

Andrea
Colore*

La letteratura non serve?

Ripensare la progettazione di italiano
nella scuola dell'obbligo.

Una suddivisione (s)comoda

Ogni anno, al primo di settembre, un docente di italiano si sveglia e sa che dovrà organizzare tempi e materiali delle sue lezioni. Molto spesso, questa organizzazione delle “ore di italiano” risente della tradizionale tripartizione in antologia, epica e grammatica, dettata principalmente dall'inveterata divisione che compie l'editoria scolastica¹. Al libro di testo di epica o letteratura, è associata l'antologia annuale – generalmente un volume che supera le cinquecento pagine – a cui si aggiunge un manuale per lo studio della grammatica, spesso suddiviso in tomi, annuale o triennale. Di conseguenza, il docente di italiano della scuola secondaria di primo grado organizza un lambiccato “orario interno” imposto forse più dal materiale di cui dispone che dalla complessità di una materia estremamente trasversale: così facendo, “l'ora di italiano” si trasforma nell'ora di epica, di grammatica o di antologia. Vi sono dunque tre manuali in tre ore diverse, senza che spesso vi sia una vera compenetrazione fra queste diverse branche. Ciò non toglie, ad esempio, che fra gli

* Docente di Lettere nella Scuola secondaria di Primo grado, collaboratore Oppi.

¹ Cfr. Serianni L., *L'ora di italiano. Scuola e materie umanistiche*, Laterza, Bari, 2010. Serianni osserva che spesso l'insegnamento dell'italiano nella scuola secondaria viene condizionato dall'impianto dei manuali scolastici che tendono a suddividere rigidamente la materia nella tripartizione citata. Ciò non risponde a una reale esigenza didattica o linguistica, ma dipende esclusivamente da una tradizione editoriale che influenza anche le progettazioni dei docenti, rischiando così di frammentare i percorsi didattici, impedendo una vera integrazione fra lingua, grammatica e testo.

esercizi di comprensione del testo appaiano domande di grammatica, ma l'idea di concepire "italiano" come un *unicum* non è sempre percepita dagli studenti. Qual è in sostanza la finalità di questa suddivisione? È solo funzionale al materiale di cui dispongono i docenti oppure permette ai ragazzi di apprendere in maniera davvero più efficace? La suddivisione per compartimenti è rassicurante sul piano organizzativo, ma fino a che punto è legittimo comprimere la progettazione didattica entro schemi così rigidi, scanditi da cinque o sei slot orari settimanali? La distinzione netta fra queste parti risalta in particolar modo se si considera la progettazione lungo il triennio, alla luce dello studio di alcuni autori considerati "imprescindibili", come Omero in prima, Dante in seconda e Manzoni in terza. In questo modo, le progettazioni sembrano più modellate per "suddivisione oraria" che per competenze.

A tal proposito, bisogna ricordare che raccontare ai ragazzi la guerra di Troia, le brutture infernali o le vicissitudini di un matrimonio che non si riesce a celebrare non può essere un atto fine a sé stesso: ogni opera deve essere adeguatamente contestualizzata nel periodo storico e nell'ambito letterario di riferimento, affinché gli alunni la possano comprendere appieno. Tutto ciò viene spesso ridotto all'osso, perché nel frattempo l'insegnante deve proseguire, ad esempio, con la spiegazione relativa all'uso dei pronomi, alle caratteristiche del romanzo di avventura, al significato delle similitudini e molto altro ancora, senza considerare le prove di produzione e comprensione scritta e orale che periodicamente sono assegnate ai ragazzi e, in aggiunta, i loro tempi di correzione e revisione: non si può negare che spesso tale scenario implichi un carico cognitivo decisamente rilevante per dei ragazzini di 11/14 anni. La contestualizzazione, così come il commento e la parafrasi di un componimento letterario, sono processi complessi che purtroppo scadono talvolta in esposizioni prolisse ed estremamente generiche. Inoltre, non andrebbe nemmeno trascurata la variegata composizione delle classi della scuola di oggi, con alunni certificati per disabilità o per disturbi specifici dell'apprendimento e con una percentuale di alunni stranieri notevolmente maggiore rispetto al passato. Anche questi sono fattori rilevanti per impostare lo

studio della letteratura, eventualmente anche comparata se si vogliono dimostrare le caratteristiche comuni, come gli archetipi culturali che si ritrovano in molte fiabe del mondo.

