

Il curriculum di lingua straniera tra Indicazioni ministeriali e programmazione didattica Franca Quartapelle, l'end

Proposte e impegni dell'Unione Europea

È necessario conoscere le lingue. L' Europa ha bisogno di cittadini plurilingui.

Proclamando il 2001 l'Anno europeo delle lingue il Parlamento e il Consiglio dell'Unione Europea avevano inteso richiamare l'attenzione del pubblico più vasto sui vantaggi della padronanza delle lingue straniere e incoraggiarne l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita, sin dal livello prescolastico e elementare, da parte di tutti coloro che risiedono negli Stati membri, indipendentemente dalla loro età, origine o estrazione sociale (Consiglio dell'Unione Europea, 2000b).

Già cinque anni prima nel Libro Bianco *Insegnare e apprendere: verso la società conoscitiva* (1995) la Commissione Europea aveva individuato nella conoscenza di almeno tre lingue comunitarie il quarto obiettivo generale che i sistemi scolastici dovrebbero porsi. Le lingue straniere sono uno strumento fondamentale perché l'Europa possa raggiungere l'obiettivo strategico concordato a Lisbona nel marzo 2000 e "diventare l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo, in grado di realizzare una crescita economica sostenibile con nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale." (Consiglio dell'Unione Europea, 2000a).

Sull'importanza di padroneggiare le lingue (almeno tre, dice il Libro bianco) concordano anche i paesi del G8 che, il 16 luglio 2006 a S. Pietroburgo, si sono impegnati a "incrementare i programmi di scambio esistenti e promuovere lo sviluppo delle abilità linguistiche e interculturali."¹ (G8, 2006, punto 12).

Più recentemente la "comunicazione nelle lingue straniere" è stata inclusa tra le otto competenze chiave considerate fondamentali per l'apprendimento permanente dal Parlamento e dal Consiglio dell'Unione Europea (Raccomandazione 962, 2006)².

Le iniziative

Guardiamo a quel che si fa per rispettare gli impegni presi e per rispondere alle aspettative di apprendimento linguistico, e più precisamente di quello delle lingue straniere.

Innanzitutto possiamo constatare che in Europa si fa più che in Italia, come mostrano i risultati dell'indagine OCSE PISA (2003, 2006). Soprattutto si fa molto nel campo dell'educazione linguistica che viene considerata fondamentale per arrivare a una maggiore coesione sociale e per tenere conto dell'integrazione di individui che hanno una madre lingua diversa da quella del luogo in cui vivono, studiano e lavorano.

La necessità che i migranti apprendano a usare le lingue era già stata messa all'ordine del giorno in Europa. La padronanza delle lingue era infatti considerata fondamentale per chi doveva passare da un sistema scolastico a un altro. Proprio per ridurre le difficoltà dei figli di chi andava a lavorare all'estero, nell'ormai lontano 1971 il Consiglio d'Europa aveva avviato il *Progetto lingue moderne* con lo scopo di

¹ "We will enhance existing programs of exchange and promote the development of linguistic and cross cultural skills." In *Education for Innovative Societies in the 21st century*.

² Le competenze chiave per l'apprendimento permanente sono: comunicazione nella madrelingua, comunicazione nelle lingue straniere, competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia, competenza digitale, imparare ad imparare, competenze sociali e civiche, spirito di iniziativa e imprenditorialità, consapevolezza ed espressione culturale.

individuare e realizzare strumenti che permettessero sia di rendere omogenei e trasparenti i piani di studio delle lingue straniere di sistemi scolastici diversi, sia di accertare i livelli di padronanza linguistica posseduti dai singoli. La decisione di elaborare dei *Livelli soglia* delle acquisizioni per le diverse lingue è stata presa oltre trent'anni fa.

C'è stata poi un'evoluzione. Dai *Livelli soglia* si è arrivati al *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue*. Ufficialmente pubblicato nel 2001, da alcuni anni circolava in bozze che si possono tranquillamente definire ufficiali. Il *Quadro* costituisce una base fondamentale per l'apprendimento e l'insegnamento linguistico. Esso porta a sintesi studi e riflessioni sulla glottodidattica del ventesimo secolo, considera come si sviluppa l'apprendimento delle lingue e offre un sistema di livelli della loro padronanza che, se condiviso da sistemi scolastici diversi, agevola il riconoscimento reciproco degli apprendimenti realizzati. Il *Portfolio Europeo delle Lingue*, lo strumento che permette di riconoscere tutte le esperienze linguistiche di un individuo, sia quelle scolastiche sia quelle extrascolastiche, si basa sui descrittori di prestazioni linguistiche contenuti nel *Quadro*.

In Italia: proposte di riforma in conflittuale successione

Vediamo ora cosa si fa in Italia nel campo dell'insegnamento delle lingue straniere.

Negli ultimi anni nella scuola italiana ci sono stati alcuni "contorcimenti" che hanno turbato il curriculum delle lingue straniere più di quelli di altre discipline. Dopo numerosi tentativi di riforma della scuola secondaria superiore non arrivati a conclusione si è avuta una legge quadro (Legge n. 30 del 10 febbraio 2000) che reimpostava ex novo tutto il sistema scolastico, che è stata però bloccata prima che entrasse in vigore per essere sostituita da un'altra legge quadro (Legge n. 53 del 28 marzo 2003). Questa ha avuto i suoi decreti delegati con allegate le *Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati* per i diversi segmenti scolastici (D.M. 59 del 29 febbraio 2004 per il primo ciclo e D.M. 226 del 17 ottobre 2005 per il secondo ciclo).

Le *Indicazioni* per le lingue straniere sono state criticate dalle associazioni disciplinari degli insegnanti di lingue in vari documenti³. L'insoddisfazione per le *Indicazioni* per il primo ciclo è stata tanto grande che il Ministero ha invitato le associazioni stesse a collaborare alla loro correzione con la lettera che riportiamo.

Richiesta di revisione delle Indicazioni relative al D.L. 59/2004

La richiesta aveva vincoli che di fatto non avrebbero consentito di aggiustare le *Indicazioni* quanto sarebbe stato necessario, era inoltre tardiva e prevedeva tempi per svolgere il compito che non erano ragionevoli. Si sarebbero potuti apportare emendamenti poco meno che formali su un singolo documento, mentre questo avrebbe dovuto essere riscritto ex novo perché conteneva indicazioni farraginose e errori in gran parte inemendabili e, oltretutto, faceva parte di un blocco che delineava una riforma insoddisfacente nell'impianto complessivo.

