

Luigi Tremoloso – intervento del 20 giugno 2010**Premessa**

Il mio compito è quello di fare la relazione sul lavoro del gruppo che si è occupato del curricolo. Quello che dirò è il risultato delle discussioni e dei confronti in presenza, delle riflessioni che sono seguite agli incontri e degli impegni che via, via il gruppo si è dato. Queste riflessioni e questi compiti sono sfociati in una proposta di scheda di lavoro sull'esplicitazione, ancora aperta nella sua definizione, che presenterò in coda a questo intervento. Questa scheda viene offerta come contributo del gruppo al dibattito generale, ma è anche, ed ancora, una traccia di lavoro futuro per il gruppo medesimo.

L'attività del gruppo, dopo una serie di considerazioni sui temi generali di riferimento: adolescenti (lettura e confronto su Bainbridge), e apprendimento e scienze cognitive (neuroscienze: Fasolo) si è focalizzata sull'ipotesi della costruzione di uno schema-abbozzo-embrione-tentativo (difficile dire cosa) di curricolo per l'area scientifica per la fascia di allievi dagli 11 a 16 anni.

Il tema è stato proposto/scelto non solo per la presenza nel gruppo dei tre docenti di scienze, ma anche per la loro appartenenza ai tre ordini di scuola: elementare, media, superiori. Condizione necessaria a garanzia di una visione organica e complessiva del percorso.

L'obiettivo è, tuttavia, risultato impegnativo e, a mio parere, velleitario; almeno per il momento. Il risultato a cui siamo approdati - la scheda di lavoro a cui si è accennato - è, in effetti, un passo indietro. La scheda, infatti, non è affatto specifica per le scienze; si muove, piuttosto, in un ambito complessivo di riflessione sul curricolo, ed è frutto di ragionamenti più sul passato che sul futuro (tempo verso cui la progettazione del curricolo naturalmente si colloca). Con essa si cerca di entrare nel merito di quel vuoto di elaborazione che ha reso impraticabile in tutti questi anni la costruzione di un curricolo definito (non sott'inteso); accettato e sviluppato collettivamente; evolutivamente coerente con le finalità di ciascun segmento formativo e con quelle del processo formativo complessivo.

Nasce cioè dall'esperienza e dalla consapevolezza di alcuni degli elementi che sono mancati nel percorso che ha portato al presente.

Quello di cui cercherò di dar conto nella relazione sono, da un lato, le riflessioni che sono emerse nel lavoro preparatorio al compito, e dall'altro, gli interrogativi e i dubbi che ne sono derivati.

Un progetto di curricolo, dal passato.

Il mio ragionamento sul curricolo è il risultato di un'operazione per certi versi insensata (visto che il compito è guardare avanti a partire dall'oggi).

Ho ripreso in mano una serie di scritti e di testi (vedi bibliografia) che avevano rappresentato, in una certa misura, il bagaglio teorico della mia formazione professionale.

Non mi era chiaro, nel rileggerli, cosa cercassi. Probabilmente speravo di recuperare delle indicazioni metodologico-progettuali; a contro della ricerca di proposte didattico-operative che avevano guidato le mie letture precedenti (come le sottolineature suggerivano).

In molti di questi, ormai documenti storici – per lo più sono pubblicazioni che giacciono sugli scaffali di qualche biblioteca pubblica o di qualche libreria privata di alcuni docenti di una certa età –, si dà conto di quale grande mole di riflessioni, indicazioni e proposte sull'istruzione e sul ruolo della scuola (coerentemente con il livello del dibattito civile e politico di allora) maturarono, a partire dai primissimi anni '70, intorno al progetto dello sviluppo democratico e della crescita culturale del Paese.

Quegli anni, vale la pena ricordarlo, sono stati decisivi per il disegno della scuola italiana, per lo meno per la trasformazione e il rinnovamento dei segmenti relativi alla fascia dell'obbligo. Numerose leggi, dal '71 al '79, hanno posto le basi per una profonda ristrutturazione del loro

impianto e della loro prassi.. Si è provveduto alle norme sull’inserimento dei portatori di handicap, all’istituzione del tempo pieno, ai nuovi compiti e la nuova articolazione degli organi collegiali con la partecipazione dei genitori e degli studenti alla vita della scuola, e, ancora, alla definizione di criteri nuovi per la programmazione e la valutazione. Infine, a nuovi programmi per la scuola media e all’istituzione degli istituti di ricerca didattica.

