

IL CURRICOLO D'ITALIANO PER COMPETENZE E LE INDICAZIONI NAZIONALI

Valentina Firenzuoli

Accademia della Crusca

A. Valeria Saura

Accademia della Crusca

PER CHIEDERE NOTIZIE O SCAMBIARE OPINIONI SU QUESTO ARTICOLO, LE AUTRICI POSSONO ESSERE CONTATTATE AL SEGUENTE INDIRIZZO:

Accademia della Crusca
Via di Castello 46
50141 Firenze (Italy)
E-mail: firenzuoli@crusca.fi.it
E-mail: avsaura@gmail.com

ABSTRACT

The Italian language is one of the main areas of educational research during the review process of the national curriculum. Experts consider mother tongue a key competence for lifelong learning. The comparison between the national curriculum and the Trento curriculum highlights similarities and differences that enrich the discussion on learning mother tongue. The article outlines different educational approaches in the innovation of teaching language.

Keywords: National curriculum versus local curriculum – Uniformity versus Specificity – Learning grammar – Variability and variety of language – Active learning

ESTRATTO

Il curriculum di italiano rappresenta uno dei fondamentali ambiti di ricerca e riflessione nel processo di revisione che ha investito il percorso formativo degli studenti italiani, oggi finalizzato al conseguimento di competenze chiave per l'apprendimento permanente. Il confronto tra le Indicazioni nazionali per il primo ciclo di istruzione emanate dal MIUR e le Linee guida della Provincia Autonoma di Trento mette in luce convergenze e differenziazioni, che arricchiscono il dibattito sulla lingua materna/lingua nazionale e delineano i diversi approcci metodologici cui potrà indirizzarsi l'innovazione didattica.

Parole chiave: Curriculum nazionale/curricolo locale – Uniformità/specificità – Modelli grammaticali – Variabilità e varietà della lingua – Laboratorialità

1. Il curricolo di italiano della Provincia Autonoma di Trento

La Provincia Autonoma di Trento, nell'ambito delle azioni di ricerca previste dai Piani di Studio Provinciali, ha elaborato un curricolo di italiano «esemplare», che raccoglie numerosi elementi comuni tratti dalle proposte di curricolo verticale 6-14 e, in alcuni casi, 6-16, elaborate dalle Reti di scuole o da Istituti singoli. Oltre alle osservazioni dei docenti, hanno contribuito alla stesura definitiva le linee guida emanate dalla Commissione Piani di studio e le indicazioni fornite dall'Accademia della Crusca, che ha revisionato i Curricoli verticali 6-16, le relative Unità di lavoro e alcune Prove di competenza.

La tabella 1 riporta le caratteristiche di organizzazione, struttura e contenuto comuni, raccolte poi successivamente nella proposta finale, che declina i traguardi delle competenze al termine della scuola primaria e al termine della scuola secondaria di primo grado.

TABELLA 1

Elementi comuni ai curricoli di italiano prodotti dalle Reti di scuole delle Valli del Noce e delle Valli dell'Avisio

Suddivisione in 4 sezioni, una per ciascuna delle competenze previste dal Regolamento dei Piani di Studio Provinciali per il primo ciclo
Declinazione delle competenze in abilità e conoscenze
Suddivisione in 5 bienni, con l'indicazione di traguardi di abilità e conoscenza al termine della seconda primaria, quarta primaria, prima secondaria di primo grado, terza secondaria di primo grado, anno conclusivo dell'obbligo
Descrizione precisa delle abilità attraverso azioni/verbi e delle conoscenze attraverso formule di declinazione assai chiare («Lo studente è in grado di...» e «lo studente conosce»)
Attenzione meticolosa ai «passaggi» tra i diversi bienni e cura particolare nel garantire insieme continuità e gradualità

La Rete delle scuole dell'Avisio ha aggiunto al suo curricolo una raccolta molto ampia di Unità di lavoro da cui partire per una concreta attuazione/realizzazione di quanto previsto nella declinazione delle competenze in abilità e conoscenze. Anche la Rete di Rovereto e Vil-

lagarina, pur non disponendo di un curricolo condiviso al quale ancorare la progettazione di Unità di lavoro, aveva scelto di progettarle utilizzando, come base, o la declinazione prevista dai curricoli degli Istituti cui appartenevano, o la declinazione che alcuni di loro avevano già elaborato in altri percorsi di ricerca.

Tutte le Unità di lavoro, finalizzate allo sviluppo di competenze, attraverso l'acquisizione delle relative abilità e conoscenze, si concludono con prove che accertano il livello di padronanza raggiunto. Si tratta di esempi di prove che risultano per lo più esplicitarsi in vere e proprie verifiche dell'acquisizione della competenza coinvolta.

Sicuramente la progettazione delle Unità di lavoro può ritenersi un valore aggiunto perché ha permesso alle scuole che le hanno elaborate di recuperare l'esperienza di pratiche didattiche «concrete», in gran parte originali, talvolta riviste e arricchite, però sempre messe a confronto con la nuova impostazione *per competenze*, e di rivedere il lavoro di declinazione delle competenze stesse con lo scopo di verificarne validità, organicità e completezza.