Volendo evitare che si affermasse che i Decreti Ministeriali erano scaturiti da una consultazione che era stata, di fatto, solo formale, le associazioni degli insegnanti di lingue, a quel punto, si sono astenute dal

³ Si vedano gli editoriali della rivista *Iend* del 2004 e 2005 e, soprattutto, la lettera inviata al Ministero dalle associazioni professionali dell'area linguistica l'8.6.2004 (*Iend*, 4/2004).

fare ciò che veniva loro richiesto, come risulta nella risposta data dalle associazioni degli insegnanti di lingue al Direttore generale per gli ordinamenti scolastici

Al
Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca
Dipartimento per lo sviluppo dell'istruzione
Direzione generale per gli ordinamenti scolastici

All'attenzione del Direttore Generale, dott. Silvio Criscuoli

Oggetto: lettera congiunta delle Associazioni professionali dell'area linguistica ADI-SD, ADILT, AISPI-Scuola, ANILS, GISCEL, LEND, TESOL-Italy in risposta alla Sua del 5.5.2004

Le Associazioni professionali dell'area linguistica ADI-SD, ADILT, AISPI-Scuola, ANILS, GISCEL, LEND, TESOL-Italy, riunite in seduta congiunta in data 8 giugno 2004, dopo aver riesaminato l'intero carteggio intercorso con la Sua Direzione, hanno elaborato una risposta comune a completamento di quelle già inviate singolarmente dalle associazioni.

Si desidera richiamare la Sua attenzione al contenuto della lettera datata 31 ottobre 2003 inviata dalle suddette associazioni nella quale, tra l'altro, si faceva riferimento a vari contributi di alcune di esse in merito alla Riforma elaborati e fatti pervenire al Ministero

Alla piena disponibilità ivi espressa a collaborare ai Comitati Paritetici Tecnico-Scientifici non è stata mai data risposta. In quella lettera si faceva altresì menzione dei numerosi contributi elaborati ed inviati al Ministero dalle nostre associazioni, ai quali non è stata di fatto concessa nessuna visibilità. In questi contributi non solo si indicavano le più vistose fragilità dell'impianto della Riforma e le contraddizioni metodologico-didattiche, ma si formulavano proposte che, rifacendosi anche a documenti del Consiglio d'Europa, ribadivano alcuni principi fondamentali fra i quali:

- il ruolo centrale dell'educazione linguistica
- la trasversalità del curricolo delle lingue
- l'ottica dell'insegnamento-apprendimento nella società conoscitiva, come espressa nel Libro di Edith Cresson
- il richiamo sistematico al Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue e all'obiettivo sovraordinato di competenza plurilingue e pluriculturale
- il Portfolio Europeo delle Lingue (PEL) come strumento di autovalutazione e di consapevolezza gestito dall'allievo, da non confondere con il Portfolio delle Competenze Individuali (PCI)

Avendo dunque mostrato concretamente, in diverse occasioni, a partire dal febbraio 2003, la disponibilità a contribuire fattivamente, come Lei precisa, "da protagonisti a scelte destinate a modificare per l'immediato e in modo organico il nostro sistema educativo", le Associazioni si rammaricano della scarsa attenzione prestata a quei documenti e manifestano stupore per una richiesta che sembra ignorarne l'esistenza.

Prendiamo quindi atto con rammarico della sostanziale indisponibilità mostrata finora dal Ministero ad offrire spazi ed occasioni adeguati di interlocuzione. Se, invece, tali spazi ed occasioni istituzionali dovessero concretamente aprirsi, ribadiamo la nostra disponibilità di sempre.

In attesa di un cortese cenno di riscontro, inviamo i nostri cordiali saluti

Roma, 8 giugno 2004

F.to
Le Associazioni professionali dell'area linguistica
ADI-SD ADILT AISPI-Scuola ANILS GISCEL LEND TESOL-Italy

Questa decisa presa di posizione avveniva in un contesto caratterizzato da indeterminatezza. Il rifiuto di aggiustare l'inaggiustabile non cancellava comunque il bisogno di avere chiare indicazioni sui traguardi da raggiungere nei diversi segmenti scolastici.

Che così "in mezzo al guado" non si potesse restare era chiaro, ma non altrettanto chiaro era come si sarebbe usciti da questa situazione, considerato che entrambe le *Indicazioni* date per l'insegnamento

delle lingue straniere, sia quelle per il primo sia quelle per il secondo ciclo, erano inadeguate allo scopo nonostante che avessero impostazioni completamente differenti. Di fatto la parola “curricolo” nelle *Indicazioni nazionali* era bandita e sostituita dall’espressione “piani di studio personalizzati”, concetto peraltro contraddetto dalle dettagliate liste di contenuti da acquisire che corredevano le *Indicazioni* stesse. Era evidente la preoccupazione che venisse garantita l’acquisizione del sapere, una preoccupazione che ha finito per relegare in secondo piano la proclamata esigenza di porre attenzione al discente.

***lend* a sostegno di una reale innovazione**

lend si era posto il problema dei curricoli sin da quando l’allora Ministro Berlinguer, nel 1997, aveva lanciato la sua proposta di riordino dei cicli. Insieme ad associazioni di altre discipline aveva dato vita al “Forum delle associazioni disciplinari della scuola” che aveva indicato i criteri a cui ci si sarebbe dovuti attenere per elaborare i curricoli. Numerosi sono i documenti in cui *lend* si è espresso sul ruolo che le lingue straniere devono avere nel sistema scolastico, sia al momento in cui si è avviato il dibattito sulla proposta di Berlinguer, sia durante l’elaborazione che dopo l’approvazione della legge Moratti. Tra questi i più importanti sono:

- *Il riordino dei cicli scolastici e l'apprendimento delle lingue* (1997)
- *L'apprendimento linguistico nella scuola riformata* (1998)
- *Ordinamenti, struttura curricolare, obiettivi specifici di apprendimento delle lingue*, contributo di *lend* al Libro bianco ‘*Indicazioni nazionali*’ e ‘*profili educativi*’ del Forum delle associazioni disciplinari della scuola (2003)
- *Per un reale apprendimento linguistico nella scuola italiana* (2005)
- *Gli obiettivi specifici di apprendimento di italiano per i licei: le osservazioni di lend* (2005)
- *Di OSA in OSA: italiano, cronaca di un’occasione mancata* (2005)

Con il governo di Prodi e il ministro Fioroni si è preso atto della generale insoddisfazione per le *Indicazioni nazionali*, sia per quelle che erano già operative nel primo ciclo, sia per quelle contenute nel decreto relativo al secondo ciclo che ancora non lo erano (Decreto Legislativo n. 226 del 17 ottobre 2005). E così l’invito che il Ministro Moratti aveva rivolto alle scuole, pochi mesi prima della conclusione della legislatura, perché, ai sensi della legge sull’autonomia, introducessero il nuovo ordinamento a partire nell’anno scolastico 2006-07 (D.M. n. 775 del 31 gennaio 2006) è stato revocato (D.M. n. 4018 del 31 maggio 2006). Di fatto è stato bloccato l’avvio della riforma per il secondo ciclo.