L'ermeneutica di un testo letterario è quindi un processo serio e gli studenti devono rendersene conto sin dai primi anni di istruzione: quale significato assume quindi lo studio di Leopardi o Pirandello, se gli studenti non possiedono ancora solide competenze di scrittura e di comprensione del testo? La domanda, forse un po' brutale, è però efficace per evidenziare alcune criticità del tradizionale insegnamento dell'italiano in una scuola in cui la didattica per competenze e l'analisi della complessità del reale sono diventate obiettivi fondamentali. Affrontare quindi il tema dell'insegnamento dell'italiano – e in particolar modo della letteratura – nella scuola secondaria di primo grado significa mettere in discussione alcune impostazioni tradizionali che ciascun docente, consapevolmente o meno, ha adottato o sta ancora adottando nel corso della propria esperienza professionale. La riflessione su tali consuetudini permette altresì di considerare le ricadute sulla preparazione degli studenti nel proseguimento dei loro studi, non solo alle scuole superiori, ma forse anche all'università.

Due snodi fondamentali da cui partire: il QCER e le *Indicazioni nazionali 2025*

Il Quadro Comune Europeo di Riferimento per la conoscenza delle lingue (d'ora in avanti QCER²) descrive le conoscenze e le competenze raggiunte da un parlante di una lingua europea. Nella scuola italiana, il QCER è un descrittore imprescindibile per la valutazione didattica delle lingue europee studiate, ma in genere si è poco abituati a pensare di poter usare il medesimo strumento per valutare le conoscenze e le competenze dell'italiano: essere madrelingua italiani non significa infatti avere la padronanza assoluta del proprio idioma poiché anche il vocabolario della propria lingua madre tende ad arricchirsi col tempo grazie alla pratica per poter raggiungere livelli avanzati.

² Consultabile al link <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages/>.

L'acquisizione del lessico specifico delle diverse discipline e la padronanza della lingua italiana, oltre alla competenza d'uso in diverse situazioni comunicative, sono degli obiettivi importanti da perseguire per gli studenti del primo ciclo di istruzione e del primo biennio delle scuole superiori. Il QCER parla di "testi letterari" solo a partire dal livello B2, ossia un intermedio avanzato. Ciò significa che per poter affrontare lo studio di questi specifici testi uno studente dovrebbe riuscire "*a scrivere testi chiari e dettagliati su una vasta gamma di argomenti legati ai suoi interessi*", oltre a saggi, testi argomentativi e relazioni "*trasmettendo informazioni o proponendo ragioni che supportano o confutano un punto di vista specifico*"³. Se si rivolge l'attenzione all'interazione orale del livello intermedio avanzato, il QCER sostiene che il parlante dovrebbe essere in grado di conversare "*con una certa scioltezza e spontaneità*" rendendo così possibile la comunicazione con i madrelingua, partecipando "*attivamente alle discussioni nelle situazioni quotidiane e spiegando il proprio punto di vista*". Obiettivi dunque complessi, che presuppongono una competenza linguistica di buon livello e che dovrebbero essere raggiunti per essere in grado di affrontare i testi letterari che celano un significato nascosto oltre la lettera. Lo studente di livello B1 e B2 è perciò in grado di affrontare o comprendere un discorso in modo autonomo, dimostrando una certa disinvoltura in più ambiti, trattando di argomenti concreti o astratti, e interagendo nel modo più naturale possibile, senza sforzo di comprensione da parte dell'interlocutore.