Nella pagina introduttiva delle *Linee guida dei Piani di Studio Provinciali per il primo ciclo di istruzione*, pubblicati nel 2012, si legge:

L'elaborazione dei *curricula* verticali (che dei Piani sono parte integrante), con la ricerca ad essi sottesa e la programmazione dei percorsi biennali di apprendimento, ha tenuto conto delle quattro competenze in uscita, delineate nel *Regolamento dei Piani di Studio Provinciali*, e ha suggerito scelte didattiche secondo criteri di gradualità, progressione, coerenza e integrazione fra le proposte della scuola primaria e secondaria di primo grado. Ciò è importante per tutta la scuola di base, che deve essere intesa come un percorso unitario, ma diviene fondamentale per l'articolazione del terzo biennio, a scavalco fra scuola primaria e secondaria di primo grado.

Ecco, la declinazione della padronanza linguistica in quattro competenze è un punto fondamentale cui si è prestato grande attenzione nella stesura del nuovo curricolo, in cui si specifica anche che tale declinazione e la distinzione tra abilità e conoscenze per ogni singola competenza hanno lo scopo esclusivo di definire in modo preciso i vari elementi per favorire la progettazione dei percorsi didattici da parte dei docenti.

2. Le competenze: scelte didattiche

Il concetto di competenza chiave è comparso nei documenti (le Raccomandazioni) della Comunità Europea a partire dal 2006. Le Raccomandazioni non sono leggi, ma costituiscono un vincolo per gli Stati membri a legiferare nel senso indicato. Da qui è disceso l'obbligo per il sistema scolastico italiano all'integrazione del curriculum per competenze. Nella Raccomandazione del Parlamento Europeo del 18 dicembre 2006 si leggeva, infatti, che a ogni cittadino deve essere offerta la possibilità di acquisire le competenze chiave necessarie «per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione».

Dunque anche in Italia si è aperta la sfida difficilissima di collocare un curriculum per competenze in un impianto formativo basato sulle discipline. Si è così intrapresa, in modo più o meno esplicito, a partire dal 2007, la strada verso una riprogettazione del curriculum che non sconvolgesse l'attuale impostazione per discipline, ma la semplificasse, rendendola anche meno rigida.

La prima di queste competenze chiave è proprio la competenza linguistica nella lingua madre. Le quattro competenze delineate nel Regolamento, in merito a questa prima competenza chiave di cui ci occupiamo, sono:

- interagire e comunicare oralmente in contesti di diversa natura;
- leggere, analizzare e comprendere testi;
- produrre testi in relazione a vari scopi comunicativi;
- riflettere sulla lingua e sulle sue regole di funzionamento.

La *prima competenza* suddivide le abilità e le conoscenze specifiche della comunicazione orale tra quelle dell'interazione ascoltare/parlare e quelle dell'esposizione orale. Questo punto ci sembra particolarmente significativo perché l'oralità è un aspetto che nella scuola italiana è spesso trascurato, anche nei termini dell'analisi delle modalità linguistiche che il parlato adotta, che non si riducono a una mera semplificazione di quelle dello scritto ma pre-

sentano caratteristiche peculiari. L'attenzione al parlato, e soprattutto al parlato spontaneo, ha lo scopo di far procedere gli alunni verso una presa di coscienza di quanto il parlato spontaneo sia insufficiente come unica dimensione di lingua parlata posseduta. Imparare a sostenere conversazioni a tema, a organizzare e pronunciare relazioni o discorsi è un'abilità linguistica che si conquista meglio se si è a conoscenza delle caratteristiche proprie della comunicazione quotidiana spontanea.

La *seconda competenza* si distingue tra le tecniche e le strategie di lettura, cioè le modalità che sono da applicare ogni volta che si affronta un testo, e le operazioni di analisi relative alla comprensione delle diverse tipologie testuali, sia di carattere generale e «trasversali» (stabilire collegamenti, fare inferenze, ricavare informazioni, ecc.), sia più specifiche (cogliere elementi peculiari di ciascuna tipologia testuale). In quest'ottica la comprensione del testo viene vista come un intervento attivo dell'allievo che, per la buona riuscita, non utilizza stratagemmi mnemonici e altri accorgimenti tecnici, bensì mette consapevolmente in atto strumenti adeguati.

La *terza competenza* suddivide le abilità e le conoscenze proprie del processo di scrittura in tre parti: quelle necessarie per qualsiasi testo, quelle che servono per produrre testi propri, quelle specifiche per scrivere testi sulla base di altri testi e che si basano sulle capacità di comprensione. La distinzione tra queste ultime due tipologie risulta particolarmente rilevante, perché valorizza la competenza testuale in tutti i suoi ambiti e sottolinea il legame imprescindibile tra la lettura e la scrittura.

È noto che la lingua scritta ha costituito l'ambito dell'educazione linguistica su cui gli insegnanti si sono da sempre, nella scuola italiana, maggiormente concentrati. Lo scritto è caratterizzato dalla presenza di un alto grado di programmazione da parte di chi scrive, dalla possibilità di correzione e, allo stesso tempo, da una grande libertà da parte del destinatario di leggere più volte il testo prodotto. Per questo si chiede agli alunni di imparare a scrivere testi di diverso tipo (temi, riassunti, descrizioni), che

siano prima di tutto coerenti e coesi al loro interno e che presentino le caratteristiche tipiche della tipologia testuale cui appartengono.