Quale risposta si sarebbe data all’insoddisfazione per le *Indicazioni*, soprattutto per quelle del primo ciclo che erano già state introdotte? Si sarebbe intervenuti su di esse o se ne sarebbero elaborate di nuove? In base a quali criteri? Quando avrebbero avuto inizio i lavori? Questi interrogativi non trovavano risposta. Le settimane passavano, l’incertezza aumentava. E *lend* voleva evitare di vedere promulgate come legge dello stato “nuove indicazioni” insoddisfacenti.

La decisione di *lend* è stata: elaborare una propria proposta di indicazioni curricolari per le lingue straniere, per il momento limitata al primo ciclo, e darvi la massima divulgazione possibile con un messaggio critico-propositivo in modo da prevenire brutte elaborazioni.

Intanto nel gennaio 2007 era stata nominata una Commissione Nazionale per la revisione delle Indicazioni nazionali per il Primo ciclo che aveva cominciato a lavorare e aveva elaborato il documento “Cultura Scuola Persona”. Ad aprile erano programmate delle “audizioni” con le associazioni disciplinari degli insegnanti perché dessero un parere su questo documento che avrebbe costituito la parte introduttiva di queste “nuove indicazioni”. Per quella data la proposta di *lend* non era ancora pronta. È stata inviata al Ministero e resa pubblica un paio di settimane dopo (*lend*, 2007b).

Orizzonti e finalità delle nuove Indicazioni

La proposta di *lend* è alla base delle *Indicazioni per il curriculum* per il primo ciclo presentate ufficialmente dal Ministro il 4 settembre 2007.

Molte sono le cose indicate da *lend* e riprese nei paragrafi relativi ai curricoli di lingua straniera:

- La scuola viene considerata “una delle tante esperienze di formazione”.
- Nel curriculum si prevede l’apprendimento di due lingue straniere, una a partire dalla scuola primaria e la seconda a partire dalla scuola secondaria di primo grado.
- Obiettivo di apprendimento è una competenza comunicativa che consenta interazioni con interlocutori e in contesti diversi, vale a dire una competenza plurilingue e pluriculturale.
- La progettazione curricolare è affidata alle scuole.
- I curricoli devono venire “pensati in una prospettiva interculturale” e comunque definiti “a partire dalla persona che apprende” e “in relazione costante con i bisogni fondamentali e i desideri” degli apprendenti, valorizzando “le diverse identità e radici culturali”.
- Vengono indicati criteri per l’elaborazione di curricoli per competenze che devono permettere di “affrontare positivamente l’incertezza e la mutevolezza degli scenari sociali e professionali, presenti e futuri”.
- Il riferimento al *Quadro comune europeo* è esplicitato, ed è comunque evidente nella modalità in cui sono formulate sia le competenze che costituiscono i traguardi della scuola primaria e della scuola secondaria di primo grado, sia gli obiettivi di apprendimento veri e propri.
- Il controllo della lingua italiana deve avvenire in rapporto di complementarità, oltre che con le lingue straniere, con le lingue parlate dagli alunni per i quali l’italiano non è la lingua materna.
- Le lingue straniere sono, come la lingua nativa, strumento di riflessione e metacognizione.

Ma c’è soprattutto una caratteristica delle *Indicazioni per il curriculum* delle lingue straniere che le distingue dalle *Indicazioni* precedenti, anche da quelle per il secondo ciclo che si basano sul *Quadro comune europeo di riferimento*, ed è il linguaggio usato, che è comprensibile anche ai non addetti ai lavori. Non si “producono testi orali” o “testi scritti di varia tipologia e genere su una varietà di argomenti noti”, com’era scritto nelle vecchie *Indicazioni*, ma si

- “descrivono o presentano..., condizioni di vita o di studio, compiti quotidiani...”
- “si interagisce con uno o più interlocutori...”
- “si raccontano per iscritto avvenimenti e esperienze, esponendo **opinioni e spiegandone le ragioni...**”

Il linguaggio di queste nuove *Indicazioni* è trasparente anche per alunni e genitori; inoltre è privo di acronimi che sarebbero comprensibili solo agli addetti ai lavori.

Quali lingue? Ovvero: il ripristino della legalità

Nelle nuove *Indicazioni per il curriculum delle lingue straniere* per il Primo ciclo è esplicitato che l'apprendimento riguarda "almeno due lingue europee, oltre alla lingua materna", come è peraltro previsto dalla Legge 53/2003 (legge Moratti). Viene precisato che l'insegnamento della prima lingua avviene "a partire dalle prime classi della scuola primaria", mentre quello della seconda si avvia "dal primo anno della scuola secondaria di primo grado". Ma diversamente da quanto è scritto nel Decreto relativo al primo ciclo e ribadito nei vecchi allegati relativi alla scuola primaria e secondaria di primo grado (all. B e C) e al *Profilo educativo culturale e professionale dello studente alla fine del Primo Ciclo di istruzione* (all. D), nelle nuove *Indicazioni* non viene precisato quali debbano essere queste lingue, né la prima né la seconda. Aderendo alla legge, le nuove *Indicazioni* non impongono la lingua inglese come prima lingua, ma affidano la scelta alle scuole, valorizzando in tal modo l'autonomia di cui queste sono dotate (D.P.R. 275/1999).