Accanto al QCER, le *Indicazioni nazionali* varate nel 2025 dal Ministero dell'istruzione e del merito rappresentano un secondo punto di partenza significativo per affrontare la questione dello studio della letteratura durante il primo ciclo di istruzione.

Al centro dell'apprendimento devono stare i testi, e sui testi vanno saggiate e affinate le capacità di comprensione e di interpretazione degli studenti. [...] La lettura di testi del patrimonio letterario italiano e straniero, selezionati alla luce del grado di maturità degli studenti, è funzionale alla discussione, alla formu-

³ Ivi, pp. 70-73.

lazione di ipotesi interpretative, al confronto tra punti di vista. La letteratura non è infatti un oggetto dato una volta per tutte, da contemplare con freddo rispetto, bensì una realtà mobile, che vive e muta a seconda di chi la interroga: e a scuola l'interrogante è la comunità formata dagli studenti, istruita e guidata dall'insegnante, che avrà appunto il compito, tra gli altri, di coordinare una discussione informata sui testi via via sottoposti all'attenzione degli studenti. Non occorre dunque che gli studenti, in ogni ordine di scuola, diventino piccoli critici letterari, né che siano informati su tutti gli snodi della storia letteraria; occorre che leggano, scrivano, imparino ad apprezzare testi scritti da altri, in epoche e luoghi anche remoti, e ne parlino con buona competenza, e se possibile anche con piacere, persino con amore.⁴

Le *Indicazioni* suggeriscono caldamente di partire dai testi che gli studenti devono essere in grado di comprendere e interpretare. Inoltre, non si parla mai di “studio della letteratura italiana”: la scelta dei testi è a discrezione del docente in base alla classe. Inoltre il Ministero raccomanda, insieme all'attività di lettura, anche quella di scrittura, per rielaborare e sfruttare ciò che è stato appreso, dalle argomentazioni al patrimonio lessicale. Più avanti, il documento suggerisce una serie di autori raccomandati per la lettura integrale, atti a generare in aula dibattiti sotto la guida dell'insegnante: l'elenco è caratterizzato dalla presenza di autori contemporanei, sia italiani sia stranieri, come Dino Buzzati o J. K. Rowling, invece non si menzionano né Dante né Manzoni; al contrario, è il Ministero stesso a dissuadere dal presentare alla classe una storia della letteratura completa di tutte le sue parti (“*Non occorre quindi che gli studenti [...] siano informati su tutti gli snodi della storia letteraria*”) per non togliere tempo ad attività più produttive, come l'analisi di un testo.

L'ordinamento delle *Indicazioni Nazionali* è quindi condivisibile sotto molti aspetti, come la centralità del testo e la valoriz-

⁴ Dalle *Indicazioni nazionali per il primo ciclo di istruzione 2025*, *passim*, consultabili al link <https://www.mim.gov.it/-/indicazioni-nazionali-per-il-curricolo-scuola-dell-infanzia-e-scuole-del-primo-ciclo-di-istruzione>.

zazione della discussione guidata, poiché in questa maniera si supera una concezione trasmissiva della letteratura, intesa come una lista selezionata di autori da affrontare con un'impostazione nozionistica. Ciò non impedisce di interrogarsi sull'effettiva praticabilità di questo modello: quali testi devono essere messi al centro del proprio insegnamento e con quali criteri devono essere scelti? Il libro di letteratura, sia che fornisca una disamina dettagliata o una selezione ristretta di autori, propone i testi in originale, accompagnati o da una parafrasi o da un apparato di note che potrebbero impoverire l'ampiezza dell'approfondimento culturale di testi complessi come la *Commedia* dantesca o il romanzo manzoniano. Considerate sotto questo punto di vista, le *Indicazioni Nazionali* di italiano offrono una cornice aperta e stimolante, in nome della libertà di insegnamento, ma lo sforzo progettuale del docente deve andare oltre alla semplice selezione dei testi di un libro. In questo senso, combinare le *Indicazioni* con il QCER può supportare il docente nella scelta dei testi, evitando così di sovrapporre precocemente l'analisi interpretativa a fragilità linguistiche che potrebbero compromettere un approfondimento complesso. È necessario infatti che le competenze linguistiche del QCER (lessicali, morfo-sintattiche e testuali) siano acquisite dagli studenti e perciò adeguate a imbastire commenti o riflessioni su un testo letterario, evitando così discussioni superficiali o addirittura banalizzanti.

