

Prot. n. 56

Roma, 18 maggio 2026

Spett. Commissione per la revisione
delle Indicazioni Nazionali per i Licei-----
francescoemanuele.magni@istruzione.it

OSSERVAZIONI AL TESTO DELLE INDICAZIONI NAZIONALI PER I LICEI

Preliminare

Va ribadita la natura giuridica del documento: sono **Indicazioni** e non **Programmi**. La questione non è solo puramente nominalistica ma sostanziale. I programmi sono prescrittivi e obbligatori, mentre le Indicazioni definiscono obiettivi generali e traguardi di apprendimento ma non parlano mai di contenuti obbligatori, rimandando alle scuole l'autonomia di progettare il curriculum. L'ambiguità nell'uso di un termine rispetto all'altro è data anche dall'esame delle discipline, considerato che per alcune appare fortemente presente la natura "programmatoria", mentre in altre emerge con chiarezza la linea dell'indicazione. Tutto ciò riporta anche ad un altro elemento caratterizzante il testo: poca omogeneità e coesione tra gli impianti delle singole discipline.

Il regolamento sull'autonomia delle istituzioni scolastiche (dPR 275/1999) ha, come noto, sancito il passaggio dai programmi alle indicazioni nazionali. In base all'articolo 8 comma 1, il Ministro definisce con proprio atto "a) gli obiettivi generali del processo formativo; b) gli obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni" tradotti, per ciascun grado di istruzione, in "indicazioni nazionali" o "linee guida"; nonché "c) le discipline e le attività costituenti la quota nazionale dei curricula e il relativo monte ore annuale; d) l'orario obbligatorio annuale complessivo dei curricula comprensivo della quota nazionale obbligatoria e della quota obbligatoria riservata alle istituzioni scolastiche; e) i limiti di flessibilità temporale per realizzare compensazioni tra discipline e attività della quota nazionale del curriculum", materia definita, per quanto concerne l'istruzione liceale, dal dPR 89/2010 e dal dPR 52/2013 (sezioni a indirizzo sportivo), mentre non è stata mai esercitata pienamente la delega di cui all'articolo 3 del dPR 89/2010 ("alla riorganizzazione dei percorsi delle sezioni bilingue, delle sezioni ad opzione internazionale, di liceo classico europeo, di liceo linguistico europeo").

Proprio a partire da questi atti, le istituzioni scolastiche autonome sono chiamate alla definizione dei propri curricula, i quali devono integrare "la quota definita a livello nazionale con la quota loro riservata che comprende le discipline e le attività da esse liberamente scelte", tenendo conto "delle diverse esigenze formative degli alunni concretamente rilevate, della necessità di garantire efficaci azioni di continuità e di orientamento, delle esigenze e delle attese espresse dalle famiglie, dagli enti locali, dai contesti sociali, culturali ed economici del territorio. Agli studenti e alle famiglie possono essere offerte possibilità di opzione".

Le Indicazioni nazionali vengono a perdere la natura esaustiva propria dei precedenti programmi, per dettare quello che, a tutti gli effetti, è un Livello essenziale delle prestazioni comuni sul territorio nazionale.

Sulla Premessa

Il testo usa un linguaggio molto “alto” e astratto (es.: “*vedere teoretico*”). Emerge una visione della scuola lontana dalla realtà; un’immagine di scuola come “sospesa”, “ideale”. Il liceo viene ancora visto e considerato come scuola elitaria. E poi a quale liceo ci riferiamo? Il linguaggio e l’impostazione evocano molto il liceo classico!

Si dichiara che lo studente è al centro del processo di insegnamento-apprendimento ma bisogna riconoscere il soggetto come inizio del processo educativo e non solo come suo esito e considerare l’apprendimento non come una semplice trasmissione di nozioni, ma come un processo attivo in cui il sapere nasce attraverso l’interazione, il confronto e la collaborazione con gli altri, trasformando l’esperienza collettiva in conoscenza personale.