Con le *Indicazioni per il curriculum* si vanifica, inoltre, un'altra norma relativa al primo ciclo che il Ministro Moratti aveva, a posteriori, inserito nel Decreto relativo al secondo ciclo. Con quella disposizione veniva lasciata facoltà alle famiglie di scegliere, a partire dalla scuola secondaria, di rinunciare all'insegnamento della seconda lingua per potenziare l'apprendimento della lingua inglese per "conseguire un livello di apprendimento della lingua inglese analogo a quella italiana" - vana aspirazione (D.L. 226/2005, art. 25). Che la seconda lingua straniera fosse parte irrinunciabile del curriculum del primo ciclo e che il Decreto ministeriale fosse illegittimo e determinasse di fatto la cancellazione della seconda lingua straniera dal piano di studi obbligatorio era stato peraltro messo in evidenza dallo stesso Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione. Questi, pur giudicando positivamente l'aumento del monte ore destinato all'insegnamento delle lingue, aveva denunciato la situazione di dubbia legittimità che l'art. 25 del D.L. 226/2005 veniva a creare e aveva richiamato il Ministro al rispetto della legge che egli stesso aveva promulgato. (Parere del CNPI, Prot. n. 11891 del 20 dicembre 2005).

Le nuove *Indicazioni per il curriculum* ripristinano dunque la legalità: la legge è rispettata sia relativamente al plurilinguismo, sia in quanto viene lasciata alle scuole dell'autonomia la possibilità di scegliere quali lingue inserire nel piano di studi con il solo vincolo che le lingue debbano essere due.

A questo proposito si riscontrano però elementi contraddittori. Negli *Esempi in "pillole"* che hanno costituito il comunicato stampato con cui le nuove *Indicazioni* sono state presentate e che sono allegati sia al Decreto Ministeriale del 31 luglio 2007, sia alla Direttiva del 3 agosto 2007, si danno informazioni in contrasto con quanto contenuto nelle *Indicazioni* stesse. Vi si legge infatti: "Si conferma lo studio della lingua inglese per tutto il primo ciclo e l'insegnamento obbligatorio di una seconda lingua comunitaria nella scuola secondaria di primo grado. Cruciale diventa il metodo comunicativo. Assume grande rilievo l'uso dei laboratori linguistici.", di cui nelle nuove *Indicazioni* non c'è traccia e che, oltretutto, sono più coerenti con gli approcci didattici strutturali degli anni 70 che non con le metodologie comunicative che vengono considerate "cruciali" poche righe prima.

Anche nel *Regolamento* relativo all'*Obbligo di istruzione* dell'agosto 2007 le lingue straniere sono presenti in modo contraddittorio: viene assunta la Raccomandazione europea relativa alle competenze chiave che prevede la padronanza di più lingue straniere, ma nella descrizione dell'*Asse dei linguaggi* contenuta

nell'allegato 1 si fa ripetutamente riferimento a una sola lingua straniera, in palese contraddizione con i principi dichiarati e gli obiettivi enunciati.

L'impianto delle nuove *Indicazioni*

Le *Indicazioni per il curriculum* hanno una parte introduttiva in cui vengono esposti i principi che lo ispirano. Questa è seguita da un capitolo che presenta l'articolazione del curriculum nella Scuola dell'infanzia e nel Primo ciclo di istruzione. Questi due segmenti vengono poi delineati in modo analogo: alle finalità della Scuola dell'infanzia si guarda dalla prospettiva di cinque "campi di esperienza", mentre quelle del Primo ciclo vengono articolate in tre "aree disciplinari".

Le descrizioni dell'area linguistico-artistico-espressiva, come quelle delle altre aree, sono così organizzate: alcuni paragrafi sono dedicati a giustificare il raggruppamento delle discipline italiano, lingue comunitarie, musica, arte e immagine, corpo movimento sport. Vengono poi presentate le singole discipline: in una pagina vengono precisati i criteri che stanno alla base delle scelte.

I curricula disciplinari veri e propri sono articolati in questo modo:

- *Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola primaria*
- *Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola secondaria di primo grado*

Con riferimento a questi *Traguardi* vengono declinati gli obiettivi per la terza e la quinta classe della Scuola primaria e per la terza classe della Scuola secondaria di primo grado. Questi ultimi riguardano le due lingue straniere. I traguardi per la prima e la seconda lingua sono in parte comuni e in parte distinti.

L'articolazione degli obiettivi si attiene alle attività indicate dal *Quadro comune europeo di riferimento*:

- ricezione orale (ascolto)
- ricezione scritta (lettura)
- produzione orale non interattiva (prevista solo nella scuola secondaria di primo grado)
- interazione orale
- produzione scritta

I traguardi per lo sviluppo delle competenze

I *Traguardi* attesi al termine del primo ciclo per le due lingue sono in parte comuni, anche se il loro insegnamento usufruisce di un monte ore diverso⁴. È infatti il grado di maturazione dell'alunno che consente di raggiungere determinati traguardi cognitivi e interculturali anche con competenze linguistiche che si pongono a livelli diversi. Questa proposta rivela un'impostazione attenta all'individuo e finalizzata al plurilinguismo ed è coerente con le indicazioni relative al saper essere (convinzioni, atteggiamenti, motivazioni), presentate nelle pagine introduttive *Cultura scuola persona*, qui riportate.

Traguardi al termine della scuola secondaria di primo grado per la prima e la seconda lingua straniera

- L'alunno organizza il proprio apprendimento; utilizza lessico, strutture e conoscenze apprese per elaborare i propri messaggi; individua analogie e differenze, coerenze ed incoerenze, cause ed effetti e rappresenta linguisticamente collegamenti e relazioni tra fenomeni, eventi e concetti diversi; acquisisce ed interpreta informazioni valutandone l'attendibilità e l'utilità.
- Individua e spiega le differenze culturali veicolate dalla lingua materna e dalle lingue straniere spiegandole, senza avere atteggiamenti di rifiuto.

Un'impostazione di questo tipo presuppone una metodologia condivisa dai docenti delle due lingue. Le *Indicazioni*, peraltro, non avanzano proposte metodologiche. La scelta dei metodi è lasciata, correttamente, ai docenti. Questi sono però vincolati ad applicare metodi che consentano di raggiungere i traguardi prescritti.

Ai *Traguardi* comuni per le due lingue segue poi la precisazione dei *Traguardi* più propriamente linguistico-comunicativi, che sono ovviamente diversi in considerazione della durata dello studio delle lingue stesse (cfr. box 4).

