

## **ADI (Associazione degli Italianisti) e ADI-SD (Associazione degli Italianisti-Sezione Didattica). Documento sulle Nuove Indicazioni Nazionali per i Licei**

ADI (Associazione degli Italianisti) e ADI-SD (Associazione degli Italianisti-Sezione Didattica), vista la bozza delle Nuove Indicazioni Nazionali per i Licei, esprimono in primo luogo riserve sul metodo di consultazione. Anche in questa occasione, come già per la scuola primaria e secondaria di primo grado, le NIN di Lingua e Letteratura, destinate a incidere profondamente nell'insegnamento scolastico, non sono il risultato di un ampio confronto tra tutti i soggetti coinvolti, ma solo l'espressione di un gruppo ristrettissimo e poco rappresentativo della ricca articolazione del dibattito nazionale.

Come Associazioni impegnate nella scuola e nell'università, manifestiamo la nostra preoccupazione per un'impostazione complessiva che trascura le principali istanze di una scuola democratica che abbia come obiettivo la formazione di cittadini responsabili; temiamo che l'adozione di proposte condivisibili (come la centralità del testo letterario e l'invito alle letture integrali o al superamento del nozionismo) rischi di scontrarsi con una sostanziale rinuncia a indicare in modo chiaro percorsi comuni per tutti gli ordini di scuole, soprattutto se risulta assente una prospettiva complessiva che evidenzi in modo chiaro gli assi portanti, le questioni centrali su cui impostare l'itinerario formativo. La richiamata esigenza di coinvolgere e interessare gli studenti, più che fondata, rischia infatti di tradursi in una svalutazione dei saperi disciplinari, della funzione educativa propria della letteratura, e nella rinuncia, da parte della scuola, alla creazione di una memoria condivisa nel nostro Paese proprio tramite la lingua e la letteratura italiane. Il rischio implicito è di ridurre fortemente la funzione fondamentale del docente: quella di mediazione culturale tra i saperi e la vita degli studenti, e di guida dei processi ermeneutici all'interno di una classe

In particolare, richiamiamo l'attenzione su alcuni aspetti critici.

1. Innanzi tutto, l'idea che l'insegnamento della letteratura abbia come obiettivo fondamentale "il piacere della lettura" («lo scopo dell'insegnamento della letteratura al liceo - non diversamente che nella scuola di primo ciclo, ma in modo più approfondito e con maggiore consapevolezza storico-culturale - è fare in modo che gli studenti prendano gusto alla lettura»). Se è certamente apprezzabile suscitare il gusto del leggere, affinché le letture individuali divengano utili «strumenti per capire meglio sé stessi e il mondo», è necessaria la mediazione del docente. In essa si esprime la funzione imprescindibile della scuola pubblica, che deve garantire a tutti l'acquisizione di capacità di inferenza e interpretazione attraverso un metodo di lettura che, in una classe, deve avere una dimensione sociale e non meramente individuale, deve essere risultato di un processo dialogico, educativo, e non esito di una spontanea ricerca del piacere. La centralità del testo, da tempo praticata nell'insegnamento, non significa lettura spontanea: al contrario, essa richiede approcci rigorosi e metodi sicuri che educino all'uso di strumenti e apparati che, se non devono «sommeregere» il testo, sono però indispensabili per una lettura che insegni il distanziamento critico. A più riprese, invece, nelle indicazioni, si insiste sul «divertimento» come scopo fondamentale dell'educazione letteraria («episodi tratti dai poemi narrativi del Rinascimento: da Boiardo a Pulci, da Ariosto a Tasso [...] letti con una certa libertà [...], cioè senza l'assillo della parafrasi, [...] **possono dare molto divertimento** - e negli anni della formazione ogni sforzo deve essere fatto proprio in questa direzione: fare capire agli studenti che leggere è una cosa spesso molto **divertente**»). Si sarebbe quasi indotti a pensare che lo scopo del docente sia intrattenere la classe più che insegnare.

Non solo: nessun cenno si fa in questa sede allo stretto rapporto fra lettura e scrittura, nonostante il rilievo dato dalle più recenti sperimentazioni didattiche alla necessità di coniugare sempre le due attività, lettura e scrittura, nella convinzione che non esista reale comprensione del testo senza una sua rielaborazione, una sua riscrittura. Al contrario, a proposito delle «letture integrali» opportunamente consigliate, si scoraggiano le

pratiche di scrittura ad esse legate, insistendo - ancora una volta - su un approccio “impressionistico” («parlare di questi libri presentandoli alla classe attraverso la selezione di passi particolarmente belli o interessanti»).

