 + 1 lab.	3 + 1 lab.		3 + 1 lab.	3 + 1 lab.		
Tot h lez.	27	27		30	30		30	30		

RC: religione cattolica

front.: ore di lezione

Coord.: ore di coordinamento

LS: lingua straniera

cont.: ore di contemporaneità/laboratori

Prog.: ore di programmazione

Quarta			Quinta			Mensa	Coor.	Prog.	Tot. classi front.
A front.	B front.	Cont./ Lab.	A front.	B front.	Cont./ Lab.				
							3		1
							3		1
								2	2
							3		1
							3		1
								2	2
							3		1
							3		1
								2	2
10	9	2					3		2
9	10	2					3		2
9	9	4						2	2
			10	9	2		3		2
			9	10	2		3		2
			9	9	4			2	2
2	2		2	2				2	10
4	4		4	4					
30	30								

2002

XLVIII ANNO DI PUBBLICAZIONE

N° 1

2001

XLVII ANNO DI PUBBLICAZIONE

N° 5/6

Appendice

DECRETO MINISTERIALE N. 100 *del* 18 SETTEMBRE 2002

Il Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca

VISTO il D. Lgs. 16 aprile 1994, n. 297, concernente il testo unico delle disposizioni legislative vigenti in materia di istruzione relative alle scuole di ogni ordine e grado;

VISTO l'art. 21 della Legge 15 marzo 1997, n. 59 e successive modificazioni;

VISTO il regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, emanato con D.P.R. 8 marzo 1999, n. 275;

VISTO l'art. 11 del D.P.R. n. 275/99, che prevede l'adozione di iniziative su base nazionale finalizzate all'innovazione degli ordinamenti degli studi, la loro articolazione e durata, l'integrazione fra sistemi formativi, i processi di continuità e orientamento;

VISTO il D.I. 26 giugno 2000, n. 234 concernente «Norme in materia di curricula dell'autonomia delle istituzioni scolastiche», adottato ai sensi dell'art. 8 del D.P.R. n.275/99;

VISTA la Legge 10 marzo 2000, n. 62, recante «Norme per la parità scolastica e dis-

posizioni sul diritto allo studio e all'istruzione»;

VISTA la Legge 18 dicembre 1997, n. 440, riguardante l'istituzione del fondo per l'arricchimento e l'ampliamento dell'offerta formativa e per gli interventi perequativi;

VISTO il disegno di legge n. 1306, concernente «Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e di formazione professionale»;

RITENUTO di promuovere, ai sensi dell'art. 11 del D.P.R. n. 275/99, un progetto nazionale di sperimentazione, al fine di accompagnare il processo di riforma all'esame del Parlamento, attraverso l'apporto di un circuito di scuole che consenta di verificare i contenuti della riforma per la parte concernente la scuola dell'infanzia e la prima classe della scuola elementare;

RITENUTO, pertanto, che il progetto di sperimentazione costituisce lo strumento idoneo per attivare, attraverso la pratica didattica e il coinvolgimento del mondo della scuola in maniera diretta e partecipata, una approfondita e

puntuale riflessione e verifica atte a sorreggere l'azione riformatrice e ad evidenziare i fabbisogni della scuola in termini di strutture, personale, metodologie e finanziamenti, nonché i modelli più efficaci di organizzazione didattica;

VISTO il parere del Consiglio nazionale della pubblica istruzione, espresso nell'adunanza del 10 settembre 2002, le cui osservazioni sono accolte nei limiti e con le precisazioni espressi nella relazione formulata dal Ministro nella medesima riunione;

ACQUISITE le osservazioni formulate dall'Associazione Nazionale Comuni Italiani – ANCI – in data 10 settembre 2002 in ordine ai criteri di scelta delle scuole da coinvolgere nella sperimentazione;

DECRETA:

ART. 1

(Progetto nazionale di sperimentazione)

1. È promosso un progetto di sperimentazione in ambito nazionale al quale possono partecipare, di norma, non più di due circoli didattici o istituti comprensivi per ogni provincia nonché due scuole paritarie preferibilmente per ogni capoluogo di Regione, con eventuale compensazione tra tipologie e a livello regionale o nazionale.

2. La sperimentazione, da attuarsi nell'anno scolastico 2002/2003, assume le caratteristiche di laboratorio di ricerca sui contenuti attinenti alla riforma degli ordinamenti scolastici nella scuola dell'infanzia e nella scuola elementare e, per quest'ultima, limitatamente alla prima classe.

3. Nelle suddette scuole, ove esistano le condizioni, può essere sperimentata anche l'anticipazione della frequenza:

- nella scuola dell'infanzia, per le bambine ed i bambini che compiono i tre anni di età entro il 28 febbraio 2003;

- nelle classi prime della scuola elementare, per le bambine ed i bambini che compiono i sei anni di età entro il 28 febbraio 2003.

4. In presenza di un numero di bambine e bambini eccedente la disponibilità dei posti, il consiglio di circolo o di istituto individua i criteri per l'ammissione alla frequenza anticipata.

5. L'adesione al progetto viene deliberata dagli organi collegiali di circolo o di istituto secondo la normativa vigente, con particolare riferimento all'art. 3 del D.P.R. n. 275/99.

6. Per quanto riguarda la scuola dell'infanzia, la sperimentazione dell'anticipo è attuata, d'intesa con gli Enti Locali interessati, sulla base della libera adesione dei genitori, nonché in presenza di effettive condizioni di fattibilità.

7. I bambini e le bambine, nei confronti dei quali è consentita la frequenza anticipata nella scuola dell'infanzia, sono individuati facendo riferimento agli asili nido eventualmente presenti nel territorio, e sempreché non esistano liste di attesa di coloro che compiono i tre anni di età entro il 31 dicembre 2002.

8. Nella prima classe della scuola elementare, ferma restando la libera adesione dei genitori, ai fini della sperimentazione dell'anticipo, l'individuazione delle bambine e dei bambini è effettuata tra coloro che, avendone i requisiti, provengano dalle scuole dell'infanzia nell'ambito territoriale dello stesso circolo didattico o istituto comprensivo.

ART. 2

(Requisiti del progetto)

1. Il progetto di sperimentazione, da elaborare a cura delle scuole interessate in funzione di una piena valorizzazione dell'autonomia scolastica, deve recare l'indicazione dei contenuti, degli obiettivi, degli strumenti da utilizzare, delle condizioni organizzative, dei procedimenti metodologici prescelti e delle relative fasi di attuazione.

2. Il progetto di sperimentazione attesta l'avvenuta verifica delle condizioni di fattibi-

lità ed individua le azioni di monitoraggio delle attività da porre in essere in funzione dei risultati da raggiungere.

3. La sperimentazione è recepita nel Piano dell'Offerta Formativa e viene realizzata in stretta collaborazione con le famiglie interessate.

4. L'utilizzazione dei docenti e del personale amministrativo, tecnico ed ausiliario, ai fini della realizzazione della sperimentazione, avviene nel rispetto dei complessivi obblighi di servizio, previsti dai contratti collettivi, che possono essere assolti anche sulla base di una apposita programmazione plurisettimanale.

5. La sperimentazione riguarda gli aspetti del progetto nazionale. L'attivazione della sperimentazione, secondo quanto indicato nei successivi articoli, avviene nell'ambito della flessibilità organizzativa e metodologico-didattica prevista dal regolamento sull'autonomia scolastica.

6. Nella scuola elementare l'attivazione dell'insegnamento della lingua straniera (inglese) e dell'alfabetizzazione informatica rappresenta connotazione essenziale del progetto di sperimentazione.

7. Le innovazioni sperimentali sono realizzate tenendo conto delle disponibilità di bilancio delle singole istituzioni scolastiche interessate, delle risorse acquisibili in ambito regionale e di finanziamenti mirati a livello nazionale, comunque presenti in bilancio.

8. La sperimentazione è assistita e sostenuta da strutture di supporto, consulenza e monitoraggio di livello locale e nazionale.

ART. 3

(Quadro di riferimento dell'iniziativa. Obiettivi generali e specifici e Piani di studio personalizzati)

1. Il quadro di riferimento dell'iniziativa sperimentale, gli obiettivi generali del processo formativo, nonché gli obiettivi specifici di apprendimento sono individuati dalle allegato Indicazioni nazionali per i Piani di studio per-

sonalizzati, riferite specificatamente alla scuola dell'infanzia ed alla scuola elementare, con esclusivo riguardo, per quest'ultimo grado di studi, alla prima classe.