Traguardi al termine della scuola secondaria di primo grado per la prima lingua straniera

- In contesti che gli sono familiari e su argomenti noti l'alunno discorre con uno o più interlocutori, si confronta per iscritto nel racconto di avvenimenti e esperienze personali e familiari, espone opinioni e ne spiega le ragioni e mantenendo la coerenza del discorso.
- Comprende i punti essenziali di messaggi chiari in lingua standard su argomenti familiari che affronta normalmente a scuola e nel tempo libero.
- Descrive esperienze e avvenimenti, sogni, speranze, ambizioni; espone brevemente ragioni e dà spiegazioni di opinioni e progetti.
- Nella conversazione comprende i punti chiave del racconto e espone le proprie idee in modo inequivocabile anche se può avere qualche difficoltà espositiva.
- Riconosce i propri errori e a volta riesce a correggerli spontaneamente in base alle regole linguistiche e alle convenzioni comunicative che ha interiorizzato.

Si tratta di indicazioni globali di attività linguistico-comunicative formulate secondo lo stile del *Quadro comune europeo di riferimento*, quando non sono addirittura tratte dal *Quadro* stesso. Hanno queste caratteristiche:

- Rispondono ai bisogni comunicativi immediati dell'alunno e, al contempo, si aprono alle prospettive dell'uso della lingua che farà in futuro.
- Sono calibrate sul grado di maturazione dell'alunno.

⁴ Nell'attuale impianto del primo ciclo lo studio della prima lingua si protrae per 7/8 anni (complessivamente poco meno che 700 ore), mentre quello della seconda lingua studiata è limitato a tre (complessivamente circa 300 ore) (DL 226/2005, art. 25, comma 29).

- Prevedono un contesto non solo familiare, ma aperto ad altre culture.
- Tengono conto dell'ampiezza del mondo con cui l'alunno entra in contatto.
- Propongono argomenti che richiedono all'alunno operazioni mentali di una certa astrazione e concettualizzazione.

I Traguardi sono descritti in termini di prestazioni verificabili. Rappresentano il livello di accettabilità delle prestazioni linguistico-comunicative al termine del segmento di scuola cui si riferiscono. Possiamo affermare che le competenze indicate nelle nuove Indicazioni per la prima lingua corrispondono sostanzialmente al livello "soglia" (B1), il terzo livello del *Quadro* europeo di riferimento il cui impianto è su sei livelli standard (contatto, sopravvivenza, soglia, progresso, efficacia, padronanza), mentre quelli per la seconda lingua si assestano sul livello "sopravvivenza" (A2).

Nei Traguardi la parola "standard" non compare, forse perché appartiene a un dibattito non risolto e risulta troppo impegnativa, ma la parola "traguardi" implica che si tratta di risultati attesi, di competenze che dovrebbero essere comunque verificabili e certificabili.

Come *lend* aveva proposto prima che queste nuove Indicazioni venissero pubblicate, i Traguardi indicano standard di apprendimento in termini generali, validi per tutto il territorio nazionale e costituiscono criteri per la definizione di curricula di istituto sufficientemente flessibili da permetterne la precisazione in base alle esigenze del gruppo di apprendimento (*lend* 3/2007b). Con l'aiuto del *Quadro* i docenti possono poi formulare livelli di eccellenza per le diverse attività.

Gli obiettivi di apprendimento

Gli *Obiettivi di apprendimento* sono descritti in termini più concreti dei *Traguardi delle competenze*. Se queste indicano delle potenzialità non dipendenti dal contesto, le descrizioni degli *Obiettivi* cominciano a delineare anche il contesto d'uso (cfr. box 5 contenente gli obiettivi indicati per le attività produttive).

Obiettivi di apprendimento per la prima lingua straniera al termine della scuola secondaria di primo grado

Interazione orale:

- Interagire con uno o più interlocutori, comprendere i punti chiave di una conversazione e esporre le proprie idee in modo chiaro e comprensibile, purché l'interlocutore aiuti se necessario.
- Gestire senza sforzo conversazioni di routine, facendo domande e scambiando idee e informazioni in situazioni quotidiane prevedibili.

Produzione scritta

- Raccontare per iscritto avvenimenti e esperienze, esponendo opinioni e spiegandone le ragioni con frasi semplici.
- Scrivere semplici biografie immaginarie e lettere personali semplici, adeguate al destinatario che si avvalgano di lessico sostanzialmente appropriato e di sintassi elementare anche se con errori formali che non compromettano però la comprensibilità del messaggio.

Come *lend* aveva suggerito (*lend* 3/2007), sono precisati:

- quali possono essere le attività linguistico-comunicative sviluppate (ricezione, produzione e interazione, orali o scritte) e a quale livello ci si aspetta che vengano sviluppate
- il livello di complessità dei contesti e degli argomenti affrontati: contesti di esperienza diretta nei quali si interagisce informalmente con interlocutori più o meno distanti socialmente su argomenti di minore o maggiore concretezza
- il grado di fluenza e di correttezza attesa.

Per diventare operativi gli obiettivi hanno però bisogno di essere precisati. Ciò è previsto dal Decreto sull'autonomia scolastica (D.P.R. 275/1999) ed è ovvio da un punto di vista metodologico. Non è infatti pensabile che a livello nazionale vengano definiti in modo analitico gli argomenti su cui gli alunni devono saper comunicare, gli interlocutori con cui devono imparare a interagire, i testi che devono essere capaci di leggere e di scrivere.

Il Decreto sull'autonomia scolastica riserva infatti al Ministro oltre che la definizione degli obiettivi generali, anche quella degli obiettivi specifici di apprendimento relativi alle discipline e delle attività costituenti la quota nazionale dei curricula allo scopo di garantire il carattere unitario del sistema di istruzione (DPR 275/1999, art. 8, comma 1 e 3), ma lascia che siano le istituzioni scolastiche a determinare il curriculum, perché solo in questo modo è possibile tenere conto delle diverse esigenze formative degli alunni concretamente rilevate e valorizzare il pluralismo culturale e territoriale (DPR 275/1999, art. 8, comma 2 e 4).

Nel rispetto di questa norma le *Indicazioni per il curriculum* affidano la definizione degli obiettivi alle istituzioni scolastiche in regime di autonomia. È dunque compito dei docenti:

- decidere su quali attività linguistico-comunicative impregnare il curriculum - tutte? è auspicabile, ma se pensiamo a un curriculum che risponda ai bisogni degli apprendenti e che si innesti su capacità e conoscenze possedute dai singoli si può pensare che vengano privilegiate alcune attività piuttosto che altre, oppure che si possa presupporre che ci siano apprendenti già capaci di realizzarne alcune e che debbano impegnarsi per apprendere altre
- definire i contesti comunicativi nei quali tali attività si realizzeranno
- individuare gli argomenti che verranno affrontati: quali eventi, quali interlocutori, quali argomenti, quali testi?
- scegliere generi e tipi testuali, indicando quindi i canali (diretti o indiretti, orali o scritti) attraverso i quali i messaggi vengono trasmessi, recepiti o scambiati
- indicare le strutture morfosintattiche che verranno acquisite.