E poi quale studente? Anche in questo caso emerge una visione “ideale”, non ci sono studenti concreti, richiami alle difficoltà, alle disuguaglianze, alle fragilità. Si parla di merito, ma non c’è alcun riferimento a come si costruisca l’equità. Inoltre, si parla continuamente di “talento” ma non si tiene conto delle nuove frontiere aperte dalla ricerca psicologica, ad esempio con la teoria delle “*deliberate practice*” (*pratica deliberata*) di A. Ericsson che sicuramente non nega la genetica ma sostiene che, non essendo un dono fisso, il talento è il risultato di allenamento intenzionale e strutturato. È appena il caso di evidenziare come assumere gli esiti di ricerche scientifiche come questa o quella sulla mentalità di crescita (*growth mindset*) o ancora le nuove frontiere aperte dalle neuroscienze sull’apprendimento comporti una impostazione diversa dei processi di insegnamento-apprendimento ben altra rispetto a quella che sottende tutto il testo.

La stessa visione e descrizione dell’adolescenza appaiono “idilliache” in quanto le connotazioni (da letteratura scientifica) riportate non sono, almeno un po’, bilanciate con quello che effettivamente essa è nel nostro tempo con tutte le tensioni, i disagi, le fragilità, i disorientamenti emotivi e relazionali sempre più diffusi e tali da richiedere frequentemente misure di supporto e sostegno.

In quasi tutte le discipline (ed è anche il fondamento della premessa) c’è una centratura forte sul sapere. Nella Premessa si rintraccia il ricorso ad una modalità meramente trasmissiva del sapere senza nessun accenno a pratiche laboratoriali, che invece sono presenti nelle Indicazioni di molte discipline.

Si sostiene che “*Lo strumento essenziale dello studio è il testo (linguaggio musicale, artistico...)/libro (nella sua versione cartacea o digitale)*” ... “*Scuola dell’adolescenza e scuola del leggere coincidono...*” Ma siamo davvero convinti che sia così? O anche questo dimostra una visione dell’adolescenza avulsa dalla realtà?

Così come nelle Indicazioni 2025 per il primo ciclo è forte il riferimento alla tradizione culturale e alla centratura sul mondo e sulla cultura occidentale, quanto mai anacronistico e astorico, soprattutto se rapportato al tempo presente.

Viene delineata una figura, ed una professionalità docente, di alto livello e forte spessore: “*il docente non si aggiorna, ma propriamente studia. È chiamato a collocarsi sul fronte più avanzato del dibattito scientifico del proprio tempo, in una appassionata dimestichezza con le novità scientifiche...*”. Non si può che essere d’accordo, ma allora si rende necessaria una revisione dell’intero sistema di formazione: da quella iniziale, a quella in servizio, ai percorsi per

l'abilitazione.

Approfondimento su alcune discipline

STORIA

L'esortazione a studiare la storia come "magistra vitae" ha perso di rilevanza, alla prova della stessa realtà storica!

Piuttosto lo studio della storia ci aiuta ad orientarci nel tempo in cui viviamo, a comprenderlo, dargli maggiore spessore e rintracciarne il senso.

Studiare la storia allora, per comprendere la complessità del presente, regolato da dinamiche politiche, sociali, culturali, economiche le quali, seppur dotate di specificità hanno sempre radici nel passato. Un passato più o meno remoto, ma mai così remoto da costituire punto di partenza della narrazione storica; altrimenti lo studio della storia avrebbe un carattere strumentale e ideologico.

Far partire l'idea dell'Europa dal periodo miceneo è proprio un esempio in tal senso.

La complessità delle dinamiche storiche non si può ridurre inoltre alla personalità di un solo individuo, come ad esempio si fa quando si presenta l'avvento del fascismo e lo si affianca all'intelligenza strategica di Mussolini.

Le Indicazioni Nazionali sono dichiaratamente incentrate sullo studio della storia d'Italia e dell'Europa collocata nell'ambito dello sviluppo dell'Occidente.

L'Europa è stata sicuramente al centro della storia del mondo a partire dalle rivoluzioni liberali del 1848 e fino alla Seconda guerra mondiale, quando è stata l'America ad assumere il ruolo di potenza mondiale egemone.

A partire dal XXI secolo, la storia del mondo ha visto altre potenze affiancarsi a quella americana e il mondo attuale ha perso un centro unico di riferimento. Viviamo in un mondo plurale senza più un centro e dai caratteri culturali, sociali economici dominati dall'affermarsi di nuove tecnologie, l'ultima delle quali l'IA destinata a mutare radicalmente la società di massa, le forme dell'economia, l'esistenza quotidiana di miliardi di persone.