La *quarta competenza* declina le abilità e le conoscenze in tre parti, come si legge a p. 24 delle *Linee guida dei Piani di Studio Provinciali*:

[...] nella prima sono raccolte le abilità che hanno attinenza con la comprensione, l'analisi e lo svolgimento del processo comunicativo; nella seconda le abilità che riguardano l'analisi della parola, sia dal punto di vista morfologico che dal punto di vista semantico; nella terza, infine, sono raggruppate le abilità riferibili alle procedure e alle modalità dell'analisi grammaticale e dell'analisi logica.

È evidente l'insistenza sulle regole di funzionamento della lingua, che condividiamo a pieno, in quanto la riflessione grammaticale deve rimanere l'elemento portante e trasversale di tutto il curricolo di italiano, in grado di sviluppare e intrecciarsi con tutte le altre competenze.

Dal punto di vista prettamente didattico, riteniamo doveroso sottolineare come sia pienamente condivisibile, oltre a rappresentare una condizione di partenza indispensabile per una seria programmazione didattica, l'imposizione del vincolo alle scuole affinché garantiscano, fin dal ciclo della primaria, almeno sei ore settimanali all'insegnamento della lingua madre, la cui solida padronanza costituisce non solo la prima delle competenze chiave ma anche la pietra angolare da cui si dipana l'organizzazione stessa del pensiero di ogni individuo. Elvira Zuin, coordinatrice per conto dell'IPRASE del progetto, così scrive, a proposito del curricolo elaborato:

L'italiano è stato di fatto considerato non solo come il luogo in cui si apprendono le fondamentali abilità/conoscenze linguistiche e i contenuti trasmessi attraverso i testi, ma anche quello in cui ci si impadronisce degli strumenti linguistici da utilizzare nelle varie situazioni di studio e di vita, e, per eccellenza, quello in cui si impara a «dare un nome» alle cose, agli oggetti di pensiero, alle stesse operazioni mentali che si compiono quando si ascolta, si parla, si legge e si scrive.¹

E continua specificando che il processo di apprendimento della lingua italiana, a livello sia

¹ E. Zuin, *Il curricolo di italiano 6-16 delle scuole trentine*, www.ilsussidiario.net/News/Educazione.

comunicativo che riflessivo, si costruisce nel tempo, dal primo anno della scuola primaria al biennio della scuola secondaria di secondo grado, differenziando gradualmente i contenuti e i livelli di approfondimento e consapevolezza. Anche a nostro avviso questo tipo di percorso deve essere come un filo rosso che si dipana lungo tutto l'arco della scuola dell'obbligo e si deve intrecciare con tutte le scelte didattiche che via via si intraprendono.

In effetti nel curricolo si trovano suggerimenti di natura metodologica per gli insegnanti che possono essere letti in questa chiave: soprattutto alcune scelte di tipo lessicale aiutano, in maniera leggera e non prescrittiva, a utilizzare una gradualità, e una cura particolare, nelle scelte operative e didattiche che devono accompagnare tutto il percorso di insegnamento-apprendimento. Ad esempio, la terminologia con cui ci si riferisce alle azioni che descrivono le abilità dei ragazzi: *consultare/confrontare/integrare* (Competenza 2), *curare/convertire* (Competenza 3), *sperimentare/scoprire/riconoscere* (Competenza 4), oppure le espressioni utilizzate nell'elencare i testi attraverso i quali può essere costruita la competenza della scrittura (*testi per imparare, testi per ricostruire e riflettere, testi per informare, ecc.*).

3. I traguardi

L'impostazione dei traguardi è un altro degli aspetti interessanti del curricolo che si basano su alcuni principi guida dei Piani: «la coincidenza tra disciplina italiano e area d'apprendimento; la scommessa che sia possibile sviluppare la competenza a partire da abilità e conoscenze disciplinari insegnate con modalità nuove; la scelta di promuovere le competenze di cittadinanza attraverso l'apprendimento dell'italiano».²

Nella *Prova di competenza per il primo biennio del primo ciclo di istruzione*, elaborata dalla Rete delle Valli del Noce, ad esempio, si riprendono esplicitamente i traguardi nello sviluppo

² Ibidem.

della Competenza 2, indicati specificamente nel curriculum (vedi tabella 2).

TABELLA 2
Traguardi nello sviluppo
della Competenza 2: Leggere, analizzare
e comprendere testi

Al termine del primo biennio l'alunno legge silenziosamente testi noti e non noti, usando in senso anticipatorio titoli e immagini
Riconosce in un testo narrativo la trama come successione logico-temporale delle azioni e gli elementi fondamentali (personaggi, tempi e luoghi); distingue l'inizio, lo sviluppo e la conclusione
Ricava da un testo informazioni di tipo descrittivo (in particolare quelle caratterizzanti un oggetto)
Coglie l'argomento nei testi poetici e riconosce le rime nelle filastrocche
Segue semplici istruzioni scritte per eseguire una consegna

La prova presentata nel primo biennio, suddivisa in due parti, si rifà puntualmente ai traguardi indicati nella tabella 2; la prima parte, infatti, consiste nell'ascolto di un racconto, seguito dalla lettura autonoma da parte dei bambini e dall'esecuzione di esercizi di comprensione del testo; la seconda nella lettura autonoma dei bambini di una filastrocca, cui seguono esercizi di comprensione del testo, di riflessione linguistica e di scrittura.