Alla luce di queste considerazioni, è evidente che la complessità della materia "italiano" non può soltanto far ripetere meccanicamente il contenuto delle antologie, ma deve tener conto della centralità del testo, come auspicato nel documento ministeriale, e anche delle competenze linguistiche degli studenti e della loro consapevolezza storico-culturale. In questo delicato equilibrio, la qualità dell'insegnamento dell'italiano nella scuola dell'obbligo potrebbe non essere soddisfacente, soprattutto nel primo grado di istruzione. È perciò necessario, a questo punto, definire cosa si intenda con "letteratura" per poter "studiare letteratura" nella scuola dell'obbligo.

Una definizione di “letteratura” per la scuola

Oggi la letteratura si può definire come “*l’insieme delle opere scritte che si propongono fini estetici*” e in senso lato quella “*attività intellettuale volta allo studio o all’analisi di tali opere*”⁵. Essa è una disciplina autonoma, che studia i temi, i generi, le strutture e le interpretazioni dei testi. Tuttavia, il canone estetico è dettato dall’epoca storica (le stesse *Indicazioni* parlano infatti di “*realtà mobile*”): per questo, la prospettiva diacronica per lo studio delle correnti letterarie e le relazioni fra opera e contesto di produzione è di fondamentale importanza quando ci si interfaccia con i testi di autori importanti, tanto antichi quanto contemporanei. Questa precisazione permette così di dimostrare che la succitata tripartizione “epica-grammatica-antologia” sia quanto di più lontano dalla complessità e della trasversalità della materia “italiano”.

Un caso che si può addurre facilmente come esempio è quello di Francesco Petrarca: oggi a scuola la sua fama è oscurata da quella di Dante Alighieri, ma la propensione per quest’ultimo ha ragioni storiche molto ben precise. Fino a poco prima dell’unità d’Italia il modello petrarchesco, consacrato sin dal 1525 con le *Prose della volgar lingua* di Pietro Bembo, è stato un punto di riferimento imprescindibile. Per di più, la cosiddetta linea “antinovecentista” di Umberto Saba, che guarda alle antiche tradizioni poetiche, si richiama proprio al modello petrarchesco (*Canzoniere* è, non a caso, la raccolta più conosciuta del poeta triestino). Fu la tradizione romantica e desanctisiana a imporre Dante come poeta nazionale, in linea con il pensiero risorgimentale, determinandone così il primato su Petrarca. L’esempio celebre del confronto delle due corone evidenzia che il periodo storico determina il gusto estetico per un’opera ed è per questo che è necessario conoscere il retroterra culturale non solo dell’autore che si studia (il Trecento, nel caso di Dante e Petrarca), ma anche quello in cui sono state concepite le interpretazioni del passato, lontano o recente che sia. Per molto

⁵ Così è definita nell’*Enciclopedia Italiana Treccani*, https://www.treccani.it/enciclopedia/letteratura_res-135f5813-c05d-11dd-b4d8-005056b3532f/.

tempo, per esempio, Svevo e Gadda sono stati ritenuti autori difficili, o persino “pessimi” di fronte a un particolare gusto del pubblico: oggi, invece, sono entrati a pieno titolo nel canone degli autori italiani più studiati, tanto da comparire ampiamente nei libri di letteratura delle scuole superiori.