2. Il secondo rilievo negativo deriva dalle parole con cui si affida al docente la responsabilità di «selezionare i contenuti» da proporre in classe. L’invito a non «strafare», condivisibile, motivato semplicemente con l’affermazione «**a parte pochi autori e testi**, nulla è obbligatorio» diventa sostanziale rinuncia alla formazione di cittadini con pari possibilità di esprimersi nella vita sociale e politica. E ciò per almeno due ragioni.

In primo luogo, si sottovaluta l’importanza di un sapere condiviso a cui pure sembrerebbe alludere il riferimento all’obbligatorietà di «pochi autori e testi», che non sono però specificati: una formula che tradisce il rifiuto ad assumersi una responsabilità ineludibile da parte del legislatore (solo Dante e Manzoni, la cui lettura è esplicitamente indicata? Per il resto si assecondano passioni individuali?). In tale contesto colpisce particolarmente la pressoché totale assenza, in queste “Nuove Indicazioni”, delle scrittrici: risulta evidente la sproporzione tra lo spazio marginale a loro riservato (con minimi accenni ai soli nomi di Deledda, Ginzburg e Morante) e l’attuale avanzamento degli studi sulle scritture femminili, la rilevanza delle opere letterarie scritte dalle donne, soprattutto nel Novecento, tanto nel campo della poesia che della prosa, senza dimenticare l’opportunità di inserire le scrittrici nel novero delle letture integrali consigliate nel primo biennio (proprio per il carattere esemplificativo dichiarato).

In secondo luogo, segnaliamo che si rinuncia all’idea di una formazione e di una memoria condivisa da tutta la scuola italiana se si propone una scelta orientata, senza altra precisazione, dagli studenti che si hanno di fronte («l’insegnante sceglierà ciò che ritiene possa essere più interessante, utile e coinvolgente per gli studenti che ha di fronte, meglio se motivando le sue scelte»).

3. Non condividiamo la banalizzazione del procedimento induttivo che si riscontra nelle indicazioni, nella parte riguardante «Gli strumenti per capire», laddove si legge: «Si tratta dunque in primo luogo di comprendere i testi, senza approssimazioni. A tale scopo lo studente, aiutato dall’insegnante, si servirà delle note dell’antologia e, soprattutto, del vocabolario, **ma dopo aver provato a capire da solo** che cosa dice il testo, cioè **dopo essersi avvicinato senza mediazioni alla voce dell’autore**». È infondata e illusoria la proposta di una lettura ‘spontanea’, dei testi. I testi ‘non parlano’ da soli, come sostengono le NIN, ma devono essere interrogati, soprattutto all’interno della socialità costituita da una classe scolastica. Perché la lettura del testo letterario si riveli una straordinaria esperienza cognitiva, formativa, esistenziale, la mediazione del docente deve essere orientata a valorizzarne in particolare lo spessore storico.

Nell’insegnamento della letteratura non deve essere persa di vista la storicità. Storicizzare non significa infatti studiare le biografie, né costruire un racconto cronologico della produzione e delle correnti letterarie, ma ricostruire il contesto comunicativo nel quale un’opera ha preso vita; solo con questo approccio si accede ai meccanismi della testualità e si comprendono le ragioni profonde delle scelte di lingua e di stile che permettono di sviluppare le capacità di espressione orale e scritta degli studenti. Sottovalutare la storicità della letteratura significa negare la possibilità di un classico di ‘parlare’ al nostro presente, ma arricchendoci anche con la sua alterità. Perdere di vista la storicità delle scritture e delle loro interpretazioni significa appiattare la prospettiva dei nostri giovani nella dimensione di un eterno presente, in un provincialismo del tempo, oltre che dello spazio.

Le Indicazioni Nazionali non tengono conto dell’esistenza di metodologie didattiche innovative e di “buone pratiche” di lettura che possono contribuire a rivitalizzare il confronto indispensabile con opere complesse: proprio sui *Promessi Sposi* il lavoro di ricerca indirizzato alla scuola mette a disposizione dei docenti strumenti

e piste di lavoro coinvolgenti e capaci di suscitare interesse e mostrare nuovi modi di leggere i testi, rendendoli fruibili a vari livelli di scolarizzazione.

4. La definizione generica della funzione del docente si lega all'assenza di una chiara indicazione dello sviluppo in verticale delle acquisizioni del discente: all'inseguimento del piacere della lettura del primo biennio subentra, nel secondo biennio, lo studio della «storia letteraria» con l'obiettivo di acquisire «sensibilità storica», imparare a «orientarsi nella tradizione culturale europea e italiana» e impadronirsi «degli strumenti necessari all'interpretazione dei testi». A non convincere sono almeno due aspetti.