Tali scelte, come si è già detto, devono rispondere a motivazioni e interessi degli apprendenti e tener conto di vocazioni territoriali particolari (*l'end 3/2007b*).

Il Quadro: un aiuto per definire gli obiettivi di apprendimento

I docenti devono dunque precisare gli obiettivi di apprendimento. Per farlo possono basarsi sulla definizione di "uso linguistico" del *Quadro comune europeo di riferimento* che indica tutte le dimensioni che si intrecciano quando si fa uso della lingua per comunicare:

"L'uso della lingua, incluso il suo apprendimento, comprende le azioni compiute da persone che, in quanto individui e attori sociali, sviluppano una gamma di **competenze**, sia **generali** sia, nello specifico, **linguistico-comunicative**. Gli individui utilizzano le proprie competenze in **contesti** e **condizioni** differenti e con **vincoli** diversi per realizzare delle **attività linguistiche**. Queste implicano i **processi linguistici** di produrre e/o ricevere **testi** su determinati **temi** in **domini** specifici, con l'attivazione delle **strategie** che sembrano essere più adatte a portare a buon fine i **compiti** previsti. Il controllo che gli interlocutori esercitano su queste azioni li porta a rafforzare e a modificare le proprie competenze."

Per arrivare alla definizione di concreti obiettivi di apprendimento è opportuno precisare le singole dimensioni contenute in questa descrizione partendo dal tema e dal compito. Allo scopo può essere utile questa scheda:

<i>Tema</i>	
<i>Compito</i>	
<i>Attività linguistica</i>	
<i>Strategia</i>	
<i>Competenze generali</i>	
<i>Contesto d'uso</i> - dominio - emittente - ricevente - canale - situazione - condizioni e vincoli	
<i>Testi</i>	
<i>Contenuti linguistici</i> - lessico - caratteristiche del testo - morfosintassi	
<i>Descrittore obiettivo di apprendimento</i>	

Scheda per la definizione di un obiettivo di apprendimento

Qui di seguito si esemplifica come due obiettivi di apprendimento contenuti nelle nuove *Indicazioni* possono essere precisati in termini di programmazione didattica. I due obiettivi consistono l'uno in un'attività orale e l'altro in un'attività scritta che si realizzano affrontando il medesimo tema. Pur partendo da un unico tema è infatti possibile pensare a compiti differenziati che sviluppano attività diverse.

<i>Obiettivi di apprendimento</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Gestire senza sforzo conversazioni di routine, facendo domande e scambiando idee e informazioni in situazioni quotidiane prevedibili. - Raccontare per iscritto avvenimenti e esperienze, esponendo opinioni e spiegandone le ragioni con frasi semplici.

Gli argomenti adatti allo scopo e appropriati per alunni quattordicenni sono numerosi: le vacanze, incontri, feste, attività del tempo libero, routine scolastica, ecc. Un evento un po' inconsueto consente però di sviluppare anche contenuti linguistico-comunicativi relativamente banali, di routine, coinvolgendo gli alunni emotivamente. Si veda l'esempio presentato nella tabella seguente.

<i>Tema</i>	uno scippo	
<i>Compito</i>	Simulando il ruolo del presunto scippatore raccontare al poliziotto il proprio alibi: una cena a casa di amici	Descrivere ad un amico uno scippo a cui si è assistito
<i>Attività linguistica</i>	Interazione/produzione monologica Intervistare	Scrittura creativa (racconto dello scippo e descrizione dello scippatore)
<i>Strategia</i>	Dare informazioni precise in quantità, in modo da risultare convincenti (indirizzi, nomi e numeri di telefono dei invitati)	Raccontare attraverso una e-mail
<i>Competenze generali</i>	(presupposte) Conoscenza dell'esistenza di leggi e di organismi preposti a farle rispettare	
<i>Contesto d'uso</i>		
- dominio	Pubblico	Privato
- emittente	Presunto scippatore / poliziotto (con scambio dei ruoli)	Giovane testimone di uno scippo
- ricevente	Poliziotto / presunto scippatore (con scambio dei ruoli)	Coetaneo amico del giovane che ha assistito allo scippo
- canale	Orale faccia a faccia	Scritto per via elettronica
- situazione	In questura	Non rilevante
- condizioni e vincoli	Alcuni testimoni sono già stati sentiti.	Lo scippatore è uno sconosciuto.
<i>Testi</i>	Dialogo: interrogatorio	Scritto: messaggio e-mail
<i>Contenuti linguistici</i>		
- lessico	Lessico relativo alla descrizione di ambienti, persone fisiche, dati anagrafici, relazioni tra le persone, tempo e ora	Lessico relativo alla descrizione di persone fisiche (parti del corpo, vestiti e accessori), aggettivi qualificativi, verbi di azione
- caratteristiche del testo	Testo dialogico, con sequenze narrative e descrittive	Testo fonologico articolato in paragrafi Sequenze narrative e descrittive Descrizione dettagliata Coesione fra le frasi di ogni singolo paragrafo
- morfosintassi	Frase dichiarative e interrogative Verbi al tempo presente e passato	Frase dichiarative Verbi al tempo passato Aggettivi al comparativo e al superlativo
<i>Descrittore obiettivo di apprendimento</i>	L'alunno è in grado di sostenere un interrogatorio, descrivendo con accuratezza una cena a cui ha partecipato.	L'alunno è in grado di raccontare ad un amico, per iscritto, come è stato fatto uno scippo e di descrivere lo scippatore.

(da un'idea di Marzia Bruschi, Patrizia Distilo, Maria Luisa Ferrari, Antonia Tedoldi, SSIS Cattolica 2007)

Il tema, uno scippo, non rappresenta una situazione quotidiana prevedibile, come è previsto negli obiettivi delle *Indicazioni per il curricolo*. Ma a ben guardare la proposta didattica lo è. Agli alunni è richiesto di narrare un avvenimento, di raccontare un'esperienza, di descrivere delle persone, di dare indicazioni personali, di realizzare insomma degli atti comunicativi di routine. La proposta didattica fornisce solo una cornice inconsueta che soddisfa l'esigenza di proporre compiti stimolanti.