Studiare “letteratura” e studiare “storia della letteratura” non sono dunque la stessa cosa, dal momento che la seconda, in una fase precoce dell’istruzione, deve essere sussidiaria alla prima. A tal proposito, Romano Luperini recupera la significativa distinzione fra “educazione linguistica” e “educazione letteraria”⁶. Il suo ragionamento è applicato alla scuola secondaria di secondo grado, nella distinzione fra triennio e biennio: ciò che riguarda quest’ultimo può però perfettamente attagliarsi all’insegnamento dell’italiano nel primo ciclo di istruzione.

Per poter conferire un giudizio di valore attraverso un processo di storicizzazione a attualizzazione, lo studente deve prima di tutto avere “*possesso pieno e corretto del discorso scritto e parlato*”, sapendo quindi utilizzare e soprattutto riconoscere gli usi funzionali della lingua prima di passare ad un livello di astrazione maggiore dal momento che “*l’educazione letteraria è un risvolto di quella linguistica*”. Luperini ritiene infatti fuori luogo fornire nel biennio nozioni dettagliate sulla storia letteraria, quando si dovrebbe a suo avviso comprendere prima di tutto “*la lettera del testo*”, individuando le parole che non si comprendono e ragionare sulla loro etimologia. Nel momento in cui si affronta la storia della letteratura, una rete complessa di rimandi storico-culturali e persino familiari (Luperini ad esempio invita a leggere *I promessi sposi* anche alla luce delle vicissitudini familiari del Manzoni, per coglierne il vero significato), la capacità linguistica smette progressivamente di essere ricettiva e diventa sempre più creativa. Lo scopo dello studio della storia della letteratura è problematizzare un testo, il che è difficile se non si acquisiscono le adeguate competenze linguistiche.

⁶ In riferimento alle osservazioni di Romano Luperini, oltre al celeberrimo manuale scolastico *La scrittura e l’interpretazione*, (scritto insieme a Pietro Cataldi e Lidia Marchiani per la Palumbo) si rimanda al suo ciclo di lezioni sulla didattica della letteratura tenuto per l’Università di Catania nel 2018, reperibile in rete. In particolare, cfr. <https://www.youtube.com/watch?v=tA1U-GubQqk>. Le citazioni di Luperini sono riportate in seguito fra virgolette.

Contestualizzare un'opera letteraria è quindi un procedimento complesso, che deve tener conto dell'evoluzione storica del pensiero (dell'autore e della società) per indagarne a fondo il significato. La *Divina Commedia*, per esempio, non è la stessa per Bembo, per De Sanctis o per noi: non perché cambino le parole, ma perché cambia il rapporto che la società ha con il testo che non deve essere, come osserva Luperini, "*una mosca in un'ambrà*". Esso non è un oggetto immobile e cristallizzato, ma il suo significato nasce dal continuo dialogo con il lettore affinché si capisca e soprattutto si comprenda attraverso una fase ermeneutica che non può prescindere da una preliminare attenzione al senso letterale. Il caso di Manzoni è in tal senso eclatante: per capire l'opera, uno studente non può limitarsi ad affrontare solo il pensiero dell'autore, perché una certa visione del mondo deriva da un contesto storico ben preciso. Pertanto, prima di affrontare lo studio dei *Promessi Sposi* non ci si dovrebbe esimere dalla conoscenza del manifesto della De Staël, del risorgimento italiano, della disputa fra classici e romantici e del legame fra l'autore milanese e la tradizione fiorentina, per non parlare della complessa filologia d'autore alle spalle della Quarantana, dettata appunto da scelte non solo di poetica ma anche di contesto. La domanda che uno studente dovrebbe quindi sempre porsi nel momento in cui affronta un'opera letteraria complessa come quella manzoniana dovrebbe sempre riguardare prima di tutto l'*hic et nunc*: perché a Manzoni è spettato il compito di redigere uno dei capisaldi della nostra letteratura proprio nell'Ottocento e non in un altro periodo storico?