In primo luogo, la natura molto eterogenea e asistemica delle indicazioni di lettura per il Primo Biennio, in cui i docenti (e le classi) dovrebbero districarsi in un groviglio di suggerimenti, che vanno dai testi fondativi all'epica e ai poemi cavallereschi, alla poesia e alla prosa italiana e straniera, alle letture integrali di opere scelte, ai testi delle Origini, magari impostati per percorsi, e, se l'insegnante lo riterrà possibile, anche ai *Promessi Sposi*. Senza dimenticare l'educazione linguistica e alla scrittura, nel documento ministeriale rigidamente separata da quella letteraria.

In secondo luogo, ma connesso al punto precedente, si segnala la mancata continuità fra gli obiettivi dei diversi momenti della formazione letteraria. Il ruolo attribuito allo studio della letteratura non sembra così connettersi con la prima delle competenze chiave europee (competenza alfabetico funzionale), che una più attenta considerazione dei descrittori dei livelli della competenza linguistica<sup>1</sup> suggerisce, invece, di tenere in considerazione. Al contrario, la connessione fra lettura del testo letterario e scrittura argomentativa dovrebbe essere uno degli elementi portanti della dimensione verticale del curriculum, come suggerisce la formulazione della prima prova di maturità che ne costituisce il punto di arrivo.

La mancanza di chiarezza nello sviluppo verticale dell'insegnamento della letteratura è, del resto, diretta conseguenza dell'approssimazione con cui se ne indica il principio generale nella Premessa: «il passaggio anche metodologico da un'ottica prevalentemente analitica (prevalente nella scuola secondaria di primo grado) a un'ottica sintetica, unitaria e sistematica (tipica della scuola secondaria di secondo grado)». Tale premessa appare quanto meno in contrasto con l'articolazione disciplinare e dunque analitica dei percorsi liceali che approfondiscono ed esaminano (analizzano, appunto) capacità di cui si è cominciato a fare esperienza nei primi gradi di scolarizzazione.

5. Manca qualsiasi richiamo agli autori dell'Umanesimo, trasferiti nelle indicazioni riguardanti il latino: «Nella parte finale del percorso lo studente/la studentessa affronterà lo studio della cultura latina attraverso la letteratura di età imperiale, con una scelta di autori significativi, da Seneca, fino ad Ammiano Marcellino e Agostino, acquisendo anche conoscenze introduttive di esperienze culturali come la letteratura cristiana e la letteratura latina medievale e quella umanistica». È, questa, una spia significativa della scarsa attenzione al cogliere la prospettiva plurilinguistica della nostra cultura nazionale; tale scelta è, inoltre, in aperto contrasto con l'affermazione, esibita nella Premessa, sulla necessità di adottare, «in ogni disciplina», «un'ottica sintetica, unitaria e sistematica (tipica della scuola secondaria di secondo grado)». La piena considerazione della dialettica che nell'Umanesimo si instaura fra latino e volgare potrebbe, infatti, essere utile ponte fra due delle discipline caratterizzanti di alcuni dei nostri percorsi liceali.

---

<sup>1</sup>QCER del Quadro Comune Europeo di Riferimento 2020: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>

Se le Nuove Indicazioni Nazionali volessero proporsi come un reale aggiornamento delle precedenti e come un loro adeguamento al mutato contesto sociale sarebbe necessario, insomma, che tenessero nel dovuto conto alcuni punti espressione della ricerca didattica degli ultimi anni e che ci sembrano fondamentali:

- **Legame inscindibile fra lettura e scrittura**, comprensione dei testi altrui ed espressione linguistica del proprio punto di vista, un aspetto a cui fa riferimento la prima prova dell'esame di maturità, comune, non a caso, a tutti gli indirizzi di scuola: in essa si evidenzia il nesso fra lettura e argomentazione e la **centralità del testo letterario e della sua specifica complessità** per lo sviluppo delle capacità ermeneutiche fondamentali per il dialogo intertestuale e interpersonale. È in tale ambito che si definisce la funzione di mediatore del docente chiamato a esplicitare i termini del dialogo con i testi e a valutare le competenze interpretative e di espressione in lingua.
- **Dialettica e interconnessione fra educazione letteraria e educazione linguistica**: le recenti acquisizioni disciplinari, sia nei settori della ricerca letteraria che in quelli degli studi linguistici, inducono a considerare la prospettiva della testualità come fulcro della didattica; una prospettiva che è stata alla base dei recenti lavori degli Stati Generali dell'Educazione Linguistica e Letteraria che hanno coinvolto 23 associazioni disciplinari. Questo implica la necessità di precisare le indicazioni disciplinari contenute nelle NIN nella direzione dei metodi con cui educare alla complessità del testo (non si deve invitare a proporre “testi che piacciono”, ma testi la cui letterarietà permetta, attraverso la mediazione del docente, l'apprendimento di metodi di gestione ed elaborazione del pensiero).
- In ultimo si rileva **l'urgenza di una declinazione verticale dei curricoli** che non sia invito a “non ripetere” testi e contenuti (al contrario è fondamentale il ritorno sui propri passi per favorire l'approfondimento e l'acquisizione stabile di conoscenze e competenze), ma indicazione dei diversi livelli di apprendimento delle capacità di espressione linguistica (sia dialogica e orale che di letto-scrittura) e articolazione delle proposte educative orientate all'obiettivo del loro raggiungimento.