Un periodo fecondo e un processo ricco e complesso.

Detto per inciso, quello che sta avvenendo in questi anni, le politiche e le scelte nel campo dell’istruzione sono, per dichiarazione esplicita, null’altro che il tentativo, ormai quasi compiuto, di produrre la completa demolizione di ciò che si è progettato in quel periodo. Allo sforzo progettuale di allora si contrappone, con la superficialità tipica delle fasi di distruzione, l’elaborazione culturale, ed un senso di prospettiva del ruolo dell’istruzione prossima allo zero assoluto del presente.. In realtà qualche idea c’è dietro. E’ quella di un mondo estremamente semplificato. Disuguale. Senza garanzie. Senza né rispetto, né sostegno per il ritmo di ciascuno. Un mondo di individui singoli e soli che competono tra loro per l’affermazione del migliore, dei migliori.

L’ultimo pericolosissimo tassello di questa costruzione sono le prove generali di una valutazione che tende a diventare in una prospettiva molto prossima – si veda la mutazione del significato dei test Invalsi nella scuola media- impersonale, asettica, e, di conseguenza, ingiusta.

La rilettura dei contributi di quegli anni, di personalità come Pontecorvo, Tornatore, Guidoni, Arcà, ecc.- che, vale la pena ricordare anche questo, non solo per primi, hanno posto al centro della riflessione pedagogico-didattica nel nostro Paese il tema del curricolo (mutuandolo anche dal confronto con l’esperienza dei paesi anglosassoni), ma hanno cercato anche di definire le linee per l’impianto di un processo curricolare nella scuola italiana – è risultata interessante per due ragioni.

Da un lato sono rimasto colpito dall’inalterato valore di quelle proposte. Segno non solo del fatto che molti dei problemi intorno a cui si ragionava allora sono rimasti immutati, ma anche di quanta fatica abbiano fatto e facciano alcuni concetti ad arrivare a far parte del bagaglio di base dei docenti.

A titolo di esempio, in un contributo della Pontecorvo del ’79(!), ho ritrovato non solo una definizione del concetto competenza -inteso come comunemente lo si intende oggi, come relazione tra “ sapere e saper fare”- e il chiarimento del suo significato in termini operativi, ma anche l’affermazione della loro centralità nel processo conoscitivo.

C’è un altro aspetto, tuttavia, che mi è parso significativo. Ed è stato quest’ultimo lo confesso che ha problematizzato il mio percorso di lavoro.

E’ stato leggere affermazioni come queste:

“ ...si sottovalutano le potenzialità di amplificazione dell’intervento educativo, che agisce su una persona durante il suo processo di sviluppo. Mentre una società può difficilmente educare i propri adulti ad essere diversi rispetto al sistema sociale, essa è almeno in parte, in grado di indirizzare il proprio futuro intervenendo sui propri figli.”

Gruppo Università scuola: Educazione scientifica di base

Oppure:

In realtà, soltanto allo stadio della democrazia della partecipazione – traguardo al quale le democrazie più evolute stanno appena arrivando – gli obiettivi (dell’educazione) sembrano poter esprimere le aspirazioni degli interessati.” De Landscheere (pag 57).

dalle quali emerge sia un senso di assegnamento sul ruolo di crescita educativa e sociale che avrebbe prodotto la scuola, sia un sentimento quasi infantile di fiducia nel futuro.

Ho trovato quasi commovente la dichiarazione di De Landscheere.

Non c’è un solo Paese del mondo occidentale – al quale certamente quell’Autore pensava (e che comprendeva anche il nostro, probabilmente) – nel quale quel traguardo sia stato raggiunto.

Non solo, è successo il contrario; il concetto stesso di democrazia sembra diventare sempre più pallido e a rischio.

Cosa è successo col tempo?