Come è necessario comprendere il Risorgimento per capire che sotto le vesti spagnole si celano i dominatori austriaci, così è fondamentale comprendere i caratteri delle civiltà occidentali e orientali e la loro percezione attuale, se si vogliono cogliere tutti i risvolti – ad esempio – di un racconto di viaggio di Tiziano Terzani o di un saggio di Oriana Fallaci. Compito della scuola è quindi togliere il testo dalla "*fissità atemporale del canone*" e inserirlo nell'attualità, non solo per quelli che potrebbero essere gli insegnamenti e i valori ancora oggi validi, ma anche evidenziando i punti di rottura con il passato, in una continua dialettica con il presente.

Ma se il carico cognitivo è così ingente per gli studenti, la letteratura va eliminata totalmente dalle scuole secondarie di primo grado? La risposta è ovviamente negativa, ma bisognerebbe tener conto di alcune accortezze: Manzoni e Leopardi possono trovare posto nelle scuole secondarie di primo grado, sforzandosi però di accogliere una nuova prospettiva più complessa, che tenga conto in primo luogo delle competenze linguistiche del discente, in linea con il QCER, e in secondo luogo dell'asse diacronico lungo cui sviluppare un discorso organico, diffidando al contempo della tuttologia dilagante nei libri di testo e della restituzione passiva del *Cinque maggio* e dell'*Infinito* (per quanto le *Indicazioni* fomentino lo studio dei testi poetici a memoria⁷).

A questo punto del ragionamento, una domanda sorge spontanea: Parini, Goldoni, Foscolo, Leopardi e perfino Verga e Pirandello devono necessariamente far parte del bagaglio culturale di uno studente di quattordici anni? A cosa serve condensare sette secoli di letteratura in meno di due anni, magari in nome della tripartizione “grammatica-antologia-letteratura”?

Già le vecchie *Indicazioni Nazionali* del 2012 suggerivano gli intrecci disciplinari “*fra storia e geografia in considerazione dell'intima connessione che c'è tra i popoli e le regioni in cui vivono*”⁸ e appare dunque comprensibile perché durante il terzo anno di scuola secondaria di primo grado, dedicato per la maggior parte al Novecento, i collegamenti interdisciplinari fra italiano, arte, storia, musica e geografia siano molto più riusciti che negli altri anni: tutti i movimenti culturali che si sono sviluppati in quel torno di tempo aiutano a capire la trasversalità dei curricula, già ben prima del “secolo breve”, a partire dal romanticismo, con Foscolo e Manzoni, Wagner e Beethoven, Hayez e Friedrich, fino alle avanguardie, con il futurismo e gli ermetici, Debussy e Bartòk, il dada e il cubismo.

Al contrario, lo studio di gran parte della storia moderna durante il secondo anno in parallelo alla letteratura delle origini

⁷ Cfr. *Indicazioni nazionali* 2025, p. 34 e p. 38.

⁸ Cfr. *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, 2012, p. 42, consultabili al link https://www.mim.gov.it/documents/20182/51310/DM%20254_2012.pdf/1f967360-0ca6-48fb-95e9-c15d49f18831?version=1.0.

può creare uno scompenso fra ciò che viene affrontato in storia e in italiano, se non si è posticipato lo studio dei comuni e delle signorie: la storia del basso Medioevo potrebbe valere infatti come prerequisito allo studio della letteratura italiana medievale. In questo modo, si eviterebbe di comprimere negli ultimi mesi della classe prima un argomento complesso che non è possibile ridurre a mere nozioni, se si deve affrontare con cura la letteratura italiana delle origini: il ruolo di san Francesco nel contemporaneo quadro della lotta contro le investiture, le guerre intestine fra Cerchi e Donati all'epoca di Dante oppure la crisi economica del Trecento come cornice narrativa del *Decameron* sono argomenti che non possono essere trascurati per capire profondamente le opere dei grandi autori della nostra letteratura. Si assiste infine a uno scompenso ancora maggiore durante il primo anno, in cui si accostano *Iliade* e *Odissea* al periodo medievale, pur trovando nei cosiddetti "libri di epica" sezioni dedicate ai Nibelunghi, ai romanzi di Chrétien de Troyes e persino, in alcuni casi, a Ludovico Ariosto, che passano in secondo piano rispetto ai poemi omerici, la cui presenza al primo anno di scuola secondaria di primo grado è una certezza, se non addirittura una peculiarità della branca "epica", anche perché particolarmente graditi dai giovani studenti.