2. Aspetti essenziali della sperimentazione sono:

- a la progettazione, nel quadro degli obiettivi generali del processo formativo e di quelli specifici di apprendimento, di Piani di studio personalizzati, attraverso l'individuazione di obiettivi formativi correlati alla maturazione delle competenze degli allievi, al tempo scuola, all'articolazione delle attività didattiche per sezioni, classi e gruppi laboratoriali ed alle risorse organizzative dell'istituto;
- b la compilazione del Portfolio delle competenze individuali ai fini dell'orientamento e della valutazione degli allievi;
- c la flessibilità del modello organizzativo;
- d la continuità educativa e didattica per la gestione dell'anticipo scolastico e per la qualificazione del collegamento tra asilo nido, scuola dell'infanzia e scuola elementare;
- d l'organizzazione della funzione docente legata all'espletamento di compiti di tutoraggio, coordinamento, ecc. e le conseguenti esigenze di formazione in servizio, nel rispetto delle norme contrattuali che disciplinano le relazioni sindacali.

ART. 4

(Continuità educativa. Raccordi tra asilo nido, scuola dell'infanzia e scuola elementare)

1. La scuola dell'infanzia cura l'attivazione di forme di raccordo con i servizi educativi prescolastici ed in particolare con l'asilo nido, soprattutto laddove si sperimenti anche l'anticipazione della frequenza.

2. La scuola elementare attiva forme di raccordo pedagogico, didattico ed organizzativo con la scuola dell'infanzia. I progetti di

continuità, che descrivono anche le modalità di rapporto con i genitori degli alunni nonché forme di valorizzazione della cultura e della comunità di appartenenza delle bambine e dei bambini, trovano esplicita formulazione nei piani dell'offerta formativa dell'istituzione scolastica. Tali progetti possono prevedere la costituzione di team integrati tra docenti della scuola elementare e quelli della scuola dell'infanzia.

ART. 5

(Flessibilità organizzativa nella scuola dell'infanzia)

1. La sperimentazione nella scuola dell'infanzia comporta un'accentuazione della flessibilità organizzativa, da articolare con particolare riguardo agli aspetti concernenti:

- la riorganizzazione delle sezioni;
- la ristrutturazione degli spazi;
- la rimodulazione dei tempi;
- la ridefinizione delle attività ricorrenti di vita quotidiana;
- il potenziamento dei tempi riservati all'accoglienza.

2. Nel caso in cui l'iniziativa sperimentale preveda anche l'anticipazione della frequenza, attraverso intese con gli Enti Locali, viene curata la collaborazione con gli asili nido del territorio, anche al fine di avvalersi in convenzione di specifiche figure professionali in essi presenti.

3. In caso di anticipo della frequenza, nelle scuole interessate alla sperimentazione, la quota di posti disponibili rispetto al limite massimo viene ridotta in proporzione.

ART. 6

(Flessibilità organizzativa nella scuola elementare)

1. La sperimentazione comporta, per ogni classe prima, un'organizzazione della presta-

zione docente in team, la cui flessibilità è caratterizzata da una differenziazione di funzioni, connesse alla presenza di un docente tutor, al fine di corrispondere a precisi compiti educativi.

2. Il docente tutor del team assicura in ciascun gruppo-classe una presenza temporale settimanale indicativamente individuata tra le 18 e le 21 ore di insegnamento frontale.

3. Il docente tutor cura la continuità educativa e didattica e il rapporto con le famiglie ed assicura, altresì, la coerenza e la gradualità dei percorsi formativi di ogni alunno, facilitandone e potenziandone le relazioni interpersonali ed educative. Tale docente svolge, pertanto, funzioni di coordinatore del team docente e di tutor nei confronti degli alunni, curando la compilazione del Portfolio delle competenze, d'intesa con gli altri docenti del team, in collaborazione con le famiglie.

4. Per lo svolgimento di tali funzioni il docente tutor utilizza le ore mancanti al completamento dell'orario di servizio in un arco temporale anche plurisettimanale.

5. La presenza del docente tutor comporta che, in relazione all'organizzazione didattica della scuola elementare in cui sono previsti di norma tre insegnanti ogni due classi, le iniziative di sperimentazione di cui al presente decreto risultano più agevolmente realizzabili nei plessi in cui sono presenti almeno due classi prime.

6. All'interno del team nelle classi prime interessate viene individuato un docente responsabile di attività laboratoriali, secondo le indicazioni contenute nel progetto sperimentale.

ART. 7

(Portfolio delle competenze)

1. La scuola accompagna ciascun bambino con un Portfolio (o cartella) delle competenze, a mano a mano sviluppate, che comprende:

- la descrizione dei percorsi seguiti e dei progressi educativi raggiunti;

- la documentazione essenziale e significativa prodotta dagli alunni durante il percorso formativo.

2. Il Portfolio delle competenze individuali è compilato ed aggiornato, in stretta collaborazione con la famiglia, a cura, rispettivamente, dei docenti di sezione della scuola dell'infanzia e del docente tutor della scuola elementare, d'intesa con gli altri docenti del team.

3. Nella scuola elementare la valutazione periodica e finale, sulla base della normativa vigente, certifica le competenze acquisite tramite le unità di apprendimento elaborate durante il percorso scolastico.

ART. 8

(Formazione del personale)

1. Nel quadro delle iniziative generali di formazione, vengono assicurate al personale scolastico coinvolto nella sperimentazione opportune azioni di formazione in servizio, con metodologie qualificate ed interattive, quali l'e-learning integrato. Tali attività possono realizzarsi all'interno della scuola, anche in forma di ricerca-azione o in gruppi di miglioramento, in collegamento con gli IRRE, i servizi del territorio, le reti di scuole e gli istituti universitari e di ricerca.

2. La partecipazione ad attività di formazione deve essere certificata.

3. Nell'ambito del progetto di sperimentazione le scuole devono prevedere tempi adeguati per attività collegiali di progettazione, documentazione, preparazione dei materiali, verifica e valutazione.

ART. 9

(Piano regionale delle scuole aderenti alla sperimentazione)

1. Il Direttore Generale regionale, acquisite le delibere di adesione alla sperimentazione da parte delle scuole, redige il piano regionale del-

le istituzioni scolastiche inserite nel programma nazionale di sperimentazione, tenendo conto dell'esistenza delle migliori condizioni organizzative, strutturali, professionali e operative tra le quali, a titolo esemplificativo, si indicano le seguenti:

- possibilità di distribuire nelle sezioni e classi funzionanti le bambine e i bambini di età inferiore rispettivamente a tre e sei anni;
- disponibilità, per la scuola dell'infanzia, di ambienti e spazi adeguati per lo svolgimento delle attività educative e didattiche previste dalla sperimentazione;
- presenza di docenti disponibili a svolgere, nell'ambito dei vigenti obblighi di servizio, funzioni di tutoraggio e di coordinamento, nonché di personale fornito delle necessarie competenze professionali per attivare l'insegnamento della lingua inglese e l'alfabetizzazione informatica.

2. Il Direttore Generale regionale interviene, a seguito di motivate richieste da parte delle scuole interessate alla sperimentazione, per assicurare le risorse disponibili, anche con il ricorso ai finanziamenti messi a sua disposizione ai sensi dalla legge 18 dicembre 1997, n. 440.

ART. 10

(Organismi di supporto e sviluppo della sperimentazione)

1. Al fine di sostenere le iniziative di sperimentazione e di dare sviluppo al processo di qualificazione della scuola dell'infanzia e della scuola elementare, vengono istituiti un Osservatorio nazionale ed Osservatori regionali.

2. L'Osservatorio Nazionale è istituito presso il Dipartimento per lo sviluppo dell'istruzione del MIUR, con la funzione anche di definire criteri per il monitoraggio del progetto nazionale di sperimentazione. La composizione dell'Osservatorio Nazionale è definita con decreto del Ministro.

3. L'Osservatorio regionale è istituito, con provvedimento del Direttore Generale presso ogni Ufficio scolastico regionale, per lo svolgimento dei compiti indicati al comma precedente. Il predetto Osservatorio è composto dal Direttore Generale regionale, che lo presiede, da ispettori tecnici della scuola elementare e dell'infanzia, da un rappresentante dell'IRRE, del-

l'Università, degli Enti Locali interessati e da docenti rappresentanti delle scuole statali e paritarie coinvolte nella sperimentazione. L'Osservatorio si avvale di gruppi tecnici di supporto alle istituzioni scolastiche coinvolte nella sperimentazione per la realizzazione della iniziativa.

Il presente decreto è sottoposto ai controlli di legge.

Il Ministro
Letizia MORATTI

CIRCOLARE MINISTERIALE
N. 101 *del* 18 SETTEMBRE 2002*Decreto di attuazione del Progetto nazionale di sperimentazione ex art. 11 Dpr. n. 275/99. Scuola dell'infanzia e prima classe di scuola elementare – Indicazioni e istruzioni.*

Con lettera circolare prot. n. 14777 in data 9 agosto 2002 è stata trasmessa alle SS.LL. la bozza del progetto di sperimentazione nella scuola dell'infanzia e nella prima classe della scuola elementare per l'anno scolastico 2002/2003 per gli adempimenti preliminari finalizzati alla individuazione delle istituzioni scolastiche sperimentali e all'accertamento delle condizioni di fattibilità.