Perché quest'idea di progresso e di promozione legata al processo formativo si è così sbiadita da instillare un sentimento di pessimismo generalizzato e profondo anche nei giovani?

Per generazioni si è immaginato che la scuola attraverso l'istruzione, agendo sull'intera massa di giovani del Paese ed elevando il loro livello di cultura, avrebbe trasformato la società, e l'avrebbe resa migliore. Anche noi ci siamo spesi per questo. Siamo cresciuti dentro l'idea che, nel rapporto tra società e scuola, fosse la seconda a fare da traino e volano alla prima.

Cosa c'era di sbagliato o di utopico in quell'idea?

Perché la società non solo non è diventata migliore - è più disuguale ed egoistica (o forse, più correttamente, altrettanto disuguale ed egoistica)-, ma è stata questa, la società, a trascinare la scuola in un tempo senza prospettive? Ha fallito la scuola? E se fossimo, per determinazione storica, cresciuti all'ombra di un modo di pensare - ancora imbevuto di positivismo - che ha portato sopravvalutare l'influsso dell'intervento educativo sulla società?

Ed anche per quanto riguarda la parte più specifica di progetto della scuola, cosa è mancato perché quei concetti e quelle idee trovassero applicazione?

Cosa non ha funzionato? Cosa non è stato previsto? Quali errori sono stati commessi?

I valori

Inutile dire che questi interrogativi hanno condizionato non positivamente le mie riflessioni sul progetto di un curriculum.

Tuttavia, non vorrei che si pensasse ad un atteggiamento negativo simmetrico a quel sentimento positivista a cui sopra ho fatto cenno.

So che una cosa è la percezione della variazione di significato dei valori che si sperimentano durante l'arco della propria parabola storica, ed un'altra è la loro trasformazione rispetto al tempo della comunità e della società nel suo complesso.

Sono convinto che non occorra confondere i due piani.

I valori di una collettività sono in un perenne disequilibrio al quale contribuiscono forze e spinte composite.

Le società, come i viventi, credo vivano in un continuo stato di transizione, obbedendo ad un principio di omeostasi con l'ambiente e le sue risorse. Però, al contrario dei viventi, esse non muoiono, si trasformano, evolvono proprio nei significati di quei principi che le governano. Il compito di ogni generazione, ogni volta, è quello di dare a quelli un nuovo senso, cercando il nuovo punto di equilibrio..

Noi, per quanto minoritari e flebili, rappresentiamo una di quelle forze. E tuttavia, proprio perché siamo consapevoli della fase di transizione che stiamo vivendo, abbiamo il dovere, in ogni cosa, ed ogni volta, soprattutto se immaginiamo di progettare qualcosa, di interrogarci a fondo - senza pregiudizi o riserve mentali-, sui valori e sulle finalità generali che fanno da sfondo al nostro orizzonte.

Non foss'altro che per sapere contro cosa, eventualmente, si sta tentando di contrapporsi e con che strumenti si può pensare di combattere.

La prima riflessione che propongo riguarda il significato di democrazia

Spesso ho il sospetto –meglio: la percezione netta -, che ci si trovi, noi cittadini delle società occidentali, già immersi in quella che possiamo considerare la società dei cinque quinti, ipotizzata e forse auspicata, anni addietro, da alcuni economisti premi Nobel e da diversi potentati economici.

Un quinto di meritevoli, detentori del potere per censo o per legge di natura e capacità, tre quinti di consumatori a basso reddito e a medio-basso livello di istruzione e un ultimo quinto di residuali, di marginali - i quali costituiscono un costo, una spesa a perdere, ma svolgono il compito di rappresentare lo spettro della possibile retrocessione per coloro della fascia intermedia che non stanno alle regole del gioco-.

I giovani, quasi inconsapevolmente e, anzi, beatamente vengono ormai, in modo sistematico, precocemente selezionati e indirizzati a far parte ciascuno della propria fascia, del proprio quinto di riferimento.

In tutto questo, un ruolo non secondario e fortemente ambiguo è giocato dai media.