Questo è solo un esempio di come si possano concretizzare didatticamente i traguardi di competenza e gli obiettivi di apprendimento contenuti nelle *Indicazioni per il curricolo*. Nelle *Indicazioni* fornite dal Ministero non avremmo certo voluto trovare precisazioni di questo tipo. E in effetti sono le stesse *Indicazioni* a riconoscere i propri limiti ove affermano di costituire "il quadro di riferimento per la progettazione curricolare affidata alle scuole".

Le indicazioni potevano essere anche altre?

Nelle pagine che delineano l'area linguistico-artistico-espressiva viene esplicitato che i diversi linguaggi hanno una matrice comune nell'esigenza comunicativa dell'uomo e che la presenza di più lingue nel curricolo consente "di avviare riflessioni sulla lingua [...] individuando omogeneità e differenze, stabilità e variabilità delle lingue". I *Traguardi* descritti per l'italiano e per le lingue straniere non riprendono però questa indicazione. Il concetto di trasversalità e i collegamenti linguistici e semantici tra lingue non vengono tradotti in obiettivi di apprendimento. Un precoce confronto tra le lingue, che consentirebbe di favorire la maturazione di un meccanismo intrinseco che potrebbe agevolare l'apprendimento nei livelli di apprendimento successivi, non lo si trova tra gli obiettivi. L'ottica plurilinguistica non viene enucleata, ma rimane implicita.

C'è poi un altro aspetto che a nostro avviso avrebbe dovuto essere precisato nelle *Indicazioni per il curricolo*, e questo riguarda le procedure della valutazione. Nelle *Indicazioni* è scritto che "la valutazione compete agli insegnanti nel quadro dei criteri deliberati dai competenti organi collegiali". Riteniamo che l'ambito della loro competenza non verrebbe certo limitato se le descrizioni degli obiettivi di apprendimento venissero integrate da paragrafi di questo tipo:

Modalità di verifica

La capacità di comprensione orale e scritta verrà verificata con testi sconosciuti, che siano analoghi a quelli incontrati nell'attività didattica e trattino argomenti già affrontati. I compiti per verificare le capacità di interazione orale richiederanno la simulazione di conversazioni realistiche che potranno realizzarsi, oltre che con l'insegnante, anche in coppia con i compagni. I compiti per la produzione scritta dovranno sollecitare la redazione di semplici messaggi di carattere personale che abbiano un preciso destinatario (Quartapelle, 2001b).

Sembra dunque che con le nuove *Indicazioni per il curricolo* ci si stia muovendo nell'ottica indicata dai documenti europei e ribadita dagli insegnanti di lingue. Il Forum delle associazioni disciplinari della scuola ricorda però che l'efficacia di un testo normativo di questo tipo dipende essenzialmente da fattori contestuali che riguardano:

- la formazione proposta agli insegnanti
- l'assistenza alle scuole e agli insegnanti chiamati a tradurre in pratica le proposte
- l'attivazione di un sistema di monitoraggio per la valutazione dell'esperienza

- le verifiche che assicurino che le finalità e gli obiettivi indicati siano effettivamente perseguiti nelle scuole
- l'armonizzazione delle *Indicazioni per il curricolo* del Primo ciclo con quelle del Secondo, nel quadro di una revisione globale del curricolo verticale (Forum, 2007).

Per realizzare quanto previsto dalle nuove *Indicazioni per il curricolo* ci sono dunque ancora molte iniziative da prendere.

Milano, 16 novembre 2007

Bibliografia

- Associazione Progetto per la scuola e Forum delle associazioni disciplinari della scuola, 2000: *“Per la definizione di un glossario minimo in vista della stesura di norme curricolari nazionali per discipline”*, in *Progettare la Scuola* 4/2000 e in www.forumdisciplinari.org/pagine/glossario.html.
- Beacco J.-C., M. Byram, 2003: *Guide for the Development of Language Education Policies in Europe. From linguistic to plurilingual education* (draft), Consiglio d'Europa, Strasburgo.
- Colombo A., R. D'Alfonso, M. Pinotti, 2001: *Curricoli per la scuola dell'autonomia*, La Nuova Italia, Firenze.
- Coste D. et al., 1976: *Un Niveau Seuil*, Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- D'Alfonso R., 1999: *“Prima giornata nazionale di studio ‘Quali competenze per i nuovi curricoli? Il contributo delle associazioni disciplinari’”*, Bologna, 8 maggio 1999, in *Annali della Pubblica Istruzione* 3-4/1999.
- D'Alfonso R., 2000: *“Seconda giornata nazionale di studio ‘Una filosofia per i nuovi curricoli della scuola riformata: il contributo delle associazioni disciplinari’”*, Bologna, 6 maggio 2000, in *Annali della Pubblica Istruzione* 5-6/2000.
- Ducati R., 2003: *“Obiettivi dell'insegnamento/apprendimento nelle lingue nel liceo linguistico”*, in *lend* 3/2003.
- Forum delle associazioni disciplinari della scuola, 1998: *“Il riordino dei cicli e la modularità dei curricoli”*, in *lend* 4/1998; *Riforma e didattica* 2/1998; *Bollettino dell'I.R.R.S.A.E. Lombardia* 61/1997.
- Forum delle associazioni disciplinari della scuola, 1999: *“Per una progettazione integrata dei curricoli: dimensioni trasversali dell'educazione”*, in *lend* 3/1999.
- Forum delle associazioni disciplinari della scuola, 2003: *‘Indicazioni nazionali’ e ‘profili educativi’*. *Libro bianco*, Bologna, reperibile in www.forumdisciplinari.org/pagine/libro-bianco.html.
- Forum delle associazioni disciplinari della scuola, 2007: *Le associazioni disciplinari sulle nuove Indicazioni per il curricolo della scuola di base*, reperibile in www.forumdisciplinari.org.
- Lend, 1997: *“Il riordino dei cicli scolastici e l'apprendimento delle lingue: proposta globale dell'associazione lend”*, in *lend* 3/1997.
- Lend, 1998: *“L'apprendimento linguistico nella scuola riformata: proposta dell'associazione lend”*, in *lend* 1/1998.
- Lend, 2005a: *“Per un reale apprendimento linguistico nella scuola italiana”*, in *lend* 2/2005.
- Lend, 2005b *“Gli obiettivi specifici di apprendimento di italiano per i licei: le osservazioni di lend”*, in *lend* 3/2005.
- Lend, 2005c: *“Di OSA in OSA: italiano, cronaca di un'occasione mancata”*, in *lend* 3/2005.
- Lend, 2007a: *“Aprile 2007: verso le nuove indicazioni nazionali”*, in *lend* 3/2007.
- Lend, 2007b: *“Curricoli di educazione linguistica per le lingue straniere nel primo ciclo di istruzione”*, in *lend* 3/2007.
- Minardi S., 2007: *“Quali prospettive per l'educazione linguistica?”*, in *lend* 3/2007.
- Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca - Council of Europe, 2006: *Language Education Policy Profile, Lombardy. / Profilo delle politiche educative per le lingue. Il caso della Lombardia*, Ghisetti e Corvi, Milano.
- Quartapelle F. (a cura di), 1999: *Proposte per una didattica modulare. Modelli di educazione linguistica*, FrancoAngeli, Milano.
- Quartapelle F., 1999: *“Organizzare le competenze linguistiche in un curricolo modulare”*, in *lend* 3/1999.