Anche la prova del terzo biennio delle Valli del Noce può essere esemplificativa della medesima corrispondenza con i traguardi nello sviluppo della Competenza 2 indicati nel curriculum: è infatti formata da tre fasi (lettura e comprensione approfondita di un testo narrativo-descrittivo, analisi degli aspetti grammaticali, produzione di un testo regolativo ricavato dal racconto letto) e rispecchia i traguardi esplicitandoli in modo assai dettagliato, sia sulla lettura (ci si riferisce alle diverse tecniche e strategie), sia sulla comprensione dei testi (si fa riferimento alle varie tipologie testuali e agli elementi fondamentali dei testi narrativi, descrittivi ed espositivi; si indicano gli scopi comunicativi e si pongono come obiettivi anche la consultazione di dizionari e testi di tipo enciclopedico, nonché la capacità di seguire istruzioni scritte).

Entrambe queste prove di competenza elaborate dalla Rete delle Valli del Noce, insieme ad altre da noi esaminate, su cui non ci soffermeremo per non dilungarci troppo, sono esemplificative dello stretto rapporto che esiste tra i traguardi nello sviluppo delle competenze e le prove stesse: esse testimoniano quindi come i traguardi offrano agli insegnanti gli spunti e i riferimenti necessari per impostare la loro attività didattica.

4. Le Indicazioni nazionali e il curriculum di Trento: due strade che si incontrano

Le Indicazioni nazionali per il curriculum del primo ciclo di istruzione emanate dal MIUR nel settembre 2012, seguendo i suggerimenti europei di cui abbiamo detto, pongono al centro del quadro educativo il concetto di competenza e descrivono un «profilo dello studente» proprio sulla base delle competenze che ciascuno deve padroneggiare al termine del primo ciclo d'istruzione obbligatoria. Ciascun istituto dovrà effettuare, in piena autonomia, il passaggio dalle Indicazioni alla definizione di un proprio curriculum: quello ministeriale si caratterizza infatti come testo aperto, che ogni comunità scolastica dovrà «assumere e contestualizzare», elaborando scelte autonome e precise.

Un punto fermo che emerge chiaramente, e qui siamo in perfetta sintonia con l'esperienza di Trento, è costituito dalla declinazione dei traguardi per lo sviluppo delle competenze: traguardi fissati dal Ministero per la scuola dell'infanzia, la scuola primaria e la scuola secondaria di primo grado. I traguardi costituiscono «criteri per la valutazione delle competenze attese e, nella loro scansione temporale, sono prescrittivi, impegnando così le istituzioni scolastiche affinché ogni alunno possa conseguirli, a garanzia dell'unità del sistema nazionale e della qualità del servizio».³

³ Cfr. *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, Settembre 2012, p. 13.

Per il conseguimento di detti traguardi sono poi indicati gli obiettivi di apprendimento ritenuti indispensabili: si indica dunque la meta finale, si esplicitano delle mete intermedie, ma si lascia ampia autonomia alle scuole nella scelta dei percorsi e degli itinerari che consentano di portare a termine il «cammino» con successo.

Proponiamo, a titolo esplicativo, una comparazione dei due documenti sul tema del lessico. Il testo ministeriale gli dedica, per la prima volta,

un'attenzione tutta particolare: infatti quella che, tradizionalmente, si chiamava riflessione linguistica viene suddivisa in due sezioni, separate anche nella titolazione: *Acquisizione ed espansione del lessico ricettivo e produttivo* ed *Elementi di grammatica esplicita e riflessione sugli usi della lingua*. Il testo di Trento, invece, inserisce la riflessione lessicale all'interno della Competenza 4, denominata: *Riflettere sulla lingua e sulle sue regole di funzionamento* (vedi tabella 3).

TABELLA 3

Comparazione tra le Indicazioni e il curricolo sul tema del lessico nella scuola primaria