Cosa c'è quindi di nuovo? In effetti, tutto ciò può sembrare banale, dal momento che le relazioni fra italiano e storia sono una costante tipica del terzo anno di scuola secondaria di primo grado, soprattutto in vista del colloquio finale. Tuttavia, qualcosa potrebbe cambiare dopo la pubblicazione delle nuove *Indicazioni Nazionali* del 2025 relative alla storia nel primo ciclo di istruzione: se prima i collegamenti fra le materie erano spesso agevolati dalla suddivisione in storia medievale, moderna e contemporanea nei tre anni, ora, eliminando buona parte dell'alto Medioevo e estendendo lo studio della storia fino a dopo le guerre di religione nella classe prima, la sovrapposizione fra le due materie non potrà essere così immediata. Una suddivisione così netta, da antico "programma" con gli elenchi puntati, non è presente per le altre discipline umanistiche: pertanto, a partire dall'anno scolastico 2026-2027 gli studenti avranno sui loro banchi le pagine dei libri di storia ancora più sfalsate rispetto a

quelle di storia della letteratura o storia dell'arte. Nello scenario che si prospetta per lo studio della letteratura, il docente dovrà considerare come prerequisito il contesto storico dell'anno precedente per affrontare Dante, che le case editrici continueranno a proporre nel volume in allegato all'antologia di seconda, pur essendosi mosse in fretta e furia per stravolgere i testi di storia.

I ragazzi quindi incontreranno Dante con Luigi XIV, Ariosto con Napoleone e Foscolo con Cadorna? Se bisogna contestualizzare la letteratura, tali squilibri dovrebbero essere evitati se si pensasse a una progettazione unitaria di storia e italiano durante gli anni della scuola secondaria di primo grado: spesso la spasmodica tentazione di fare tutto non concepisce l'idea di dover necessariamente selezionare una rosa di autori e periodi storici che permetterebbero di inserire in maniera più adeguata gli autori nel loro contesto storico. Ciò che dovrebbe essere determinante non è solo il contenuto, che rimane fondamentale per coinvolgere gli studenti, ma anche l'impostazione della presentazione dell'argomento alla classe: la libertà di scelta è facoltà del docente che può governare e gestire entro i confini delle *Indicazioni Nazionali*. La drastica selezione degli argomenti e la costruzione di un metodo storico dovrebbero costituire un punto di partenza fondamentale prima ancora dell'approfondimento dei singoli autori: selezionare, infatti, non è sinonimo di "semplificare" dal momento che una ragionata scelta non dovrebbe sacrificare la qualità di approfondimento.

Tuttavia, pur cercando di arginare l'ostacolo della tuttologia, rimane il problema linguistico. Non tutti gli studenti delle classi di oggi potrebbero essere in grado di interfacciarsi con la lingua di Dante se non sono state suggerite strategie adatte per affrontare lo studio di un testo poetico, come ad esempio affinare la comprensione attraverso la parafrasi, procedimento efficace se mira a far ragionare lo studente, portandolo a rielaborare un testo con proprie e più semplici parole per comprenderlo, invece di ripeterlo a memoria. La comprensione del testo poetico non è un esercizio di mnemotecnica: la necessità di partire dal testo non deve consistere nella ripetizione di una parafrasi magari già fornita dal libro, perché non si comprenderebbe il senso originale dell'opera. L'ausilio di cui avrebbe bisogno ogni testo è un

nutrito e folto insieme di note esplicative, come nel caso dell'edizione storica della *Divina Commedia* di Umberto Bosco e Giovanni Reggio⁹, dotata di scientificità e di un commento puntuale e ordinato, perfettamente coerente con gli obiettivi degli studi superiori, ma decisamente troppo specialistico per le classi delle scuole secondarie di primo grado.