- Quartapelle F., 1999: "Per un curricolo di lingua straniera: Criteri per la redazione del curricolo", in *Annali della Pubblica Istruzione* 3-4/1999.
- Quartapelle F., 2000: "Curricoli per competenze: la lingua straniera", in *Annali della Pubblica Istruzione* 1-2/2000 e in *lend* 2/2001.
- Quartapelle F., 2001a: "Professionalità docente e progettualità curricolare", in *lend* 2/2001.
- Quartapelle F., 2001b: "Educazione linguistica: Lingua straniera", in Colombo A., R. D'Alfonso, M. Pinotti 2001: *Curricoli per la scuola dell'autonomia*, La Nuova Italia, Firenze.
- Quartapelle F., 2003: "Una modularità pedagogica per differenziare il curricolo", in *lend* 2/2003.
- R. Maragliano, C. Pontecorvo, G. Reale, L. Ribolzi, S. Tagliagambe, M. Vegetti, "Contenuti essenziali della formazione di base", versione integrale ipertestuale nel sito www.istruzione.it; testo 'minor' in *Studi e documenti degli Annali della P.I.* 78/1997 e *Annali della P.I.*, 1-2, XLIV (1998).
- van Ek J.A., 1975: *The Threshold Level*, Strasbourg.

Documenti europei

- Commissione Europea, 1995: *Insegnare ad apprendere - Verso la società conoscitiva. Bruxelles - Lussemburgo, CECA-CE-CEEA.*
- Consiglio dell'Unione Europea, 2000a: *Verso un'Europa dell'innovazione e della conoscenza*, Lisbona, 23 e 24 marzo 2000.
- Consiglio dell'Unione Europea, 2000b: *2270ª Sessione - Istruzione*, Lussemburgo, 8 giugno 2000.
- Consiglio d'Europa, 2002: *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue*, La Nuova Italia-Oxford, Firenze.
- Council of Europe, Education Committee, 1996: *European Language Portfolio / Portfolio Européen des langues*. Strasbourg.
- G8, 2006: *Education for Innovative Societies in the 21st century*, St. Petersburg, July 16, 2006.
- OCSE, 2004: *PISA 2003. La valutazione dei quindicenni*, Bologna, Armando.
- OCSE, 2006: *PISA 2006*, www.invalsi.it/ric-int/PISA2006/sito.
- Parlamento Europeo, 2006: *Raccomandazione del Parlamento e del Consiglio Europeo del 18 dicembre 2006 relative a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE)*, Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea 30.12.2006.

Riferimenti normativi

- 1997 Documento di lavoro (Riordino dei cicli scolastici), gennaio 1997.
- 1999 Decreto del Presidente della Repubblica n. 275 dell'8 marzo 1999: Regolamento sull'autonomia delle istituzioni scolastiche.
- 1999 Seconda lingua comunitaria nella scuola media. Linee guida. Ministero della Pubblica Istruzione, Roma.
- 2000 Legge n. 30 del 10 febbraio 2000: Legge Quadro in materia di Riordino dei Cicli dell'Istruzione.
- 2003 Legge n. 53 del 28 marzo 2003: Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione.
- 2003 Decreto Ministeriale n. 61 del 22 luglio 2003: Iniziative finalizzate all'introduzione della lingua inglese e dell'alfabetizzazione informatica nei primi due anni della scuola primaria.
- 2004 Decreto Legislativo n. 59 del 19 febbraio 2004: Definizione delle norme generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo dell'istruzione, a norma dell'articolo 1 della legge 28 marzo 2003, n. 53 (con allegati A - B - C - D).
- 2005 Decreto legislativo n. 226 del 17 ottobre 2005: Definizione delle norme generali in materia di formazione degli insegnanti al fine dell'accesso all'insegnamento (con allegati A - B - C - D - Dbis - E - F).
- 2005 Parere del CNPI prot. 11891 del 20.12.2005: Insegnamento delle lingue comunitarie nella scuola secondaria di primo grado.
- 2006 Decreto Ministeriale n. 775 del 31 gennaio 2006: Progetto nazionale di innovazione.
- 2006 Decreto Ministeriale n. 4018 del 31 maggio 2006: Sospensione del D.M. n. 775 relativo al progetto di innovazione dei licei.
- 2006 Legge n. 296 del 27 dicembre 2006: Legge finanziaria 2007 (art. 1, comma 622).
- 2007 Legge 40 del 2 aprile 2007: Legge di conversione (arti. 13).
- 2007 Decreto dipartimentale n. 7 del 22 gennaio 2007: Nomina della commissione nazionale per la revisione delle Indicazioni nazionali.

- 2007 Circolare Ministeriale n. 28 del 15 marzo 2007: Indicazioni e criteri per lo svolgimento degli esami.
- 2007 Parere del CNPI del 27.7.2007 sulle *Indicazioni per il curriculum*.
- 2007 Indicazioni per il curriculum, Ministero della Pubblica Istruzione, Roma, agosto 2007.
- 2007 Decreto Ministeriale del 31 luglio 2007: Scuola dell'infanzia e primo ciclo di istruzione - *Indicazioni per il curriculum*: fase sperimentale.
- 2007 Direttiva Ministeriale del 3 agosto 2007: Scuola dell'infanzia e primo ciclo di istruzione - *Indicazioni per il curriculum*: fase sperimentale.
- 2007 Decreto del 22 agosto 2007: (Il nuovo obbligo di istruzione).
- 2007 Regolamento del 31 agosto 2007: Il nuovo obbligo di istruzione.