	Indicazioni Nazionali 2012 – <i>Acquisizione ed espansione del lessico ricettivo e produttivo</i>	Curricolo di Trento – <i>Competenza 4: riflettere sulla lingua e sulle sue regole di funzionamento</i>	
Obiettivi di apprendimento al termine della classe quinta della scuola primaria	<ul style="list-style-type: none"> – Comprendere e utilizzare in modo appropriato il lessico di base (parole del vocabolario fondamentale e di quello ad alto uso) – Arricchire il patrimonio lessicale attraverso attività comunicative orali, di lettura e scrittura e attivando la conoscenza delle principali relazioni di significato tra le parole (somiglianze, differenze, appartenenza a un campo semantico) – Comprendere che le parole hanno diverse accezioni e individuare l'accezione specifica di una parola in un testo – Comprendere, nei casi più semplici e frequenti, l'uso e il significato figurato delle parole – Comprendere e utilizzare parole e termini specifici legati alle discipline di studio – Utilizzare il dizionario come strumento di consultazione 	ABILITÀ	CONOSCENZE
		<ul style="list-style-type: none"> – Usare la lingua in modo non casuale, ma consapevole, scegliendo di volta in volta parole e strutture per comunicare in modo efficace – Riconoscere scopi diversi nella comunicazione – Riconoscere i principali meccanismi di formazione e modifica delle parole – Operare modifiche sulle parole (derivazione, alterazione, composizione) – Utilizzare diverse strategie per fare ipotesi sul significato delle parole non conosciute (partenza dal contesto, somiglianza tra le parole, uso di base del dizionario) – Individuare corrispondenze lessicali tra dialetto e lingua nazionale 	<ul style="list-style-type: none"> – Primi elementi della struttura del processo comunicativo: comunicazione formale e informale, chi invia e chi riceve l'informazione, i diversi tipi di linguaggio (verbale e non verbale), scopi diversi della comunicazione – Prefissi, suffissi, parole semplici, derivate, alterate, composte, neologismi, prestiti linguistici d'uso corrente – Sinonimi e antonimi. Parole ad alta frequenza – Struttura di un dizionario di base di italiano, principali tipi di informazioni contenute e simbologia usata – Nozioni essenziali di varietà linguistica
Obiettivi di apprendimento al termine della classe terza della scuola secondaria di primo grado	<ul style="list-style-type: none"> – Ampliare, sulla base delle esperienze scolastiche ed extrascolastiche, delle letture e di attività specifiche, il proprio patrimonio lessicale, così da comprendere e usare le parole dell'intero vocabolario di base, anche in accezioni diverse – Comprendere e usare parole in senso figurato – Comprendere e usare in modo appropriato i termini specialistici di base afferenti alle diverse discipline e anche ad ambiti di interesse personale 	<ul style="list-style-type: none"> – Ricavare informazioni utili per la comprensione di una parola dalle sue componenti morfemiche – Utilizzare dizionari ed enciclopedie, anche via internet, per ricavare informazioni riguardanti uso, significato, etimologia delle parole – Individuare corrispondenze lessicali tra dialetto e lingua nazionale nella sua evoluzione storica 	<ul style="list-style-type: none"> – La struttura della parola: radice, desinenza, prefissi e suffissi; gli accenti; elisione e troncamento – Il senso delle parole nel contesto: uso in senso proprio e in senso figurato, denotazione e connotazione, omonimia, sinonimia e antonimia – Nozioni essenziali di varietà linguistica – Differenza fra lessico di base e lessico specialistico

	Indicazioni Nazionali 2012 – <i>Acquisizione ed espansione del lessico ricettivo e produttivo</i>	Curricolo di Trento – <i>Competenza 4: riflettere sulla lingua e sulle sue regole di funzionamento</i>
	<ul style="list-style-type: none"> – Realizzare scelte lessicali adeguate in base alla situazione comunicativa, agli interlocutori e al tipo di testo – Utilizzare la propria conoscenza delle relazioni di significato tra le parole e i meccanismi di formazione delle parole per comprendere parole non note all'interno di un testo – Utilizzare dizionari di vario tipo; rintracciare all'interno di una voce di dizionario le informazioni utili per risolvere problemi o dubbi linguistici 	<ul style="list-style-type: none"> – Confrontare elementi lessicali e strutturali della lingua italiana con altre lingue – Riconoscere e confrontare la variabilità lessicale tra alcune tipologie testuali: testo informativo e regolativo (burocratico), testo narrativo (articolo di cronaca), testo poetico

Possiamo osservare che, nei due testi, gli obiettivi al termine della scuola primaria risultano molto simili: in entrambi, ad esempio, sono focalizzati aspetti fondamentali come l'uso del dizionario e la formazione delle parole. Ci piace notare, tuttavia, come nel curriculum trentino compaia la necessità di comparazione lessicale tra dialetto e lingua nazionale («Individuare corrispondenze lessicali tra dialetto e lingua nazionale»): una necessità dettata, evidentemente, dal particolare contesto linguistico in cui nasce il Piano Provinciale. Così, negli obiettivi della scuola secondaria di primo grado fa la sua comparsa il confronto con altre lingue: anche questa un'esigenza che emerge direttamente dal contesto.

Certo, il lavoro che la Provincia Autonoma di Trento ha svolto fino a oggi, con largo anticipo rispetto al dettato ministeriale, non espunge dalla riflessione linguistica la competenza lessicale, distinta nelle nuove Indicazioni in ricettiva e produttiva, ma contiene comunque *in nuce* tutti gli elementi necessari per poter affermare che il suo impianto aderisce con successo al nuovo stile di progettazione educativa e didattica auspicato dalle Indicazioni stesse: i traguardi delineano profili di competenza; procedono per bienni, in modo da favorire la verticalizzazione di tutte le azioni progettuali; articolano la competenza linguistica nella lingua madre in quattro sottocompetenze che ricalcano i punti salienti dei traguardi ministeriali (oralità, lettura, scrittura, riflessione sulla lingua).