Sono strumenti sofisticati e potenti, sempre più personali e sempre più diffusi. Si possono sicuramente pensare come dei forti veicoli di informazione, e quindi, dei dispositivi che potenzialmente possono favorire i processi di democratizzazione, di allargamento del principio di partecipazione e di controllo democratico. Al tempo stesso, però, per loro natura e quasi senza soluzione di continuità o contraddizione, sono – sostanzialmente, mi verrebbe da dire lo strumento di quel “tittytainment”, “intetitolimento” che, sempre a giudizio di quegli economisti premi Nobel e di quei potentati economici, rappresentano l’unica prospettiva per una larga parte di quei quattro quinti che non detengono alcun potere.

Indipendentemente dal numero di quinti, quella che si definisce aspirare a diventare, ed essere, una economia basata sulla conoscenza ha come orizzonte, a me appare evidente, una organizzazione sociale di tipo élitario. Perché essa non si basa solo sulla conoscenza. La sua particolarità è piuttosto l’accelerazione spasmodica impressa al processo di ricerca, per arrivare a nuova conoscenza e alle nuove conseguenti applicazioni tecnologiche.

Cioè, è una conoscenza al servizio dell’economia di mercato, del profitto e del potere.

In una società come questa ci sono/saranno coloro che governeranno i fatti, e coloro che dovranno, da bravi cittadini, essere educati – al più – a essere capaci a mantenersi informati di quei fatti.

La velocità è diventata il motore di tutto. E, il ruolo che si gioca nella corsa fa la differenza. Quante cose si potranno controllare? Su quante si potranno prendere decisioni – se vale il principio democratico – consapevoli?

La scuola che ruolo è chiamata a giocare? Quale ruolo le faranno svolgere – se non lo sta già svolgendo-?

Come può porsi, nei confronti delle nuove generazioni, rispetto a questo scenario- ammesso che questa analisi abbia qualcosa di corretto-?

Cosa si può fare per contrastare questo processo? Ci si può illudere che più istruzione tout court sia automaticamente la risposta? Cosa rappresenta l’educazione della scuola a confronto dell’educazione dell’ambiente complessivo?

Ancora uno spunto.

Penso che questa sensazione di vivere in un mondo in sempre più convulsa competizione valga per tutti. Da un lato c’è chi si affanna per entrare a far parte della cerchia degli eletti, e dall’altro c’è chi lo fa per appartenere a qualcuna delle categorie ben divise e irreggimentate che vivono delle briciole di quel potere. Giù, giù fino ai più giovani che sperano di diventare star o starlette.

E’ una corsa che è in atto- l’ho già detto-, ed è pervasiva.

L’aspetto drammatico, tuttavia, è che è una corsa che per gli individui inizia sempre più precocemente. In tutti i campi.

Ne ha parlato un articolo apparso su la Repubblica non molto tempo fa (venerdì 11 giugno). Vi si narra di bambini dai tre agli undici anni (a undici hanno già prodotto risultati) che nei più diversi campi vengono coltivati per ottimizzare il loro potenziale motorio-cognitivo. C’è una affannosa rincorsa alla ricerca di giovani talenti.

Sennet (vedi bibliografia) nel suo libro “Rispetto”, si pone il problema . Si interroga, senza tuttavia, riuscire a trovare una risposta.

Di talenti precoci ce ne sono sempre stati. Oggi, tuttavia, sono diventati materiale prezioso in tutti i campi; si spendono energie e risorse per rintracciarli e coltivarli. Rappresentano una fonte di investimento e ricchezza.

A noi questo non piace. Non piace né l'affanno, né la precocità.

Noi immaginiamo, abbiamo immaginato negli anni, una uguaglianza – meglio- una disuguaglianza rispettosa di tutti.

Sapevamo e sappiamo che questo principio è giusto, perché tende a tener conto, a essere rispettoso, delle attitudini e dei tempi di ciascuno. Lo difendiamo perché aspira ad una giusta considerazione del significato di essere umano.

Ma finisce qui. Cosa ne è stato e cosa ne è nei fatti?.

Non possiamo ignorare che la società non è più organizzata secondo un prevalente principio orizzontale. Per capirci, di tanti che nel luogo di lavoro, in catena, fanno le stesse cose. Quelle fila, se non si sono sciolte del tutto, sono sempre più diradate, hanno sempre meno peso.