La formalizzazione del provvedimento era connessa all'acquisizione del prescritto parere da parte del Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione, tempestivamente richiesto ai sensi dell'art. 11 del Dpr. 8 marzo 1999, n. 275.

In data 10 settembre 2002 il Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione ha espresso il richiesto parere, accompagnandolo con una serie di osservazioni e di proposte opportunamente valutate e accolte nel decreto in oggetto, nei limiti e con le preci-

sazioni espressi nella relazione formulata dal Ministro dell'Istruzione nel corso della seduta del Consiglio stesso. Nel contempo anche l'ANCI, l'Associazione nazionale dei Comuni italiani, ha provveduto all'invio di proprie osservazioni sul progetto nazionale di sperimentazione che sono state attentamente considerate nella predisposizione del decreto medesimo.

Il decreto in oggetto, emanato al termine della procedura consultiva e trasmesso con le presenti note, individua gli obiettivi del progetto di sperimentazione, i criteri e le modalità della sua attuazione sul territorio nazionale, le condizioni e i requisiti richiesti, le misure di accompagnamento.

Nell'occasione si ritiene opportuno precisare e chiarire i principali aspetti del provvedimento al fine di favorire al massimo della funzionalità l'attuazione del progetto di sperimentazione, affinché possa costituire effet-

tivamente, nell'insieme delle diverse progettazioni autonomamente realizzate, un laboratorio di ricerca per la riforma degli ordinamenti scolastici della scuola dell'infanzia e della scuola elementare (denominata scuola primaria nel disegno di legge di riforma).

A tale riguardo e nel rispetto delle specifiche competenze dei vari livelli valutativi e decisionali, si forniscono pertanto indicazioni e istruzioni di massima, anche nell'intento di realizzare uniformità di criteri e di comportamenti nelle varie realtà territoriali.

A.

(Contenuti del progetto sperimentale – art. 3 del decreto)

Il progetto nazionale di sperimentazione ha come oggetto le Indicazioni nazionali per i Piani di studio personalizzati per la scuola dell'infanzia e per la scuola primaria che vanno assunte come termini di riferimento per quanto riguarda gli elementi di innovazione strutturale, gli obiettivi e gli indirizzi generali.

Successivamente verranno messe a disposizione di tutte le scuole nel sito del Ministero le Raccomandazioni di attuazione delle suddette Indicazioni ed esemplificazioni di quadro orario che, nel pieno rispetto dell'autonomia didattica e organizzativa delle istituzioni scolastiche di cui agli articoli 4 e 5 del Dpr. 275/1999, possono rappresentare un utile punto di riferimento per adottare soluzioni flessibili e pertinenti alle esigenze locali, al fine di realizzare efficaci livelli di intervento. Le Indicazioni sono altresì accompagnate da una sintesi esplicativa che delinea il quadro teorico della sperimentazione e che guida alla lettura del significato dei documenti che l'accompagnano. Gli anticipi di ammissione alla scuola dell'infanzia e alla prima classe della scuola elementare – elemento di rilevante portata innovativa strutturale – sono da considerare come un'opportunità irrinunciabile di cui l'istituzione

scolastica non può non avvalersi, dopo avere accertato le condizioni di fattibilità (locali, spazi didattici, servizi, interazione con le locali strutture dell'infanzia, presenza di liste d'attesa per la scuola dell'infanzia, disponibilità di posti nelle sezioni e nelle classi esistenti) e la libera adesione delle famiglie. Per quanto attiene allo specifico aspetto dell'anticipo di ammissione di bambini alla scuola dell'infanzia vanno comunque acquisite le preve intese con l'Ente locale.

Costituiscono contenuto essenziale della sperimentazione:

- a. la progettazione, nel quadro degli obiettivi generali e specifici di apprendimento, di Piani di studio personalizzati, attraverso l'individuazione di obiettivi correlati alla maturazione delle competenze dei bambini e degli allievi, al tempo scuola, all'articolazione delle attività didattiche per sezione, per classe e per gruppi laboratoriali ed alle risorse organizzative dell'istituto;
- b. la compilazione del Portfolio delle competenze individuali ai fini della valutazione e dell'orientamento dei bambini e degli allievi, della documentazione dei percorsi seguiti e dei progressi raggiunti;
- c. la flessibilità del modello organizzativo;
- d. la continuità educativa e didattica per la gestione dell'anticipo scolastico e per la qualificazione del collegamento tra asilo nido, scuola dell'infanzia e scuola elementare;
- e. un'organizzazione della prestazione docente, la cui flessibilità è caratterizzata da una differenziazione di funzioni, al fine di corrispondere ai compiti educativi, così come delineato dalle Indicazioni;
- f. l'attivazione del team dei docenti di classe e, per la scuola dell'infanzia, di gruppi di docenti di più sezioni secondo le nuove esigenze di programmazione dell'offerta formativa e di coordinamento degli interventi della funzione docente.

Il progetto sperimentale di istituto è unico, ancorché riferito alla sperimentazione nella scuola dell'infanzia e nella scuola elementare. I collegi dei docenti dei due settori scolastici – si auspica in un unico momento collegiale, come è ormai prassi consolidata per l'ordinaria gestione collegiale – definiscono il progetto con attenzione alle specificità di ciascuno, ponendo particolare cura all'esigenza di rendere unitario e coerente l'insieme, anziché procedere nel meccanicistico assemblaggio delle parti.

L'esigenza di unitarietà progettuale è altresì motivata dalla necessità di pervenire ad una coerente integrazione del Piano dell'offerta formativa, in modo da rappresentare una reale continuità del processo formativo.

I collegi dei docenti delle istituzioni scolastiche sperimentali procedono alla definizione del progetto di istituto, adeguando gli obiettivi, i contenuti e i criteri del progetto nazionale alle specifiche situazioni locali, prevedendo tempi e modalità per seguire le diverse fasi di attuazione del progetto, per garantirne la coerenza di realizzazione, il livello di scientificità e la qualità dei processi e degli esiti attesi.

Il progetto di sperimentazione viene assunto nel Piano dell'offerta formativa d'istituto con i necessari adattamenti e integrazioni.

I dirigenti scolastici procedono alla designazione del responsabile del progetto, sulla base delle indicazioni fornite dai collegi dei docenti, scegliendolo tra i coordinatori di ciascun settore, entrambi individuati dai collegi medesimi.

Il responsabile opererà di concerto con l'altro insegnante coordinatore, svolgendo funzione di coordinamento interno ed esterno al progetto

L'istituzione scolastica valuterà autonomamente l'opportunità di avvalersi di consulenze scientifiche esterne per l'efficace attuazione del progetto nelle sue diverse fasi.

B.

(Condizioni di fattibilità e requisiti del progetto – art. 2)

In linea generale, per quanto attiene la scuola dell'infanzia e la scuola elementare, è opportuno che l'istituzione scolastica disponga di proprie risorse strumentali, finanziarie e umane adeguate a sostenere efficacemente il progetto sperimentale, che potranno successivamente essere integrate dagli opportuni interventi che l'Amministrazione attiverà.

In particolare le scuole dovranno disporre di spazi didattici, possibilmente attrezzati, per ospitare anche le attività laboratoriali.

I Consigli di circolo e di istituto, nella predisposizione del programma annuale, avranno cura di destinare a sostegno della sperimentazione apposite risorse finanziarie che potranno essere integrate dai fondi a disposizione dell'Ufficio scolastico regionale per gli interventi connessi con la legge 440/1997.

Sarà opportuno altresì che, anche tenendo conto dei criteri espressi dal collegio dei docenti, il dirigente, nell'assegnazione alle sezioni, alle classi e alle attività sperimentali proceda alla massima valorizzazione delle professionalità presenti nell'istituzione scolastica al fine di qualificare al meglio gli interventi sperimentali.

Nella scuola elementare la possibilità di attivare l'insegnamento della lingua inglese e l'alfabetizzazione informatica rappresenta connotazione essenziale del progetto di sperimentazione. Per l'ottimizzazione delle risorse strumentali e professionali le istituzioni scolastiche potranno avvalersi degli interventi in rete di altre istituzioni presenti sul territorio. Il progetto di sperimentazione, elaborato a cura delle scuole interessate, in funzione di una piena valorizzazione dell'autonomia scolastica:

- a. riguarda tutti gli aspetti del progetto nazionale e viene attivato nell'ambito della flessibilità organizzativa e metodologico-didattica prevista dal regolamento sull'autonomia scolastica;

- b. reca l'indicazione dei contenuti, degli obiettivi, degli strumenti da utilizzare, delle condizioni organizzative, dei procedimenti metodologici prescelti e delle relative fasi di attuazione;
- c. attesta l'avvenuta verifica delle condizioni di fattibilità ed individua le azioni di monitoraggio delle attività da porre in essere in funzione dei risultati da raggiungere;
- d. viene recepito nel Piano dell'offerta formativa;
- e. è realizzato in stretta collaborazione con le famiglie interessate;
- f. si avvale dei docenti e del personale amministrativo, tecnico ed ausiliario nel rispetto dei complessivi obblighi di servizio, previsti dai contratti collettivi, che possono essere assolti anche sulla base di una apposita programmazione plurisettimanale;
- g. è assistito e sostenuto da strutture di supporto, consulenza e monitoraggio di livello regionale e nazionale;
- h. può avvalersi di consulenze scientifiche esterne (università, IRRE, esperti).