Riproporre quindi nello studio della storia la centralità dell'Italia e dell'Europa appare un'operazione di stampo ideologico e priva quindi di quella "scientificità" che lo studio della storia ci impone.

Se ogni storia è "storia contemporanea" come insegnava Benedetto Croce, nel senso che le domande che dalla contemporaneità nascono ci spingono ad interrogare il passato, ciò con significa che dobbiamo tradire tale passato sulla spinta di esigenze presenti che rischiano di far venir meno dei canoni su cui la disciplina si costruisce e si avvalora. A partire da quello secondo cui i processi storici, pur nella continuità con il passato (ad esempio, quelli demografici) o il verificarsi di cambiamenti politici violenti, sono comunque dotati di una loro specificità (ed è tale specificità che va indagata).

Compito dello studio della storia è comprendere ciò che è comune e ciò che si distingue, le fratture caratterizzate da fasi di incubazioni e poi dall'affermarsi di nuove età e nuovi periodi in cui donne e uomini singolarmente e/o associati in gruppi, ceti, classi – che danno vita a istituzioni politiche – vivono una vita differente da quella del passato.

La storia è prima di tutto storia politica.

Nei processi storici di lunga, media breve durata si collocano i fatti politici, le decisioni degli stati, delle donne e degli uomini che li governano, spinti da interessi di potere di gruppi, ceti, classi sociali, dalle risultanze della cultura e della scienza, che è compito dello studio della storia indagare e dipanare.

Tale complessità non può essere semplificata dall'intento di rendere più accessibile lo studio della disciplina alle nuove generazioni e pensando che questo sia il loro interesse e risponda ai loro interessi.

In un mondo caratterizzato dall'accelerazione dei cambiamenti tecnologici, da nuovi risultati delle scienze e dalle interconnessioni di ogni momento dell'esistenza dei singoli e delle economie delle culture, non possiamo usare il rasoio di Occam o il cannocchiale di Galilei. Dobbiamo partire da tale complessità per cercare di dipanarne i fili, individuare i nodi, ricostruire le reti; senza cercare di realizzare noi l'ordito con il nostro tessuto e il nostro disegno. Questo è compito della politica.

Soprattutto non possiamo utilizzare il passato per costruire il presente. Ciò è antistorico e regressivo e non ci aiuta a capire il mondo che è compito dell'istruzione.

La Storia serve a formare cittadini e da qui lo studio della Costituzione.

Quale cittadina, quale cittadino vogliamo formare? È questo il compito della storia? È questo il compito della scuola?

L'istruzione e l'educazione scolastica servono a fornire conoscenze e competenze che si imparano e si affinano a scuola, ad aiutare i giovani a sviluppare spirito critico e libertà di pensiero, utilizzando le discipline del presente e del passato che continuamente dialogano tra loro. Si tratta di formare donne e uomini, capaci di orientarsi nel presente interpretando i codici linguistici e valoriali della comunità in cui vivono, acquisendo l'attitudine al dialogo e al confronto con le altre e altri individui e culture, nel rispetto delle regole comuni che le loro madri e i loro padri si sono dati, ma anche nella consapevolezza del cambiamento possibile di quelle che non sono giuste.

A ciò non serve lo studio mnemonico di personaggi e momenti esemplari, ma l'apprendimento del **metodo storico** basato sulla ricerca, la raccolta, l'analisi, il confronto e la selezione delle fonti materiali, scritte, video, che lo studente deve esperire in prima persona guidato dalla docente, dal docente. Visite ai musei, agli archivi, alle emergenze storiche e archeologiche del territorio di appartenenza, le teche RAI, il cinema.

Il lavoro sui testi storiografici va ripreso con forza come metodologia didattica. Le diverse opinioni e approcci degli storici vanno messi a confronto in classe dagli studenti, magari nel lavoro di gruppo e poi restituite oralmente. La sintesi sarà compito dell'insegnante.

Il manuale scolastico non può essere l'unico strumento nello studio della disciplina: il suo uso esclusivo fa correre il rischio di un apprendimento mnemonico e della parzialità di un unico punto di vista, con il rischio di indottrinamento, contrario allo spirito critico e alla libertà di pensiero.