Da rilevare, come punti di discordanza rispetto all'orientamento auspicato dal testo

ministeriale, un paio di aspetti d'importanza non trascurabile. Il primo riguarda l'articolazione del concetto di competenza in abilità e conoscenze: tale scelta, come già sottolineato anche in questo articolo, è stata compiuta non con l'intento di parcellizzare il sapere, ma nell'ottica di favorire il lavoro dei docenti. Se però il curriculum trentino aspira a costituire un curriculum esemplare, potrebbe essere presa in considerazione l'idea di ridurre lo spazio della «colonna delle conoscenze» per lasciare maggiore libertà al lavoro dei docenti e sottolineare ancora di più, come nel documento ministeriale, l'aspetto del saper fare e del saper fare in contesti nuovi.

Il secondo punto che vorremmo evidenziare riguarda invece un aspetto della riflessione sulla lingua che il curriculum trentino lascia un po' in disparte e che, invece, è posto su un piano di discreta rilevanza nel testo delle Indicazioni. Si tratta del tema della variabilità della lingua e, più in generale, del plurilinguismo: della necessità, cioè, che gli studenti sappiano confrontarsi con il loro mondo linguistico, in tutta la sua potenziale variabilità diastratica, diafasica e anche, oggi più che mai, diamesica. Tale aspetto non è forse sufficientemente evidenziato nel curriculum trentino che, per quanto riguarda la quarta competenza, ricalca per lo più l'impianto di studi grammaticali tradizionali, soprattutto per ciò che concerne l'analisi della frase, semplice e complessa, e la distribuzione dei vari argomenti durante gli anni di studio. Una distribuzione che le Indicazioni hanno leggermente sterzato verso

la semplificazione e la riduzione dei contenuti, a beneficio proprio della conquista di «abilità» in modo solido e approfondito. Si veda, a titolo esemplificativo, la riduzione dell'analisi della frase complessa «almeno» al primo grado di subordinazione al termine della scuola secondaria di primo grado a beneficio del riconoscimento di struttura e gerarchia logico-sintattica.

Nella tabella 4, che mette a confronto i due testi, possiamo appunto vedere come viene affrontata nel curriculum di Trento la declinazio-

ne dell'abilità di riconoscimento dei rapporti di reggenza e dipendenza tra frase principale e frasi subordinate: nella colonna delle Conoscenze sono riportati diversi tipi di proposizioni subordinate, oltre alla struttura del periodo ipotetico. Si segue quindi, come abbiano sottolineato, l'impianto tradizionale che consigliava la trattazione di tutta la sintassi della frase complessa al termine della scuola secondaria di primo grado, mentre le Indicazioni propongono di semplificare e ridurre i contenuti.

TABELLA 4
Comparazione tra le Indicazioni e il curriculum sulla sintassi della frase nella scuola secondaria di primo grado

	Indicazioni Nazionali 2012 – <i>Elementi di grammatica esplicita e riflessione sugli usi della lingua</i>	Curriculum di Trento – <i>Competenza 4: riflettere sulla lingua e sulle sue regole di funzionamento</i>	
Obiettivi di apprendimento al termine della classe terza della scuola secondaria di primo grado	<ul style="list-style-type: none"> – Riconoscere l'organizzazione logico-sintattica della frase semplice – Riconoscere la struttura e la gerarchia logico-sintattica della frase complessa almeno a un primo grado di subordinazione 	ABILITÀ	CONOSCENZE
		<ul style="list-style-type: none"> – Distinguere la predicazione verbale dalla predicazione nominale – Rappresentare in modo schematico o discorsivo il rapporto tra le componenti di una frase – Riconoscere i rapporti di reggenza e dipendenza tra frase principale e frasi subordinate – Distinguere i rapporti di subordinazione e coordinazione tra frasi 	<ul style="list-style-type: none"> – <i>Struttura ed elementi della frase</i>: il valore del verbo come organizzatore della frase, il soggetto come primo complemento del predicato, complementi richiesti dal predicato (oggetto, termine, agente, ecc.), complementi del nome (specificazione, qualità, materia, ecc.), complementi della frase (causa, tempo, mezzo, ecc.) – <i>La struttura del periodo</i>: <ul style="list-style-type: none"> • il ruolo della frase principale • le proposizioni subordinate (soggettive, oggettive, dichiarative, temporali, causali, finali, relative) • cenni sulla struttura del periodo ipotetico

Verso la conquista di abilità solide e approfondite ci sembrano comunque rivolti altri spunti, che sono invece presenti nel curriculum trentino, sui temi della frase semplice e della centralità del verbo. Fra i traguardi della scuola primaria viene infatti incluso quello di «scoprire/riconoscere e denominare gli elementi basilari della frase minima» che, nella corrispondente declinazione di conoscenze, è associato all'idea di predicato con l'affiancamento degli «elementi

necessari al completamento del suo significato». Così nei traguardi della scuola secondaria di primo grado (come appare nella tabella 4), si parla di verbo come «organizzatore della frase», di soggetto come «primo» complemento del predicato, di complementi richiesti dal predicato per completare il suo significato. In tali affermazioni non possiamo che ravvisare una tendenza sottesa, ma ben evidente, verso la scelta del modello grammaticale «valenziale», che pone al

centro del sistema lingua proprio l'idea di verbo-predicato come perno dell'organizzazione della frase. Questa tendenza è indubbiamente un fatto positivo: quindi, se l'esperienza trentina riuscirà a mettere concretamente in atto, attraverso l'attualizzazione del curriculum verticale, un vero e proprio cambio di rotta verso l'adozione di un modello che, da più parti (anche dalle Indicazioni stesse, almeno, più esplicitamente, per quanto concerne lo studio della sintassi della frase semplice), viene considerato come una possibilità reale di miglioramento e semplificazione nell'analisi del sistema lingua, sarà stata vinta davvero una sfida importante. Perciò proponiamo che, anche per quanto riguarda la frase complessa, si imbrocchi la strada dell'accoglimento del modello valenziale che permette, pure su questo tema, di spiegare i rapporti tra le frasi in modo economico e coerente.