Era quel principio organizzativo della società stessa, e il suo allargamento massiccio negli anni dello sviluppo economico, che dava forza – ora lo sappiamo – a quel concetto di uguaglianza.

Ora, però, quell'orizzonte è cambiato. Ora, qui, le famiglie e i ragazzi sanno che devono far affidamento, per la propria realizzazione personale sociale ed economica, sulla propria diversità, non sulla propria uniformità.

Possiamo anche urlare che il rischio è che si perdano diritti e rispetto. Non lo vogliono loro questo mondo. E' già così; se lo trovano così.

Qual è la scuola che può cor-rispondere a queste spinte? Come la si può immaginare?

Di nuovo, ci troviamo tra i piedi il ruolo ambiguo giocato dai media.

Non possiamo ignorare, infatti, che potenzialmente i media sono una risorsa potentissima per la costruzione di un curriculum personalizzato. Sappiamo anche che l'autoformazione – col rispetto dei tempi e degli interessi di ciascuno - ne può rappresentare la sua realizzazione più compiuta.

Nel Convegno internazionale “*Un giorno di scuola nel 2020*”, Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo questa prospettiva è emersa in modo chiaro soprattutto da parte di quei relatori – ne ho letto i resoconti- che son venuti di là dall'Atlantico. Ciò che avviene da noi, arriva da lì, con lentezza e cautela, ma con forza inesorabile,.

In quel convegno si è parlato di strategie per trasformare l'istituzione scolastica.

Non più un sistema centralizzato, un unico punto di diffusione, ma una rete di coordinamento e di stimolo per una valorizzazione delle attitudini e degli interessi degli studenti e la realizzazione di un processo di personalizzazione dell'apprendimento.

L'obiettivo è permettere la costruzione individualizzata da parte degli studenti di contenuti e piani di studio.

Tutte le affermazioni precedenti non sono virgolettate, ma potrebbero esserlo.

(Mi riferisco alle relazioni di: **Timothy Magner**, Vicepresidente KC Distance Learning di Washington DC; **Diane Rhoten**, del Social Science Research Council di New York; **Marcia C. Linn**, Professore dell'Università della California, Berkeley; **Tracy Gray**, Direttore del National Center for Technology Innovation e del Center for Implementing Technology in Education di Washington DC)

I percorsi individualizzati ed autonomi, se non si fa attenzione, però, possono rappresentare il compimento e l'affermazione più completa e definitiva del principio di disuguaglianza.

Rispetto a questo, noi, in che direzione ci muoviamo ? In difesa di ciò che conosciamo: le aule, le classi, gli orari di lezione, le discipline, le lezioni frontali, i libri i quaderni e le lavagne? O buttiamo a mare tutto o parte di questo e pensiamo in un modo nuovo? E quale?

Inoltre, come ipotizziamo che si imparerà?

In profondità, cercando il senso ultimo alla radice delle cose, pur sapendo che alla fine quello non si raggiunge in nessun caso; oppure in superficie, cercando quel senso tra i tanti e diversi

aspetti dell'esistenza? Cercando di padroneggiare la maggior quantità di informazioni e linguaggi possibili?

Crede siano cose su cui si dovrebbe riflettere se si pensa di costruire un curriculum.

Il compito

Capisco i dubbi di Domenico.

Saltiamo questi problemi, altrimenti non andremo da nessuna parte – direbbe-.

Ha già detto.

Quello che conta è immaginare un percorso unitario per la scuola dagli 11 ai 16 anni.

Questo è il progetto. Sarebbe già un risultato.

Forse ha ragione.

Per conto mio, mi sono fermato.

Ho pensato che fosse più giusto, prima, provare a ragionare insieme su tutto questo.

Crede che ciò che possiamo produrre in questa fase è una riflessione sul sostanziale fallimento dell'idea di curriculum che ci arriva dal passato.

Come ho detto in premessa, c'è stato un vuoto di elaborazione che ha reso impraticabile in tutti questi anni la costruzione di un curriculum definito (non sott'inteso); accettato e sviluppato collettivamente; "evolutive" coerente con le finalità di ciascun segmento formativo e con quelle del processo formativo complessivo.