Assenza di pluridisciplinarietà

Nessuna disciplina è più inter/pluri disciplinare della storia.

Per ricostruire il mosaico storico servono una molteplicità di altre discipline: la biologia, la meteorologia, la chimica, la paleontologia, l'antropologia, la sociologia, la demografia, le scienze politiche ed economiche, ma anche la filosofia, la letteratura, la religione, ognuna utilizzata con maggiore o minore pregnanza a seconda dei diversi periodi e momenti oggetto di studio.

Tali caratteristiche della disciplina permettono di superarne i confini e realizzarne un insegnamento pluridisciplinare, in raccordo con le altre discipline di studio.

Di tale impostazione, che si giustifica sia con la natura della disciplina, poggiandosi quindi su ragioni intrinseche, ma che trova ragioni di natura epistemologica nel fatto che le discipline di studio non sono altro che categorizzazioni per avvicinarci alla comprensione del tutto, selezionando, dividendo, non vi è traccia nelle Indicazioni. Esse scandiscono acriticamente le materie di studio realizzando un "ritorno all'ordine" che semplifica piuttosto che arricchire il mondo e la realtà.

LINGUA E LETTERATURA ITALIANA

1. LINGUA

Aprire le I.N. con una citazione della Corte Costituzionale sposta il dibattito dal campo culturale a quello giuridico. Senza entrare nel merito della sentenza, crediamo che essa vada comunque letta nel contesto in cui è stata emessa, che è quello di una risposta all'uso dell'Inglese come unica lingua nell'erogazione di corsi universitari. Nel momento in cui le I.N. si riferiscono alla sentenza per sottolineare l'ufficialità della lingua italiana e il suo carattere di bene culturale nazionale da salvaguardare e coltivare, sembrano operare una "cristallizzazione in teca", come si fa per un'opera museale data una volta per tutte.

La lingua non può essere considerata né come bene culturale in sé, da studiare indipendentemente dal contesto attuale e storico in cui vivono le donne e gli uomini che la usano, né come strumento di trasmissione dell'identità nazionale, considerata anch'essa come un monolite impermeabile alle influenze della realtà che la circonda.

La lingua è strumento comunicativo che va studiato nei suoi molteplici usi e contesti, e per le funzioni che svolge, il cui possesso permette il pieno godimento della cittadinanza.

"Perché è solo la lingua che ci fa uguali" ci diceva Don Milani negli anni '60 del secolo scorso, esortando i suoi ragazzi a studiarla insieme alle altre lingue moderne.

Non strumento *di difesa* dell'identità nazionale, ma di costruzione di tale identità la quale essa stessa non è data una volta per tutte, ma si arricchisce delle influenze che la cultura e la società forniscono nei diversi momenti e contesti della storia del Paese.

Nel contesto attuale "l'internazionalizzazione" non può essere residuale e accessoria, come emerge dalle I.N. proposte, ma essere elemento costituente dei percorsi e apprendimenti linguistici.

Nel momento in cui la lingua inglese, a seguito di molteplici fattori (economici, tecnologici, culturali), è diventata la lingua più usata, ribadire la centralità assoluta dell'Italiano risulta antistorico e regressivo.

Non c'è bisogno qui di sottolinearlo, e gli estensori delle I.N. sembrano in alcuni passaggi rendersene conto, ma tale ruolo fu svolto dall'italiano quando il Rinascimento italiano si trovò ad essere elemento centrale e irradiante della società e cultura europee. Così come il greco e il latino lo furono in alcuni momenti dell'Età Antica.

La lingua italiana non può essere intesa come "baluardo" contro le insidie della globalizzazione e dell'internazionalizzazione sovranazionale.

Non si discute qui del carattere di ufficialità dell'Italiano e che quindi esso debba essere la lingua dell'insegnamento scolastico (anche se utilizzare l'insegnamento di alcune discipline in altre lingue

straniere, a partire dall'inglese, non ci sembra affatto un'eresia), ma nella realtà attuale, in cui è sempre più evidente l'accelerazione determinata dalle tecnologie, non ultime quelle digitali, sull'integrazione dei processi culturali ed economici e sulla loro globalizzazione, erigere siffatti baluardi è illudersi di fermare processi inarrestabili.