C. (Ammissioni anticipate – art. 1)

È consentita l'ammissione anticipata di bambini e bambine alla scuola dell'infanzia e alla prima classe della scuola elementare nel limite massimo delle disponibilità di posti nelle sezioni e nelle classi già costituite per il presente anno scolastico.

Le ammissioni sono consentite, relativamente alla scuola dell'infanzia e alla prima classe della scuola elementare, a coloro che compiono rispettivamente tre e sei anni entro il 28 febbraio 2003.

Le ammissioni avvengono senza procedere alla riapertura delle iscrizioni, in quanto esse non hanno natura di soddisfacimento di un servizio offerto alle famiglie, bensì, nel-

l'attuale circostanza, rappresentano solamente un elemento costitutivo del complessivo progetto sperimentale di verifica della fattibilità della riforma.

L'ammissione dei bambini avviene nel rispetto della libera adesione delle famiglie, possibilmente in accordo, per quanto riguarda la scuola dell'infanzia, con gli asili nido eventualmente presenti sul territorio e d'intesa con le Amministrazioni comunali, e, per quanto riguarda la scuola elementare, con le istituzioni dell'infanzia del territorio.

Nel caso in cui il numero delle possibili ammissioni superi la disponibilità di posti nelle sezioni o nelle classi, il consiglio di circolo o di istituto definirà i criteri di selezione. La quota di posti disponibili per il raggiungimento del tetto massimo di bambini per sezione può essere ridotta di due o tre unità per ciascun bambino di età inferiore ai tre anni ammesso alla frequenza anticipata della scuola dell'infanzia.

Le ammissioni anticipate non pregiudicano il diritto alla frequenza dei bambini già iscritti e comunque non possono essere attivate in presenza di liste di attesa.

Nel caso di accoglimento di bambini in anticipo di frequenza, le istituzioni scolastiche interessate curano – d'intesa con i Comuni – la collaborazione con gli asili nido eventualmente presenti sul territorio, anche per avvalersi di figure professionali specifiche mediante la sottoscrizione di apposita convenzione o la stipula di contratti d'opera con esperti esterni. Anche in ragione della possibile presenza di alunni ammessi in anticipo alla frequenza della prima classe, la scuola elementare attiverà forme di raccordo pedagogico, didattico ed organizzativo con la scuola dell'infanzia, prevedendo la costituzione, ove possibile, di team integrati tra docenti della scuola elementare e quelli della scuola dell'infanzia presenti sul territorio, con il compito di facilitare l'accoglienza degli ammessi, la continuità dei processi educativi avviati, l'adattamento dei percorsi formativi individuali progettati.

D.
(Flessibilità organizzativa e didattica)

In attuazione degli articoli 4 e 5 del Dpr. 275/1999 le istituzioni scolastiche sperimentali possono adottare le opportune flessibilità organizzative e didattiche per corrispondere meglio agli obiettivi individuati nel progetto di sperimentazione. In particolare, per quanto attiene la scuola dell'infanzia (art. 5), la sperimentazione potrà determinare interventi specifici relativi a:

- a. riorganizzazione delle sezioni, anche in considerazione dell'eventuale ammissione alla frequenza anticipata di bambini;
- b. articolazione della funzione docente mediante ridefinizione delle competenze individuali e collegiali, caratterizzate da una differenziazione delle funzioni, connesse all'attività di coordinamento e agli impegni correlati all'attivazione di attività di intersezione;
- c. ristrutturazione degli spazi per sostenere in modo funzionale le attività educative deputate al conseguimento dei nuovi obiettivi formativi individuati dalle Indicazioni;
- d. scansione del tempo scuola in accordo con le indicazioni espresse dalle famiglie, e conseguente rimodulazione dei tempi didattici delle attività;
- e. ridefinizione delle attività ricorrenti di vita quotidiana;
- f. potenziamento dei tempi riservati all'accoglienza.

È opportuno precisare che il progetto di sperimentazione del circolo didattico o dell'istituto comprensivo può anche prevedere l'adesione di un numero di scuole dell'infanzia inferiore a quelle amministrare dall'istituzione scolastica.

Per quanto attiene la scuola elementare (art. 6) la sperimentazione può comportare per ogni classe prima:

- a. un'organizzazione della prestazione docente in team, caratterizzata da una differenziazione di funzioni, connesse alla attività di tutoraggio e ai nuovi impegni organizzativi correlati all'attivazione dei laboratori, al fine di corrispondere a precisi compiti educativi;
- b. un'articolazione dei tempi di servizio degli insegnanti, connessi con le nuove funzioni assegnate ai componenti del team, assicurando comunque in ciascuna classe una presenza temporale del docente tutor compresa tendenzialmente tra le 18 e le 21 ore settimanali di insegnamento frontale, e prevedendo flessibilità temporale dell'attività di coordinamento e di programmazione del team anche su base plurisettimanale, nel rispetto degli obblighi contrattuali di servizio;
- c. un'organizzazione dei laboratori aperti agli alunni per gruppi di livello, di compito od elettivi, al fine di corrispondere agli obiettivi formativi individuati dalle Indicazioni e dal progetto sperimentale;
- d. un adattamento dell'organizzazione sperimentale alle classi prime a tempo pieno nel rispetto degli elementi strutturali del progetto.

Come precisato per la scuola dell'infanzia, è opportuno rammentare che il progetto di sperimentazione del circolo didattico o dell'istituto comprensivo può anche prevedere l'adesione di un numero di scuole elementari inferiore a quelle amministrare dall'istituzione scolastica.

Relativamente alla scuola dell'infanzia e alla scuola elementare, la sperimentazione prevede innovazioni comuni, tra cui, pure la previsione di talune differenze d'impianto e funzionalità d'impiego, il Portfolio delle competenze individuali.

In merito, il progetto di sperimentazione comporta la predisposizione, d'intesa con le famiglie, del Portfolio delle competenze

individuali da parte dei docenti della sezione (scuola dell'infanzia) e del docente tutor unitamente ai docenti del team (scuola elementare).

Il Portfolio, nel rispetto delle finalità individuate dalle Indicazioni, non può essere considerato «un mero contenitore, ma costituisce una collezione strutturata, selezionata e commentata/valutata di materiali particolarmente paradigmatici prodotti dal bambino, che consentono di conoscere l'ampiezza e la profondità delle sue competenze e, allo stesso tempo, della maggiore o minore pertinenza degli interventi didattici adottati».

Tale strumento è principalmente deputato all'osservazione e alla descrizione accurata dei percorsi seguiti e dei progressi educativi raggiunti dal bambino nella scuola dell'infanzia, e alla valutazione e all'orientamento nella scuola elementare, nonché, in entrambi i settori scolastici, alla documentazione essenziale dei momenti significativi del percorso formativo del bambino e dell'alunno.

La materia predisposizione del Portfolio potrà avvenire in termini aperti e flessibili, attingendo, con opportuni adattamenti, alle migliori esperienze in materia.

E.

(Formazione del personale – art. 8)

All'interno del quadro delle iniziative generali di formazione previste per il personale della scuola (direttiva 27 giugno 2002 n. 74 e direttiva 24 luglio 2002 n. 87), tenendo conto altresì delle risorse finanziarie provenienti dagli specifici fondi della legge n. 440/97 (direttiva 15 maggio 2002 n. 53) vengono assicurate ai dirigenti scolastici, ai docenti, al personale ATA a vario titolo coinvolti nella sperimentazione, opportune azioni di formazione in servizio.

Le iniziative programmate tengono conto delle finalità della sperimentazione che sono quelle di costituire un laboratorio di ri-

cerca che accompagni il delicato processo di riforma tuttora all'esame del Parlamento, attraverso l'apporto di un circuito di scuole, che consenta di verificare i contenuti innovativi in relazione agli aspetti considerati nel decreto.

In tale prospettiva vengono a collocarsi coerentemente le più generali indicazioni della direttiva n. 74/2002, che, nella consapevolezza della capacità della scuola di essere fonte di conoscenza e di riflessione su se stessa, privilegiano gli interventi di ricerca-azione mirati alla promozione dello sviluppo professionale del personale della scuola in funzione della progressiva valorizzazione dell'autonomia didattica, organizzativa e di ricerca delle singole istituzioni scolastiche.