Le motivazioni a sostegno del modello valenziale sono numerose: fra le più evidenti, la realtà del plurilinguismo e la necessità di reinterpretare lo studio della grammatica in chiave di ricerca e di laboratorialità. Francesco Sabatini, uno dei primi studiosi a intuire l'efficacia della valenziale e a diffonderla nelle scuole, così scrive al riguardo:

La grammatica valenziale è un efficacissimo modello esplicativo della struttura e del funzionamento del sistema della lingua: mette al centro della frase il verbo come pilastro e motore dell'intera «frase». È un modello ormai sperimentato in vari manuali di grammatica italiana e molto diffuso per lo studio delle altre lingue, che presenta una serie di vantaggi anche didattici: permette una visione centralizzata, e quindi economica e rapidamente acquisibile, di tutte le strutture della frase (semplice e complessa); abitua alla diversa formulazione di una stessa nozione (mostra come tutti gli elementi che non fanno parte del nucleo della frase possono assumere forma di avverbi, di espressioni con preposizioni o di frasi dipendenti); fa scoprire, contestualmente alla spiegazione strutturale, i principi basilari dell'interpunzione nello scritto.⁴

⁴ Si veda http://risorsedocentipon.indire.it/offerta_formativa/a/index.php?action=home&id_ambiente=31&area_t. La citazione è tratta dalla presentazione del Progetto *Lingua, letteratura e cultura in una dimensione europea*, di cui Sabatini è coordinatore, proposta formativa dell'INDIRE nata nel 2010 per potenziare, in costante dialogo con la ricerca scientifica e con gli altri docenti coinvolti nel progetto, l'insegnamento-apprendimento dell'italiano.

Questo modello di frase, com'è noto, si deve al francese Lucien Tesnière,⁵ che lo ha elaborato negli anni Cinquanta del secolo scorso; successivamente si è diffuso nella comunità scientifica e ha cominciato a essere utilizzato, in un primo momento, per lo studio delle lingue straniere e, in un secondo momento, anche nei manuali scolastici di lingua italiana. Grande attenzione alla grammatica valenziale è stata dedicata anche da parte di Maria G. Lo Duca, che nel 2006 ha presentato le sue riflessioni sulla frase minima e sugli ampliamenti del nucleo agli insegnanti toscani durante il corso di Formazione *Insegnare italiano. Modelli per lo studio della lingua*, organizzato dall'Accademia della Crusca e dall'Ufficio Scolastico Regionale per la Toscana; l'aspetto interessante, collegato alla sua presentazione, è la realizzazione di proposte didattiche relative ai due argomenti da lei affrontati (*La frase minima o nucleare nel modello valenziale e Ampliamenti del nucleo: i circostanti del nucleo e le espansioni*), elaborate da un gruppo di docenti iscritti al corso e revisionate dalla stessa Lo Duca. Tali proposte, consultabili e scaricabili dal sito dell'Accademia,⁶ hanno l'intento di far verificare agli insegnanti la praticabilità dei modelli proposti, e quindi di farne sperimentare, insieme ai ragazzi, la reale applicabilità nella didattica, con le eventuali modifiche o aggiunte ritenute opportune e adeguate ai diversi ordini di scuola.

Diamo qui notizia di altre due applicazioni del modello, diverse nella loro formulazione, ma a nostro giudizio entrambe particolarmente efficaci nella pratica didattica: la prima riguarda un percorso, *La struttura della frase semplice*, redatto da Letizia Rovida, all'interno del PQM (Piano Nazionale Qualità e Merito), progetto triennale dell'INDIRE indirizzato alla scuola secondaria di primo grado di quattro regioni del Sud.

Il percorso fornisce alcuni concetti di base del modello valenziale che possano in qualche

⁵ L. Tesnière, *Éléments de syntaxe structurale*, Paris: Klincksieck, 1959, trad. it. *Elementi di sintassi strutturale*, Torino: Rosenberg & Sellier, 2008.

⁶ http://193.205.158.207/vol_1/index.htm, in www.accademiadellacrusca.it.

modo coesistere anche con una visione tradizionale della sintassi della frase e rendere, di conseguenza, il modulo utilizzabile da tutti i docenti. Il materiale di lavoro «è in forma scritta; è semplice; è selezionato in funzione del circoscritto fenomeno che si vuole via via fare osservare»⁷ e le attività di riflessione hanno come oggetto la frase, l'unità di base del sistema linguistico, esaminata fuori contesto, come in un laboratorio scientifico. Tale attività è stata sperimentata con un certo successo nelle classi seconde della scuola secondaria di secondo grado, nelle regioni interessate al progetto PQM, nell'anno scolastico 2011-2012.