Oltre a dichiarare un intento ideologico e politico, che ci sembra andare oltre lo spirito del Concordato, nel momento in cui si cita la lingua del Vaticano e dei Pontefici come italiano ufficiale. Studieremo allora la lingua italiana sia in senso diacronico che sincronico, considerandola come un organismo vivo che muta nel tempo secondo l'uso e le esigenze pratiche ed espressive e secondo gli apporti locali (es. dialettali) e transnazionali, internazionali del mondo globalizzato.

Si valuta positivamente il passaggio relativo allo studio del rapporto tra "scrittura prodotta dall'uomo e i testi generati dall'Intelligenza Artificiale" con l'esortazione e "valutarne le differenze stilistiche, argomentative e l'affidabilità". Ma anch'esso risulta marginale e residuale, al di fuori di una visione organica e attuale della realtà nella quale le nuove generazioni vivono e della quale ci chiedono strumenti interpretativi e coerenti, aperti, critici, plurali.

Gli aspetti storici e le trasformazioni subite dall'Italiano a seguito delle influenze del parlato, delle varietà regionali e dialettali della lingua passano decisamente in secondo piano (*"Lo studente si orienterà nella varietà linguistica italiana, rendendosi conto delle differenze regionali e dialettali, almeno per grandi linee"*). Sino ad arrivare all'affermazione decisamente non condivisibile, nella sua formulazione, secondo cui *"l'italiano di oggi deriva dal fiorentino letterario del Trecento, successivamente arricchito e trasformato, soprattutto dopo l'Unità politica italiana del 1861."*

L'italiano standard di oggi, parlato e scritto, è giunto alla sua configurazione attuale attraverso trasformazioni e apporti non solo regionali, dialettali, stranieri di varia provenienza a seconda dei momenti storici, ma soprattutto a seguito dell'influenza dei mezzi di comunicazione di massa, la radio e la TV, con l'influenza delle due principali qualità, quella fiorentina e quella romana; seguita e affiancata attualmente dalle TIC e dai cosiddetti *social media*, strumenti essenziali nella comunicazione odierna soprattutto per le nuove generazioni, soggetti dell'insegnamento scolastico.

Far risalire la "questione della lingua" al Trecento, al Cinquecento e soprattutto al periodo successivo all'Unità d'Italia, ponendo Manzoni e I Promessi Sposi come momento determinante per la sua soluzione, significa non prendere in debita considerazione altri momenti topici in cui la questione si è posta non solo nel "dibattito tra esperti", ma è entrata nel corpo vivo della vita del Paese. Si pensi al significato che ebbe la Prima Guerra Mondiale come momento di unificazione popolare, l'uscita dell'Italia dall'isolamento del Ventennio fascista con il suo tentativo antistorico di recuperare una "italianità" della lingua della cultura nazionali, la successiva apertura all'Europa e al mondo trans-oceanico, gli anni '60 e '70 con l'irruzione sulla scena di nuovi soggetti e nuove culture, fino ad arrivare agli anni '90 con l'affermazione delle Tecnologie dell'Informatica e della Comunicazioni, e alle tecnologie digitali nelle quali sono cresciute e nascono le generazioni attuali. Le ultime due, cui le I.N. si riferiscono sono infatti nate in quella che è stata definita un'infosfera, che costituisce il nuovo ambiente di apprendimento, caratterizzato da rapide trasformazioni anche linguistiche, da un policentrismo che supera ampiamente i confini della "Nazione". Tali elementi topici vanno presi ampiamente e approfonditamente in considerazione, pena una rappresentazione non veritiera e quindi non corretta dal punto di vista epistemologico – e quindi pedagogico – dell'insegnamento della lingua.

2. LETTERATURA

Perché studiare la letteratura

Lo studio delle “litterae”, dei testi scritti in poesia e in prosa, di varia natura è sicuramente per gli studenti un valido strumento di conoscenza di sé e del mondo. Nel mondo della comunicazione digitale la frequentazione della scrittura svolge ancora una funzione essenziale di carattere conoscitivo, ma anche espressivo.

La Letteratura e la Storia della Letteratura aiutano le nuove generazioni a dare senso alla realtà in cui sono immerse, utilizzando il codice che ha dato inizio alla narrazione che l’umanità ha dato di sé stessa nel modo più completo e compiuto che era stato fino a quel momento utilizzato e che caratterizza il nostro essere umani.