Ma c'è di più.

Non è solo per capire il passato, ma per avere una prospettiva di futuro. Se c'è un modo per immaginare una via di fuga, uno spiraglio a quello scenario che sopra ho cercato di tratteggiare, questo non può essere che contrapporre all'idea di individuo, di singolo, l'idea opposta di gruppo, di comunità, di insieme.

Se c'è un valore che il mondo adulto e la scuola possono cercare di passare alle nuove generazioni è proprio questo: offrire l'esempio del lavoro collettivo, della progettazione comune. Detto per inciso, la peer education tra i possibili difetti ha il limite di essere ipocrita. Parla bene, ma razzola male.

Occorre, invece, mostrare personalmente e quotidianamente che l'unico modo ponderato, responsabile, ed anche meno angosciante, di far fronte ai problemi è quello che passa attraverso le risorse della comunità.

Una comunità educante che si riconosce ed è consapevole non è solo più efficace, è un investimento nell'uomo, è una risorsa, è un esempio educativo.

Offre una prospettiva al presente..

Uno dei problemi, come ormai ripeto spesso, che ha portato la scuola a diventare quello che è - debole e indifesa-, è stato quello della mancata costruzione dei meccanismi per farla diventare una comunità che si confrontasse realmente con se stessa e costruisse nel tempo la propria conoscenza, e il proprio sapere.

Il primo tassello di questo processo avrebbe dovuto essere il ricorso costante all'esplicitazione di ogni concetto e di ogni finalità. Far diventare, queste ultime, finalità collettive.

Quello che è successo, invece, è che ognuno ha lavorato -e lavora - per sé.

Continuo a pensare che l'esplicitazione, la maggiore eliminazione possibile dell'implicito, dello scontato e del personale, nel lavoro - soprattutto in un lavoro come il nostro che è difficile e che dovrebbe essere cooperativo-, sia una fase irrinunciabile. Troppi fraintendimenti si nascondono

dietro le parole. Dietro finalità generali e generiche, scritte nei documenti. Ciascuno le intende a suo modo, le interpreta a suo modo e le fa coincidere con le proprie..

Sono uno schermo comodo di una comunicazione solipsistica, ma anche il segno di una debolezza senza pari. Che alla lunga si sconta. Che stiamo scontando.

Penso quindi che l'esplicitazione sia –come dire- la base programmatica di ciascuno, la piattaforma per iniziare a confrontarsi e capirsi

Perciò, quello che propongo, in forma rozza, è un modo per cominciare a pensare in questa direzione.

Scheda di confronto

I poli messi in relazione dal concetto di curriculum sono:

- il soggetto che apprende
- il concetto o l'idea di apprendimento
- la disciplina (o nucleo di discipline, o campo concettuale e di esperienze, il rapporto con le altre dimensioni del sapere),
- lo scopo, le finalità che sono sottese all'apprendimento di quella disciplina (o nucleo, ecc)
- l'insegnante
- (e per simmetria) il concetto o l'idea di insegnamento

1) L'allievo

Indicare:

- a quale tipo di allievo si pensa in generale (interessi, atteggiamenti, aspettative,);
- a quale allievo si pensa in specifico in relazione a quei particolari contenuti di apprendimento (modalità di lavoro, organizzative,)
- come far emergere le caratteristiche dell'allievo in merito ai primi due punti
- qual è il ruolo che è previsto per lui in rapporto a ciò che deve apprendere (centrale, attivo, collaborativo, ricettivo),
- quali sono i compiti che dovrà affrontare (interrogare/si , progettare, fare, capire (relazioni tra concetti) organizzare e memorizzare),
- quali sono le abilità in cui verrà coinvolto (misurare e ordinare, classificare, rappresentare/interpretare, simbolizzare/decodificare, descrivere/comunicare),
- quali sono le difficoltà cognitive che potrà presentare (tempi di concettualizzazione, di organizzazione, di simbolizzazione e astrazione),
- come far emergere le caratteristiche dell'allievo in merito ai due punti precedenti
- quali bisogni gli devono essere riconosciuti in relazione alla fase di sviluppo psicofisico (interessi, modalità di espressione, atteggiamenti psicologici, livelli di autostima, dimensione socio-relazionale, ecc) e come.
- ecc.