La seconda applicazione del modello valenziale, che riportiamo come felice esempio di sperimentazione nelle classi, nasce da due seminari-laboratori, svoltisi nel 2009-2010 all'interno di un progetto di collaborazione tra l'Accademia della Crusca e la Sovrintendenza agli studi della Valle d'Aosta. Gli obiettivi dell'iniziativa miravano a far incontrare e confrontare gli insegnanti di italiano di quella regione sul tema della grammatica e a presentare il modello valenziale non in maniera antagonista al metodo tradizionale, ma come un diverso modo di impostare lo studio e la riflessione sulla lingua. Gli insegnanti coinvolti hanno così elaborato cinque percorsi, tutti sul tema *La frase minima o nucleare del modello valenziale*, che sono stati poi sperimentati nelle classi di appartenenza.⁸

Queste alcune delle esperienze didattiche sulla valenziale che, a nostro parere, meritano di essere citate: certamente molta strada deve ancora essere compiuta nella prassi didattica italiana per raggiungere l'obiettivo di proporre agli studenti un modello scientificamente valido, chiaro e coerente. L'esperienza trentina, pur

non dichiarando esplicitamente la preferenza per il modello valenziale nel suo curriculum, lo richiama in alcune delle abilità previste, e questa «tendenza sottesa» potrebbe davvero contribuire a dare una sterzata positiva verso l'adozione di una scelta coraggiosa in tale direzione.

Rimangono dunque ancor più fermi, a nostro parere, l'importanza e il carattere di novità che il Piano Provinciale trentino assume nel panorama italiano, per il valore di *exemplum* che ci sentiamo di attribuirgli e la molteplicità di spunti e stimoli che il suo studio può indurre nei docenti delle altre regioni italiane che, in ogni caso, nel futuro più immediato, se non addirittura nel presente, dovranno mettere a punto, nelle loro istituzioni scolastiche, autonomi curricula verticali per l'apprendimento dell'italiano come lingua madre.

⁷ Oltre che sul sito dell'INDIRE (www.indire.it), dove si può accedere al percorso della Roviada tramite password, l'attività può essere consultabile anche al link <http://www.icmarino.it/PQM%20Materiale/Italiano%20Classe%20II/frasesemplice.pdf>.

⁸ *Il verbo come cuore della frase, Soddisfiamo il verbo, Alla ricerca della frase nucleare* sono alcuni dei percorsi destinati alla scuola primaria che riportiamo come esempi per dare un'idea di come si possa presentare il modello valenziale in modo accattivante e coinvolgente, anche solo a partire dal titolo.

BIBLIOGRAFIA

- Centra M., Setti R., Stefanelli S., & Frati, A. (2011). *Il nostro italiano*. Milano: Mursia Scuola.
- Comunità Europee (2009). *Quadro europeo delle Qualifiche per l'apprendimento permanente*. Disponibile su: http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf/broch_it.pdf [Accesso 03.06.13].
- Consiglio d'Europa (2002). *Quadro Comune Europeo di riferimento per le lingue: Apprendimento, insegnamento, valutazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Cordin, P., & Lo Duca, M.G. (a cura di) (2003). *Classi di verbi, valenze e dizionari. Esplorazioni e proposte*. Padova: Unipress.
- Firenzuoli, V., & Saura, A.V. (a cura di) (2012). *Insegnare italiano. Il curricolo verticale e lo sviluppo delle competenze (DVD)*. Firenze: Accademia della Crusca. Disponibile su: http://193.205.158.207/vol_2/4-x/4%20CD%20menu.htm [Accesso 03.06.13].
- MIUR (2012). *Indicazioni Nazionali per il curricolo per la scuola d'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione*. Roma: MIUR, 4 settembre 2012.
- Parlamento Europeo (2006). *Raccomandazione del Parlamento Europeo del 18 dicembre 2006*. Disponibile su: <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:it:PDF> [Accesso 03.06.13].
- Provincia Autonoma di Trento (2012). *Piani di studio provinciali per il primo ciclo di istruzione*. Disponibile su: www.vivoscuola.it [Accesso 03.06.13].
- Sabatini, F. (2005). Quesito n. 1 relativo alle valenze dei verbi e richiesta di bibliografia su dizionari scolastici. *La Crusca per Voi*, 31, 8.
- Sabatini, F. (2007). *Lettera sul «ritorno alla grammatica»*. Disponibile su: http://193.205.158.207/vol_2/4-x/4%20CD%20menu.htm [Accesso 03.06.13].
- Tesnière L. (2008). *Éléments de syntaxe structurale*. Paris: Klincksieck, 1959, trad. it. *Elementi di sintassi strutturale*. Torino: Rosenberg & Sellier, 2008.
- Zuin, E. (2009a). *Il curricolo di italiano 6-16 delle scuole trentine*. Disponibile su: http://193.205.158.207/vol_5/contenuto/materiale/Zuin_Il_curriculum_scuole_trentine.pdf [Accesso 03.06.13].
- Zuin, E. (2009b). *Il curricolo per competenze e l'italiano*. Disponibile su: http://www.iprase.tn.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/b5680c86-81ad-4e28-a906-955261ac36f9/Il_curricolo_per_competenze_italiano.pdf [Accesso 03.06.13].