Per costituire un canale stabile e continuativo di collegamento tra dirigenti scolastici, docenti e amministrazione e realizzare un effettivo circuito di confronto e interazione tra scuola dell'infanzia ed elementare, il sistema rivelatosi più efficace è quello dell'e-learning integrato che assicura interventi formativi interattivi, personalizzabili, aggiornabili ed implementabili nel tempo. L'ambiente e-learning garantisce l'informazione e l'acquisizione di contributi significativi e pratiche didattiche che consentano di governare eventuali punti di problematicità.

Il programma specifico di formazione dei docenti della scuola dell'infanzia e della scuola elementare si articola in fasi di progressiva e continua implementazione dei destinatari degli interventi formativi. La prima fase interesserà le 200 scuole impegnate nella sperimentazione, quella successiva sarà aperta alla partecipazione di tutti gli insegnanti.

Gli interventi di formazione per le scuole della sperimentazione saranno promossi dall'INDIRE attraverso la piattaforma: www.puntoedu.indire.it e saranno articolati su tre ambiti: quadro di sistema, inglese e informatica, secondo il modello già sperimentato per l'anno di formazione dei 62.000 docenti neoassunti.

Per il quadro di sistema saranno forniti contributi sulle ragioni e la struttura della riforma in generale e saranno previsti forum di discussione che favoriscano «la comunità virtuale» dei docenti che sperimentano.

Il supporto all'apprendimento precoce della lingua straniera (inglese) sarà realizzato attraverso interventi di formazione mirati all'ampliamento delle competenze linguistiche dei docenti (corsi, conversazione on line, attività in presenza con i tutor, borse di studio all'estero) e al potenziamento delle competenze metodologico-didattiche (corsi tematici, forum con le associazioni disciplinari, classi virtuali).

Il sostegno allo sviluppo delle competenze informatiche sarà effettuato con percorsi di formazione incentrati su alcune competenze di applicazione didattica delle nuove tecnologie, collegate alla formazione sulle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (piano nazionale di formazione sulle competenze informatiche e tecnologiche del personale della scuola, di cui alla C.M. n. 55/2002).

Nella prospettiva di un intervento di ricerca-azione gli insegnanti potranno utilizzare per l'apprendimento dell'inglese un ambiente di e-learning integrato destinato ai bambini coinvolti nella sperimentazione.

Nell'ambito della seconda fase di sviluppo del piano, a tutte le scuole verrà offerta la possibilità di partecipare ad un percorso di formazione specifica sulla riforma. Tale partecipazione all'iniziativa potrà essere inserita da ciascuna istituzione scolastica nel proprio piano di formazione in servizio.

A tale riguardo si ricorda che la citata direttiva n. 74/2002 prevede che la quota del fondo destinata agli Uffici scolastici regionali sia volta prioritariamente alla realizzazione, a livello locale, e al conseguimento delle finalità informative/formative connesse ai processi di innovazione in atto o in itinere.

L'assistenza tecnica alle attività di formazione in entrambe le fasi di sviluppo del pia-

no sarà fornita dagli ispettori tecnici operanti sul territorio e dai componenti dei gruppi regionali di supporto, costituiti presso gli Uffici scolastici regionali, oltre che dai membri del Gruppo centrale operante presso il Dipartimento per lo sviluppo dell'istruzione.

F.

(Valutazione e monitoraggio – art. 10)

In coerenza con le finalità del progetto nazionale, per dare sviluppo al processo di qualificazione della scuola dell'infanzia e della scuola elementare, e, in particolare, per sostenere, preparare e verificare gli interventi di attuazione della riforma del sistema scolastico, vengono istituiti un Osservatorio nazionale ed Osservatori regionali.

Gli Osservatori, avvalendosi anche dei supporti tecnici dell'Amministrazione e della diretta collaborazione delle istituzioni scolastiche sperimentali, procederanno ad attivare monitoraggi e valutazioni delle diverse fasi di attuazione del progetto, rilevando processi ed esiti dell'innovazione, e proponendo, se del caso, gli opportuni orientamenti e suggerimenti per assicurare la coerenza delle attività sperimentali con gli obiettivi definiti.

Le istituzioni scolastiche, anche per tale interrelazione con l'Amministrazione e con gli Osservatori, procederanno alla individuazione del responsabile della sperimentazione. Le azioni inerenti la valutazione dei processi e degli esiti, la raccolta della documentazione relativa alle esperienze delle scuole sperimentali saranno sostenute attraverso il coinvolgimento rispettivamente dell'INVALSI e dell'INDIRE.

G.

(Risorse finanziarie)

Per il sostegno dei progetti di sperimentazione sono attivabili tre forme di intervento:

- a. le risorse appositamente destinate dall'istituzione scolastica nell'ambito del programma annuale con impiego specifico di quota parte delle risorse assegnate in via ordinaria;
- b. le risorse, allocate presso gli Uffici scolastici regionali, relative al fondo per il finanziamento delle attività di aggiornamento e di formazione di cui al punto 2 della circolare n. 93 del 6 agosto 2002, attuativa della direttiva 27 giugno 2002 n. 74 per l'esercizio finanziario 2002;
- c. le ulteriori risorse costituite dall'apposito fondo di cui alla legge 18 dicembre 1997, n. 440, così come determinate dalla quota perequativa assegnata agli Uffici scolastici regionali, in base alla direttiva 15 maggio 2002, n. 53, che il Direttore generale, a seguito delle richieste avanzate dalle istituzioni scolastiche, può assegnare.

Allo stesso modo è auspicabile che la specifica attività svolta dal responsabile della sperimentazione nell'istituzione scolastica, configurandosi come vera e propria funzione strumentale al piano dell'offerta formativa, possa essere opportunamente valutata in sede di contrattazione e compresa tra quelle considerate dall'art. 28 del CCNL 26 maggio 1999 e dall'art. 37 del CCNI 31 agosto 1999.

Inoltre i dirigenti scolastici, nell'ambito delle relazioni sindacali di istituto potranno autonomamente concertare con la RSU e con le altre organizzazioni sindacali esterne una eventuale specifica destinazione delle attuali risorse del fondo per riconoscere i maggiori impegni e carichi di lavoro del personale coinvolto nella sperimentazione.

H. (Rapporti istituzionali)

A livello regionale sono consigliate periodiche conferenze di servizio dei dirigenti scolastici delle istituzioni sperimentali per dare co-

esione ed unità ai processi di sperimentazione, individuarne elementi di criticità e procedere agli opportuni correttivi. Si ritiene opportuno intrattenere altresì rapporti con gli Enti locali dei territori interessati alla sperimentazione per la definizione dei criteri generali di intervento e di sostegno, anche in funzione delle prospettive di attuazione a regime della riforma del sistema di istruzione e di formazione.

In sede locale i dirigenti preposti alle istituzioni scolastiche sperimentali attivano relazioni sistematiche di servizio con i Comuni interessati, anche al fine di attuare puntuali interazioni con gli asili nido presenti sul territorio, ed eventualmente di avvalersi in convenzione di specifiche figure professionali.

I. (Scuole non comprese nel progetto nazionale)

Solamente le scuole autorizzate e comprese nei piani regionali per la sperimentazione possono dare attuazione integrale al progetto nazionale di sperimentazione di cui al decreto in oggetto, così come previsto dall'art. 11 del Dpr. 8 marzo 1999, n. 275.

Tuttavia le istituzioni scolastiche, nell'esercizio dell'autonomia didattica e organizzativa di cui al citato Dpr. 275/1999, possono procedere all'introduzione di innovazioni in campo organizzativo e didattico con riferimento agli specifici aspetti delle Indicazioni nazionali che non attengano a modifiche di ordinamento.

È senz'altro auspicabile che ciò avvenga non solo come momento di arricchimento professionale della docenza proiettata verso l'innovazione e la riqualificazione dell'offerta formativa, ma anche come sostegno ai processi di definizione della riforma del sistema scolastico. Specifici interventi formativi, all'interno del piano di formazione e aggiornamento di cui alla citata direttiva n.

74/2002, riguarderanno anche il personale scolastico in servizio presso istituzioni non sperimentali, le quali, in una fase successiva, potranno avvalersi comunque delle opportunità formative offerte al personale delle scuole sperimentali.

L.
(Azioni di informazione destinate alle famiglie)

Nei processi di cambiamento – soprattutto per quanto riguarda il ciclo primario e la scuola dell’infanzia – l’adesione, la collaborazio-

ne e la consapevolezza dei genitori sono fondamentali per la riuscita della riforma e per l’efficacia del lavoro dei docenti. Per tale motivo, i genitori potranno trovare nelle risorse del sistema di informazione e di formazione delle scuole e dell’Amministrazione non solo risposte puntuali alle loro domande, ma anche percorsi e occasioni che li mettano in grado di seguire e collaborare allo sviluppo delle capacità e alla crescita dei figli.