La letteratura svolge anche la funzione di arricchire la percezione di noi stessi e della realtà che ci circonda e per comunicarla agli altri.

Leggere le opere letterarie a scuola, studiarne i contenuti e le caratteristiche formali, le varietà che nel tempo hanno assunto o privilegiato, ma anche la vita di coloro che le hanno prodotte e del tempo in cui hanno vissuto, confrontandole con altri momenti storici, può suscitare negli studenti guidati dai docenti, il desiderio di utilizzare tali codici per esprimere sé stessi e rappresentare ciò che li circonda.

Linee generali e competenze

La *centralità del testo* viene assunta nelle I.N. come fondamentale nello studio letterario, ma il testo non è mai avulso dall’autrice o dall’autore che lo ha realizzato e dal momento storico in cui sono vissuti. “Mettere lo studente di fronte al testo da solo” può essere importante per suscitare la curiosità e rendere lo studente protagonista della lettura e dello studio, ma nell’individuazione degli aspetti significanti e distintivi che i vari autori ne fanno, l’accompagnamento del docente con l’ausilio delle note antologiche rimane sostanziale.

Condivisibile la lettura integrale di testi non solo narrativi e poetici, ma di saggi, articoli di giornale, biografie, di vari momenti storici e, oltre ai libri, opere cinematografiche, testi musicali, fumetti, mentre minimale risulta il mero affiancamento della saggistica straniera a quella italiana, di cui significativamente non si forniscono esempi e che invece rappresentano il più ampio contesto in cui vivono le nuove generazioni.

Obiettivi specifici di apprendimento

Premessa di metodo sull’articolazione in due bienni e una quinta classe. Anticipazione della storia letteraria al secondo anno del primo biennio.

L’articolazione dello studio della Letteratura e della Storia letteraria in due bienni e una quinta classe non appare condivisibile. Denota limiti che si evidenziano già dal momento in cui dal secondo quadrimestre del secondo anno si prevede la lettura di testi del Medioevo, cominciando a presentare il percorso storico letterario che verrà più approfonditamente svolto negli anni successivi.

Qual è il senso di questa anticipazione? Si ritiene che la scelta fatta manchi di una necessaria chiarezza e coerenza concettuale e gnoseologica, che permettono un’acquisizione migliore da parte dello studente.

Si poteva coraggiosamente scegliere a questo proposito di presentare un percorso di Letteratura “pura”, senza addentellati contestualizzanti, con il focus sulla produzione europea o universale.

Se si voleva mantenere l'impianto di storia letteraria, evitando il rischio che l'elemento contestuale prendesse il sopravvento su quello testuale, si poteva ricostruire l'evolversi nel tempo delle tipologie testuali e dei generi.

A titolo esemplificativo: l'evoluzione del romanzo con il passaggio dall'epica antica, a quella medievale, al romanzo del '700, '800, fino alla "crisi" del genere nel '900 e nel 2000.

Anche la proposta di posticipare al quarto anno lo studio de *I Promessi sposi* sarebbe coerente con la seconda ipotesi.

Questa seconda ipotesi ci permetterebbe di ricostruire un filo cronologico, sicuramente utile a livello scolastico che parta dal primo anno di liceo muovendosi in sintonia con lo studio della Storia. Si riacquisterebbe così quella organicità che le I.N. non hanno, proprio perché non effettuano scelte chiare dal punto di vista epistemologico e gnoseologico. Anche la proposta di posticipare al quarto anno lo studio de *I Promessi sposi* sarebbe coerente con tale ipotesi.

La domanda da porsi è la seguente: si vuol privilegiare un impianto storico (storia di genere legata al contesto) o un impianto letterario (analisi intra e intertestuale)?

PRIMO BIENNIO

Letture integrali, letteratura moderna e contemporanea

Sulla proposta della lettura integrale dei testi, fin dai primi anni del liceo, come già detto, si può essere sicuramente d'accordo, anche se non si ritiene utile stabilirne un numero definito, lasciando al docente tale scelta, secondo le caratteristiche della classe.