2) Concetto o idea di apprendimento

Indicare:

- modello/i di riferimento per lo sviluppo cognitivo
- aspetti psicologici l'apprendimento (motivazione, curiosità, esperienza,
- dimensione sociale dell'apprendimento ()
- variabilità individuale e processi di apprendimento
- deficit nei processi di apprendimento
- problemi organizzativi legati agli ultimi due punti.

3) la disciplina (o nucleo di discipline, o campo concettuale e di esperienze)

Indicare:

- quali tipi di domande pone la disciplina in generale e quali di questi sono riportabili alla fascia di età degli allievi
- quali sono i suoi strumenti di indagine e quali sono da proporre agli allievi
- quali sono i suoi modi di indagine trasferibili agli allievi
- quali concetti fondamentali, sistemi e strutture sono patrimonio di quel campo di conoscenze
- a partire dal punto precedente, la gerarchia di concetti (portanti o base o fondamentali) intorno ai quali organizzare esperienze per gli allievi
- l'elenco delle esperienze da realizzare intorno ai concetti portanti
- il prospetto delle relazioni tra i concetti che devono diventare patrimonio di conoscenze degli allievi
- ecc.

4) scopo, finalità che sono sottese all'apprendimento di quella disciplina (o nucleo, ecc)

Indicare:

- la relazione tra la disciplina e la conoscenza umana (i problemi che la disciplina affronta, i limiti ecc)
- la relazione tra la disciplina (o ecc) e la realtà dell'allievo.. esperienze e conoscenze di senso comune (da investigare)
- rete concettuale della disciplina necessaria allo sviluppo della capacità di lettura della realtà (adeguata all'età e alle conoscenze dell'allievo)
- strumentazione cognitiva specifica della disciplina (porsi domande, osservare, organizzare dati, affrontare situazioni problematiche, ecc) utile allo sviluppo cognitivo dell'allievo
- ecc.

5) l'insegnante

Indicare:

- forme di organizzazione e progettazione didattica (classe, gruppi, lavoro per unità didattiche, per progetti, materiali, strumenti, tecnologia, ecc)
- organizzazione degli spazi e dei tempi (in merito anche ai tempi di attenzione, interrogazioni, esercitazioni, ecc)
- ruolo attribuito alla comunicazione verbale nell'apprendimento
- ruolo attribuito all'attività laboratoriale
- ruolo attribuito all'uso e alla progettazione di strumenti
- indicazione delle modalità di registrazione delle attività, degli spunti e dei problemi emersi per la classe o i singoli
- ruolo attribuito all'interazione sociale in merito all'apprendimento
- criteri metodologici di guida allo studio del testo/dei testi, dei documenti
- del linguaggio specifico
- rapporto tra i nuovi strumenti di comunicazione e tecnologici e ambito disciplinare
- rapporto tra i nuovi strumenti di comunicazione e tecnologici e allievi
- forme di verifica degli apprendimenti
- ecc.

6) il concetto o l'idea di insegnamento

Indicare:

- significato attribuito al proprio ruolo
- significato attribuito alla collaborazione in merito all'organizzazione del lavoro
- significato attribuito alla valutazione
- dimensione trasversale attribuita alla propria area disciplinare
- aggiornamento e ricerca educativa
- ecc.

Bibliografia

V. e G. De Landsheere: Definire gli obiettivi dell'educazione La Nuova Italia, 1975-77

Lydia Tornatore: Teoria e pratica del curricolo, su Scuola e Città, 1979

Gruppo Università – Scuola : L'educazione scientifica di base La Nuova Italia, 1979

R. Withfield Programmazione del curricolo e discipline d'insegnamento, LaNuova Italia, 1979

Gruppo Università – Scuola : Lavorare con gli insegnanti La Nuova Italia, 1980

Clotilde Pontecorvo: Teoria del curricolo e discipline della conoscenza, su Scuola e Città, 2002

Tullio De Mauro: La cultura degli italiani. Laterza 2004-10

Richard Sennet: Rispetto, il Mulino 2004