Per questa ragione, accanto alle iniziative per l’informazione e la formazione del personale scolastico realizzate dall’INDIRE, sarà aperto un apposito capitolo destinato ai genitori.

Il capo dipartimento
Pasquale CAPO

CIRCOLARE MINISTERIALE
N. 119 *del* 31 OTTOBRE 2002

*Sperimentazione ex art. 11 D.P.R. n. 275/99
nella scuola dell'infanzia e prima classe
della scuola elementare di cui
al D.M. n. 100 del 18 settembre 2002.
Progetto finanziario di supporto.*

Si fa seguito alle lettere circolari con le quali sono state fornite indicazioni ed istruzioni al fine di favorire al massimo della funzionalità l'attuazione del Progetto di sperimentazione nazionale segnalato in oggetto, che, come è noto, rappresenta nell'insieme delle diverse progettazioni autonomamente realizzate dalle scuole un laboratorio di ricerca per la riforma degli ordinamenti scolastici della scuola dell'infanzia e della scuola elementare (denominata scuola primaria nel disegno di legge di riforma).

I bisogni emergenti dall'attuazione del progetto nazionale comportano la messa a punto anche di un piano di supporto e di monitoraggio da realizzare con specifiche risorse finanziarie.

Già nella lettera circolare n. 101 del 18 settembre 2002 al punto G sono state delineate forme di intervento finanziario per il sostegno dei progetti di sperimentazione delle scuole, fra le quali quelle già allocate quale quota perequativa assegnata agli Uffici scola-

stici regionali dal fondo della legge 18 dicembre 1997 n. 440 ed indicate nella lettera circolare n. 93 del 6 agosto 2002.

Con la presente viene messa a disposizione una ulteriore e specifica risorsa finanziaria pari a 1.550.000,00 euro dal cap. 1226 – spese per iniziative di ricerca e innovazione, valutazione e monitoraggio.

A.

(Risorse finanziarie per le scuole)

Alle scuole dislocate sul territorio, attualmente impegnate nella sperimentazione di cui al D.M. n. 100/2002, vengono pertanto destinati finanziamenti pari a 1.325.000,00 euro, assegnati ai Centri servizi amministrativi dei capoluoghi di regione secondo gli importi di cui all'allegata tabella. I Direttori regionali avranno a completa disposizione il 5% circa della somma assegnata, da finalizzare in via prioritaria, per azioni perequative, e di sup-

porto a livello locale. Tale somma va ad aggiungersi alle risorse già a disposizione con il fondo indicato nella lettera circolare n. 93 del 6 agosto 2002.

Il 95% della restante somma sarà automaticamente assegnato dagli stessi Direttori regionali alle scuole statali e paritarie impegnate nella sperimentazione, secondo i seguenti parametri oggettivi:

- una quota-base fissa pari a euro 2.700,00;
- una quota legata al numero di plessi coinvolti nella sperimentazione e appartenenti all'istituzione scolastica, pari, per ogni plesso superiore al primo, a euro 397,15;
- una quota legata al numero delle classi e/o sezioni impegnate nella sperimentazione, pari, per ogni classe e/o sezione oltre la prima, a euro 152,22;
- una quota fissa per le istituzioni che sperimentano su tutte le classi e/o sezioni pari a euro 2.096,77.

L'entità del finanziamento automatico per le scuole impegnate nell'attuazione della sperimentazione in oggetto, consentirà alle stesse di quantificare le risorse disponibili per tutte le attività da realizzare, in particolare quelle indicate ai punti A, B, C, D della lettera circolare n. 101 del 18 settembre 2002.

I Direttori regionali comunicheranno comunque sollecitamente il concreto ammontare dei finanziamenti che competono a ciascuna scuola sulla base degli elementi su indicati.

Il suddetto finanziamento potrà essere integrato con le somme destinate alle scuole per la realizzazione dei piani dell'offerta formativa presentati nei precedenti anni scolastici ed eventualmente non utilizzate dalle stesse nei decorsi esercizi finanziari. Le risorse a disposi-

zione delle scuole sono vincolate per spese ed oneri connessi alla realizzazione della sperimentazione di cui al D.M. n. 100 del 18 settembre 2002.

B. (Valutazione e monitoraggio)

In coerenza con le finalità del progetto di sperimentazione nazionale il decreto n. 100/2002 all'art. 10 prevede l'istituzione di un Osservatorio nazionale e di Osservatori regionali ai quali è affidato il compito di attivare monitoraggi e valutazioni delle diverse fasi di attuazione del progetto nelle scuole, rilevando processi ed esiti dell'innovazione e proponendo ove necessario gli opportuni suggerimenti per garantire la coerenza delle attività sperimentali con gli obiettivi definiti.

Per tutte le attività affidate agli Osservatori regionali viene assegnato ai Centri servizi amministrativi capoluogo di regione un finanziamento complessivo pari a 225.000,00 euro ripartiti tramite i parametri oggettivi della consistenza numerica delle scuole impegnate nella sperimentazione e riportati puntualmente nella tabella allegata.

I Direttori regionali, attivando le opportune intese e collaborazioni con gli IRRE, finalizzeranno le somme a loro disposizione per le azioni degli Osservatori regionali, avvalendosi dei supporti tecnici dell'Amministrazione, della diretta collaborazione delle scuole sperimentali nonché dei rappresentanti degli Enti locali e dell'università.

Si confida nella puntuale e tempestiva attuazione della presente lettera circolare, tenuto conto del rilievo che il supporto finanziario assume per la realizzazione dell'iniziativa sperimentale quale laboratorio di ricerca per la riforma degli ordinamenti scolastici.

Il direttore generale
Silvio CRISCUOLI

NOTA MINISTERIALE
PROT. N. 4978
del 15 NOVEMBRE 2002

Formazione del personale della scuola dell'infanzia e scuola elementare impegnato nei processi di innovazione. Progetto nazionale di sperimentazione, di cui al D.M. n. 100/2002.

È stato affidato all'INDIRE – Istituto nazionale di documentazione per l'innovazione e la ricerca educativa di Firenze – l'incarico di progettare e di realizzare un percorso formativo secondo il modello e-learning integrato destinato al personale della scuola dell'infanzia e della scuola elementare coinvolto dai processi di innovazione, con particolare attenzione a quello impegnato nell'attuazione del progetto nazionale di sperimentazione, promosso con il D.M. n. 100/2002.

Il modello di formazione, illustrato in occasione delle conferenze di servizio di Roma e nel seminario tecnico di Firenze del 30 settembre – 1° ottobre 2002 e che verrà presentato negli incontri interregionali di Bellaria e di Palermo, è analogo a quello utilizzato per la formazione dei docenti in ingresso e prevede per il personale delle scuole coinvolte nei processi di innovazione la possibilità di trovare nella piattaforma puntoedu.indire.it strumenti e materiali di riflessione articolati nei seguenti ambiti:

- le modifiche del quadro ordinamentale (organizzazione del team e articolazione della funzione docente nella scuola elementare, etc., l'anticipo scolastico nella scuola materna e nella scuola elementare, la partecipazione della famiglia, il Portfolio delle competenze),
- l'insegnamento precoce della lingua inglese,
- l'alfabetizzazione informatica.

I materiali offerti in attività corsuali, laboratori, forum, classi virtuali, risorse per la didattica, anche a carattere internazionale potranno essere – secondo lo sperimentato modello e-learning integrato – oggetto di matura riflessione da parte dei docenti della scuola dell'infanzia e della scuola elementare attualmente impegnati nel processo di innovazione e successivamente messi a disposizione dei circuiti di scuole che intendano partecipare al dibattito culturale e di confronto che accompagnerà l'iter parlamentare del processo di riforma.

Nella consapevolezza che il modello sperimentato trovi il suo significato più profondo in un processo permanente di formazione del personale in servizio che utilizzi gli stimoli e le riflessioni offerte nella piattaforma, si è provveduto ad incrementare – per un importo complessivo di 1.500.000,00 euro – il budget assegnato agli Uffici scolastici regionali, secondo un'apposita tabella, ad integrazione dei fondi già previsti nel bilancio di ciascun Ufficio scolastico regionale e della successiva assegnazione complessiva di 1.000.000,00 euro, disposta in base alla Direttiva n. 74/2002 (Tabella A ultima colonna, fondi provenienti dal cap. 1751 e richiamati nella recente nota esplicativa prot. n. 4679/E/1/A del 4 novembre u.s. di questa Direzione generale). Le risorse assegnate con la tabella allegata alla presente nota, secondo i medesimi criteri adottati nella Direttiva n. 74/2002, articolo 2, secondo capoverso, potranno essere utilizzate per la realizzazione di iniziative di formazione in presenza finalizzate agli interventi formativi sugli aspetti prioritari di natura metodologica, pedagogica, organizzativa e di ambito disciplinare specificatamente connessi ai processi di riforma o di innovazione.