Non si può inoltre non notare l'assenza per la letteratura straniera di '800-'900 di grandi autori come Thomas Mann, James Joyce, Virginia Woolf, Robert Musil, Arthur Schnitzler, Marcel Proust che accanto ai grandi capolavori, forniscono anche possibilità di letture meno complesse e più accessibili in questa fase dello studio della letteratura.

SECONDO BIENNIO

Storia letteraria attraverso i testi

Si condivide l'idea dell'importanza del testo nello studio della Storia letteraria, ma per potersi meglio orientare nella tradizione letteraria italiana e straniera, gli inquadramenti storico-culturali, l'inserimento nella corrente letteraria, le biografie degli autori anche con l'uso di audiovisivi tratti ad esempio dalle teche RAI, costituiscono uno strumento essenziale per una comprensione più approfondita del testo stesso.

Si ritiene inoltre che non sia compito delle I.N. entrare nello specifico delle tipologie di verifiche da privilegiare da parte del docente, che lo stabilirà nell'ambito della programmazione del Collegio dei docenti.

La Commedia in classe

La proposta di concentrare lo studio della Commedia, esempio unico di letteratura universale, nel terzo e quarto anno e riservare il quinto anno allo studio della letteratura post-unitaria è molto discutibile. La Commedia è un testo troppo complesso per concentrarne la lettura in due anni. Scegliere la strada della lettura di brani da tutti i canti, anche se parrebbe salvaguardare la continuità testuale, sacrifica però la comprensione profonda della struttura linguistica e stilistica dei singoli canti e delle tre cantiche.

Si potrebbe continuare a scegliere l'analisi dei canti più importanti delle tre cantiche, leggendo comunque brani degli altri canti, senza ricorrere alle sintesi intratestuali non fedeli al testo.

Dal passato al presente - In dettaglio

Il secondo biennio, secondo la ripartizione proposta, sarà quindi riservato allo studio di "testi di accesso" e percorsi tematici organizzati per generi letterari. Si leggeranno testi dei grandi autori dal Trecento all'Ottocento. Si studieranno testi relativi a "fenomeni cruciali" quali "la riscoperta dei classici", "la convivenza tra latino e volgare", "la nascita del melodramma", "il romanzo storico", "la relazione tra autori italiani e stranieri". E percorsi tematici quali l'amore, l'amicizia, il sesso, la fede, la violenza.

L'individuazione di tali tematiche ne lascia fuori altre, quali la fratellanza, la solidarietà, la natura e il rapporto esseri umani-natura, la sorellanza, la pace, l'uguaglianza, la ricerca della libertà che possono aiutare maggiormente gli studenti a comprendere la complessità dell'esistenza nel mondo.

La scelta di un impianto che rifugge dalle grandi periodizzazioni e dagli inquadramenti storico-culturali quali Umanesimo, Rinascimento, Illuminismo, Romanticismo, Naturalismo, Decadentismo spinge comunque ad individuare "fenomeni cruciali" di cui, a livello scolastico, avulsi dal contesto di riferimento, non si comprendono pienamente genesi e caratteristiche strutturali.

QUINTO ANNO

La Letteratura post-unitaria- In dettaglio

Emerge qui una contraddizione tra lo studio della storia letteraria del biennio precedente, in cui non si ricorre all'uso di categorizzazioni storico-culturali e la definizione tutta storico-politica per indicare tale periodo: "la letteratura post-unitaria".

Tale scelta non solo è contraddittoria dal punto di vista terminologico, rispetto alle categorie d'analisi precedente, ma utilizzando come termine *ab quo* l'Unità d'Italia, si concentra su autori italiani dal secondo '800 alla seconda metà del '900 senza dare il dovuto rilievo alla specificità della letteratura del '900 italiano che non si può comprendere a fondo e in maniera veritiera se non la si inserisce nel quadro più ampio dei fenomeni storico-culturali europei. La letteratura di questo periodo non si comprende se non si approfondiscono adeguatamente fenomeni quali la crisi della scienza positivista e l'affermarsi della nuova scienza, le fratture determinate dai due conflitti mondiali, la fine dei totalitarismi, l'avvento della cultura e della società di massa.

Dedicare il quinto anno ancora all'800 impedisce ai nostri studenti di collocarsi appieno nel loro tempo e di capirlo attraverso lo studio della letteratura e della cultura del '900 e del primo ventennio del nuovo millennio.

Il Presidente

Giovanni Manuzio