In sintesi e riepilogando, pur ritenendo valide alcune proposte (invito a letture integrali di romanzi e generi diversi, centralità del testo letterario e della lettura, superamento di ogni forma di nozionismo), ci preoccupa particolarmente la rinuncia a un progetto unitario sul ruolo dell'educazione letteraria nel nostro Paese, come denuncia l'emblematica affermazione «nulla è obbligatorio». Una rinuncia dalle gravi implicazioni e che rischia di passare inosservata se non ci si sofferma sull'argomento utilizzato per Manzoni, un caso che tanto risalto ha avuto nel dibattito mediatico.

Le NIN propongono di evitare la lettura dei *Promessi Sposi* al biennio, perché ritenuti troppo complessi, spostandoli al quarto anno, quando si studia l'Ottocento. Non riteniamo che la complessità sia un parametro utile, visto che il testo letterario è, di per sé, complesso; anzi in questa sua caratteristica consiste la sua straordinaria potenzialità. Con gli strumenti adeguati forniti dal docente, ogni grande testo letterario, ogni classico può diventare accessibile.

Inoltre, nel corposo elenco proposto per le possibili letture integrali per il Primo Biennio figurano autori come Flaubert, Stendhal, Tolstoj e Dostoevskij, per cui sembrerebbe non valere quella pregiudiziale di difficoltà invocata per Manzoni – forse perché gli studenti li leggerebbero in traduzione? – e non si comprende perché avrebbero più titolo a fregiarsi della definizione di “classici contemporanei” rispetto ai *Promessi Sposi*. Per di più nel secondo anno le Indicazioni ripropongono la lettura di testi delle origini della letteratura italiana («la poesia d'amore dai siciliani agli stilnovisti a Petrarca»), certamente più «complessi dal punto di vista linguistico» dei *Promessi Sposi*: non una novità per la scuola perché presente già nelle Indicazioni del 2010, ma un anticipo del programma storico-letterario sostanzialmente disatteso perché di impossibile attuazione. Una sfasatura tra Indicazioni e realtà didattica effettiva che le NIN avrebbero dovuto risolvere anziché ribadire, a scapito soltanto di un grande classico come i *Promessi Sposi*.

Il problema, ci sembra, è innanzitutto non quando ma come leggere non solo i *Promessi Sposi* ma ogni grande classico. Dietro le scelte condotte su Manzoni, ma in filigrana in tutte le sezioni del documento relative alla Letteratura, serpeggia l'idea che ciò che è complesso o non immediatamente riconducibile all'orizzonte d'attesa degli studenti vada 'alleggerito' o ridimensionato, limitando la fruizione al piano della comprensione con l'aiuto del vocabolario e alla discussione collettiva, pratiche importanti ma che non esauriscono le potenzialità formative del testo letterario.

Riteniamo necessario sostenere con forza la ricerca in ambito formativo, che deve essere in grado anche di accompagnare i docenti nell'affrontare il nodo della IA e delle sue conseguenze sulle didattiche disciplinari; è urgente inoltre proporre e concordare, anche alla luce della possibilità offerte dalle nuove metodologie, nuovi strumenti per leggere non solo i *Promessi Sposi* ma tutti i classici e tutti i testi; su questo aspetto e su un'articolazione anche metodologica dello studio letterario tra biennio e triennio sono necessarie indicazioni precise per i docenti. Privilegiare esclusivamente le inclinazioni degli studenti è una soluzione illusoria che non risolve il problema dell'approccio alla letteratura: ne disattende la funzione di esperienza conoscitiva straniante e finisce inoltre per accentuare le differenze sociali e territoriali (i classici in questo quadro diventeranno appannaggio solo di alcune scuole particolarmente privilegiate) e ridurre la funzione unificante della scuola.