Dette risorse, pertanto, vanno prioritariamente impiegate, in correlazione con l'ulteriore stanziamento previsto dalla lettera cir-

colare n. 119 del 31 ottobre 2002, emanata dalla Direzione generale per gli ordinamenti scolastici, per le attività di formazione connesse alle iniziative di supporto e di monitoraggio delle scuole dell'infanzia e delle scuole elementari che attuano il progetto nazionale di sperimentazione, di cui al D.M. n.100 del 18 settembre 2002.

A tale fine potranno essere promosse a livello regionale opportune intese e collaborazioni con gli IRRE.

Le SS.LL. vorranno promuovere le iniziative di formazione in presenza secondo le modalità che si riterranno più opportune in sede territoriale (presso ciascuna istituzione scolastica o reti di scuole), in modo da temperare l'attività di laboratorio di ricerca di ciascuna istituzione scolastica con il momento di confronto e di lavoro in rete.

A tale riguardo si suggerisce di allocare le risorse finanziarie presso una o più istituzioni scolastiche (ad esempio, preferibilmente, per la formazione dei docenti di lingua straniera presso quelle che svolgono la funzione di Centro risorse territoriali) e di volerne dare comunicazione alla Direzione scrivente.

Di intesa con i gruppi tecnici di riferimento si procederà al monitoraggio dei modelli organizzativi di supporto ai processi di innovazione.

Il capo dipartimento
Pasquale CAPO

STUDI E DOCUMENTI

degli Annali della Pubblica Istruzione

1978-2001

1. **LA VALUTAZIONE NELLA SCUOLA DELL'OBBLIGO**
Atti del seminario di studio. Frascati 15-18 dicembre 1977
Pagg. vi-162, L. 2.700
2. **SITUAZIONE DELL'UNIVERSITÀ ITALIANA**
Pagg. vii-210, L. 2.700
3. **L'EDUCAZIONE SANITARIA**
Pagg. viii-170, L. 2.700
4. **LA SCUOLA SECONDARIA SUPERIORE ITALIANA NEGLI ANNI SETTANTA**
Pagg. x-190, L. 2.700
5. **LA RICERCA EDUCATIVA IN ALCUNI PAESI STRANIERI**
Pagg. vi-114, L. 2.700
6. **SCUOLA MUSEO AMBIENTE**
Iniziative ed esperienze scolastiche
Pagg. viii-164, L. 2.700
7. **PROBLEMI E STRUTTURE DELLA RICERCA EDUCATIVA IN ITALIA**
Pagg. vi-250, L.4.000
8. **L'AGGIORNAMENTO DEL PERSONALE DELLA SCUOLA**
Rapporto per gli anni 1977 e 1988
Pagg. vi-234, L. 4.000
9. **ISTRUZIONE ARTISTICA**
Dati statistici sulle Accademie di belle arti e i Conservatori di musica
Pagg. vi-150, L. 4.000

10. **L'ISTRUZIONE TECNICA SULLA SOGLIA DEGLI ANNI OTTANTA**
Pagg. x-246, L. 4.000
11. **INDAGINE CONOSCITIVA SULL'INFORMATICA**
Pagg. x-118, L. 4.500
12. **L'INTEGRAZIONE DELL'ENERGIA SOLARE NEGLI EDIFICI SCOLASTICI**
Pagg. vi-152, L. 4.500
- 13/14. **LA SCUOLA ELEMENTARE A TEMPO PIENO**
Pagg. viii-362, L. 9.000
15. **ORGANIZZAZIONE DELLA SCUOLA E PROGRAMMAZIONE EDUCATIVA IN PRESENZA DELL'HANDICAPPATO**
Problemi e prospettive
Pagg. viii-288, L. 5.000
16. **LA SCUOLA MEDIA INTEGRATA A TEMPO PIENO**
Pagg. vi-202, L. 5.000
- 17/18. **LA SCUOLA SECONDARIA NON STATALE IN ITALIA**
Pagg. vi-302, L. 10.000
19. **LA SCUOLA MATERNA IN ITALIA**
Pagg. viii-152, L. 5.800
20. **IL PERITO INDUSTRIALE NELLE AZIENDE MANIFATTURIERE: FORMAZIONE SCOLASTICA E RUOLI PROFESSIONALI**
Pagg. viii-184, L. 5.800
21. **EVOLUZIONE DEMOGRAFICA E SISTEMA SCOLASTICO**
Problemi e prospettive
Pagg. vi-184, L. 5.800
22. **L'EDUCAZIONE TECNICA NELLA SCUOLA MEDIA**
Progetto sperimentale CEE-Ministero P.I.-ISFOL.
Parte I: Saggi e guida
Pagg. xviii-374 (Prima ristampa ampliata), L. 10.700
23. **L'EDUCAZIONE TECNICA NELLA SCUOLA MEDIA**
Progetto sperimentale CEE-Ministero P.I.-ISFOL.
Parte II: Unità didattiche
Pagg. viii-454 (Prima ristampa ampliata), L. 10.700

24. **IL SISTEMA INFORMATIVO
DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE**
Pagg. x-150, L. 6.900
25. **L'EDUCAZIONE FISICA E LO SPORT NELLA SCUOLA**
Pagg. xviii-230, L. 6.900
26. **IMPRESA E TERRITORIO: UNA PROPOSTA DI LAVORO
PER LA SCUOLA**
Pagg. xii-174, L. 6.900
27. **PART-TIME E FULL-TIME PER I DOCENTI**
Sondaggio di opinione tra 5.000 insegnanti italiani. Analisi di esperienze straniere
Pagg. x-150, L. 8.000
28. **IL PROGETTO CEE SULL'EDUCAZIONE AMBIENTALE:
UNA ESPERIENZA PEDAGOGICA EUROPEA**
Pagg. x-150, L. 8.000
29. **UNA NUOVA METODOLOGIA
NELLA FORMAZIONE TECNICA**
Pagg. xii-228, L.8.000
30. **L'ISTRUZIONE CLASSICA, SCIENTIFICA E MAGISTRALE
IN ITALIA**
Pagg. xvi-296, L. 8.000
31. **IL PROGETTO ILSSE E L'INSEGNAMENTO
DELLA LINGUA STRANIERA
NELLA SCUOLA ELEMENTARE**
Pagg. viii-240), L. 9.000
32. **L'INFORMATICA NELLA SCUOLA**
Pagg. xvi-160, L. 9.000
33. **ISTRUZIONE E FORMAZIONE PROFESSIONALE**
Pagg. xii-216, L. 9.000
34. **L'INSEGNAMENTO MUSICALE IN ITALIA**
Pagg. x-182, L. 9.000
35. **DALLA SCUOLA AL LAVORO: UN OBIETTIVO EUROPEO**
I progetti pilota CEE per favorire il passaggio dei giovani dalla scuola alla vita attiva
Pagg. viii-168, L. 9.900

36. **LA SCUOLA ITALIANA NEGLI ANNI OTTANTA**
Pagg. VIII-184, L. 9.900
37. **INDIRIZZI DI STUDIO E FABBISOGNI FORMATIVI**
Pagg. VIII-204, L. 9.900
38. **IL BIENNIO DELLA SCUOLA SECONDARIA SUPERIORE**
Pagg. VIII-280, L. 9.900
39. **LA SCUOLA DELL'OBBLIGO
NEGLI ISTITUTI PENALI MINORILI**
Pagg. X-142, L. 10.700
40. **DALLA SCUOLA AL LAVORO:
UN OBIETTIVO EUROPEO**
Conferenza nazionale dei progetti pilota italiani
Pagg. XII-276, L. 10.700
- 41/42. **LE NUOVE TECNOLOGIE NEI PROCESSI FORMATIVI:
INFORMATICA E TELEMATICA**
43. **RAPPORTI TRA AMMINISTRAZIONE E SINDACATO**
Pagg. XII-244, L. 10.700
- 44/45. **SISTEMA INFORMATIVO – PROSPETTIVE
DI ARCHITETTURA DISTRIBUITA**
Pagg. IV-386, L. 21.400
46. **IL PROGETTO SPECIALE LINGUE STRANIERE**
Pagg. X-218, L. 10.700
47. **GLI ORDINAMENTI SCOLASTICI
NEI PAESI DELLA CEE**
Pagg. X-282, L. 11.300
48. **IL CONSIGLIO NAZIONALE DELLA
PUBBLICA ISTRUZIONE NEL PERIODO 1983-1988**
Pagg. XII-196, L. 11.300
49. **L'ISTRUZIONE PROFESSIONALE.**
Una formazione per il futuro
Pagg. X-138, L. 11.300
50. **NUOVI MODELLI NELLA FORMAZIONE
POST-DIPLOMA**
Pagg. VII-200, L. 11.300

51. **L'INTRODUZIONE DELLE TECNOLOGIE INFORMATICHE
NELLA GESTIONE DELLA SCUOLA ITALIANA**
Pagg. vi-130, L. 12.500
52. **LA FORMAZIONE GENERALE NEL BIENNIO
PROGRAMMI SPERIMENTALI**
Pagg. xvi-160, L. 12.500
53. **IL NUOVO ORDINAMENTO
DELLA SCUOLA ELEMENTARE**
Pagg. viii-296, L. 12.500
54. **IL RUOLO ORGANIZZATIVO E GESTIONALE
DEL PRESIDE**
Pagg. xiv-234, L. 12.500
55. **LA VERIFICA DEL PIANO NAZIONALE
PER L'INFORMATICA
NELLE SCUOLE SECONDARIE SUPERIORI**
Pagg. viii-160, L. 13.300
56. **PIANI DI STUDIO DELLA SCUOLA SECONDARIA
SUPERIORE
E PROGRAMMI DEI PRIMI DUE ANNI**
Le proposte della Commissione Brocca
Pagg. xxiv-328, L. 13.300
57. **PER UN SERVIZIO NAZIONALE DI VALUTAZIONE:
ESPERIENZE STRANIERE E PROPOSTE PER L'ITALIA**
Pagg. x-182, L. 13.300
58. **OPERARE PER PROGETTI. I «PROGETTI ASSISTITI»
DELL'ISTRUZIONE TECNICA**
Pagg. xii-196, L. 13.300
- 59/60. **PIANI DI STUDIO DELLA SCUOLA SECONDARIA SUPE-
RIORE
E PROGRAMMI DEI TRIENNI**
Le proposte della Commissione Brocca
Pagg. xx-1088, L. 28.400
61. **APPENDICE AI PIANI DI STUDIO
DELLA SCUOLA SECONDARIA SUPERIORE
E PROGRAMMI DEI TRIENNI**
Pagg. vi-158, L. 14.200

62. **L'ORIENTAMENTO NELLA SCUOLA MEDIA**
Pagg. x-126, L. 14.200
63. **GLI ORIENTAMENTI PER LA SCUOLA MATERNA**
Pagg. vi-210, L. 15.200
64. **LA VALUTAZIONE NELLA SCUOLA MEDIA**
Pagg. xii-420, L. 15.200
65. **IL SAPERE MINIMO SULL'UTILIZZO
DELLE TECNOLOGIE NELLA DIDATTICA**
Pagg. xiv-170, L. 15.200
66. **L'ORGANIZZAZIONE DIDATTICA DELLA SCUOLA
ELEMENTARE**
Pagg. xii-204, L. 15.200
- 67/68. **L'ISTRUZIONE PROFESSIONALE NEL DECENNIO 1988-1998**
Pagg. xiv-362, L. 32.000
69. **L'ORIENTAMENTO NELLA SCUOLA SECONDARIA
NON STATALE**
Pagg. viii-128, L. 16.000
70. **I SISTEMI INTEGRATI PER LA FORMAZIONE CONTINUA**
Pagg. xi-292, L. 15.500
71. **L'EDUCAZIONE INTERCULTURALE E L'INTEGRAZIONE
DEGLI ALUNNI STRANIERI**
Pagg. xiv-170, L. 15.500
72. **LICEALITÀ E SPERIMENTAZIONE**
Pagg. xii-164, L. 15.500
73. **LA CONTINUITÀ EDUCATIVA E DIDATTICA
NELLA SCUOLA NON STATALE**
Pagg. x-130, L. 15.500
74. **LA SCUOLA SUPERIORE IN ITALIA. PROBLEMI
ORGANIZZATIVI E IPOTESI DI INNOVAZIONE**
Pagg. x-260, L. 16.500
- 75/76 **IL CONSIGLIO NAZIONALE
DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE
NEL PERIODO 1989-1997**
Pagg. xxii-386, L. 33.000

77. **LA CARTA DEI SERVIZI SCOLASTICI**
Pagg. x-228, L. 16.500
78. **LE CONOSCENZE FONDAMENTALI
PER L'APPRENDIMENTO DEI GIOVANI NELLA SCUOLA
ITALIANA NEI PROSSIMI DECENNI**
Pagg. xvi-438, L. 20.500
- 79/80. **IL DIRITTO ALLA FORMAZIONE**
Pagg. xiv-322, L. 41.000
81. **L'INSEGNAMENTO DELLA MUSICA
NEI PAESI DELL'UNIONE EUROPEA**
Pagg. xx-180, L. 17.000
82. **SCUOLA, LAVORO, OCCUPAZIONE**
Pagg. viii-246, L. 11.000
83. **GLI ISTITUTI COMPRENSIVI**
Pagg. xiv-230, L. 11.000
84. **PROGETTO QUALITÀ**
Pagg. xviii-158, L. 11.000
85. **L'ISTRUZIONE TECNICA TRA VECCHIA E NUOVA
AUTONOMIA**
Pagg. viii-264, L. 11.000
- 86/87. **LA SCUOLA E I FONDI STRUTTURALI
PER LO SVILUPPO DEL MEZZOGIORNO**
Pagg. xiv-324, L. 22.000
88. **L'EDUCAZIONE PERMANENTE DEGLI ADULTI**
Pagg. xxii-350, L. 11.000
89. **L'INNOVAZIONE NELLA SCUOLA DELL'INFANZIA**
Pagg. xii-158, L. 11.000
90. **LA CULTURA SCIENTIFICA
E TECNOLOGICA NEL RINNOVAMENTO
DELL'ISTRUZIONE TECNICA**
Pagg. xvi-226, L. 11.000
91. **CITTADINANZA STUDENTESCA
E AUTONOMIA SCOLASTICA**
Pagg. x-326, L. 11.000

92/93. **OBBLIGO SCOLASTICO E OBBLIGO FORMATIVO**

Pagg. xiv-524, L. 22.000

94/95. **I TECNICI SUPERIORI PER IL MADE IN ITALY**

Pagg. x-438, L. 22.000

QUADERNI

degli Annali dell'Istruzione

2001

- 96. **LE COMPETENZE DI BASE DEGLI ADULTI (I)**
Pagg. XII-116, EURO 5,68
- 97. **LE COMPETENZE DI BASE DEGLI ADULTI (II)**
Pagg. VIII-258, EURO 5,68

ANNALI DELL'ISTRUZIONE

RIVISTA BIMESTRALE

A CURA DEL MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA

Comitato tecnico scientifico: GIOVANNI BIONDI, PASQUALE CAPO, LUIGI CATALANO, PIER GIORGIO CATALDI, GIUSEPPE COSENTINO, SILVIO CRISCUOLI, MICHELE DIPACE, GIACOMO DUTTO, ANTONIO GIUNTA LA SPADA, ANTONIO LO BELLO, MARIOLINA MOIOLI, ALESSANDRO MUSUMECI, MARIA GRAZIA NARDIELLO, CATERINA PETRUZZI, ARMANDO PIETRELLA, DANIELA SALMINI, GIOVANNI TRAINITO, MAURO ZILLI, GIUSEPPE ZITO

Direttore responsabile: ROBERTO PESENTI

Controllo di produzione: MAURO ZILLI

Coordinamento editoriale: GAETANO SARDINI

Consulente editoriale: GINO BANTERLA

Segreteria di redazione: ROSA MUSTO

Articoli, lettere e proposte di contributi vanno indirizzati a: Quaderni degli Annali dell'Istruzione, Periodici Le Monnier, piazza Borghese 3, 00186 Roma.

Posta elettronica: sdapi_redazione@annaliistruzione.it

Gli articoli, anche se non pubblicati, non si restituiscono

ANNALI DELL'ISTRUZIONE

a cura del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca

Rivista bimestrale

Condizioni di abbonamento 2002 (sei numeri per complessive pagine da 704 a 800)

— Annuale per l'Italia Euro 21,78

— Annuale per l'Estero Euro 31,80

Versamenti sul c/c postale N. 30896864 intestato a Periodici Le Monnier,

Via A. Meucci, 2 - 50015 Grassina (Firenze).

Garanzia di riservatezza per gli abbonati

Nel rispetto di quanto stabilito dalla Legge 675/96 "norme di tutela della privacy", l'editore garantisce la massima riservatezza dei dati forniti dagli abbonati che potranno richiedere gratuitamente la rettifica o la cancellazione scrivendo al responsabile dati dell'Edumond Le Monnier (Casella postale 202 - 50100 Firenze).

Le informazioni inserite nella banca dati elettronica Le Monnier verranno utilizzate per inviare agli abbonati aggiornamenti sulle iniziative della nostra casa editrice.

Registrazione presso il Tribunale di Firenze con decreto n. 2645 in data 28-2-1978

Tutti i diritti riservati

La Tipografica Varese S.p.A. - Stabilimento di Firenze - Dicembre 2002