Come è necessario agire quindi, a fronte di queste difficoltà che vedono spesso lo studente impreparato ad accogliere la complessità della materia? Capire i contesti e collegare saperi diversi è fondamentale per interpretare testi di tale portata attraverso competenze trasversali. Questo obiettivo, soprattutto nella scuola secondaria di primo grado, può essere fortemente limitato da un'impostazione dello studio della letteratura lineare, centrato su cammei autoriali, senza però una vera contestualizzazione. La letteratura, così come la lingua (italiana, ma non solo) non può essere considerata come un ambito isolato, ma va letta come parte della complessità dei movimenti storico-culturali che si sono avvicendati nel corso del tempo: talvolta, nei manuali del primo ciclo con impostazione tradizionale, la storia letteraria è invece spesso organizzata per autori e opere incastonate fra le pagine come medaglioni, senza un adeguato inquadramento. La letteratura è così concepita come un patrimonio estetico, che ha lo scopo di far apprezzare una tradizione basata su autori "imprescindibili", come imposto a partire dal periodo postunitario con la pubblicazione della *Storia della letteratura italiana* di Francesco De Sanctis e con la successiva estetica crociana: un modello ormai superato, allora utile alla costruzione dell'identità nazionale italiana, ma oggi anacronistico di fronte alla complessità del reale e del microcosmo scolastico.

Ciò che dovrebbe essere promosso è una lettura storicamente situata delle opere, da intendere come un prodotto di un sistema culturale e sociale, dotato di proprie rappresentazioni collettive. Furono le condizioni sociali, storiche e culturali ad influenzare le forme e i contenuti della produzione letteraria dell'epoca, in una rete di rimandi fra opere differenti e ideologie

⁹ Dante Alighieri, *La Divina Commedia*, 3 voll., a cura di U. Bosco e G. Reggio, Le Monnier, Firenze, 2022.

dominanti: la *Divina Commedia*, i *Promessi sposi* e *La coscienza di Zeno* trovano la loro origine nei contesti in cui sono nate e non potevano essere allora concepite diversamente (l'Italia del '300, la Milano asburgica e la Trieste mitteleuropea).

Di conseguenza, realizzare progettazioni interdisciplinari concentrate su una tematica può essere un'alternativa alla rigorosa impostazione cronologica che spesso si osserva in alcuni libri di testo. Si potrebbero infatti adottare anche per la letteratura europea o mondiale, senza specificazioni nazionali, i percorsi tematici proposti all'interno di alcune antologie, che mettono al centro argomenti come la legalità, i sentimenti o la crescita personale, dedicando così alcune sezioni a raccolte di brani che si focalizzano su questi argomenti specifici. Affinché però una progettazione didattica possa essere funzionale, sarebbe bene evitare l'appiattimento della dimensione storico-genetica dei testi, il che rimane una strada percorribile, ma non se si vuole analizzare e contestualizzare uno scritto di letteratura in un'ottica interdisciplinare. Per cogliere il significato di un'opera letteraria, in sostanza, la prospettiva tematica e quella storica devono coesistere così da evitare di affrontare gli autori come in successione alla maniera desanctisiana. Raccogliere più testi per temi senza contestualizzare depaupera l'analisi del sistema letterario poiché è necessario che le tematiche individuate facciano emergere somiglianze e differenze, continuità e discontinuità: non basta perciò raccogliere brani che parlino della guerra o dell'amore, ma bisogna comprendere come l'idea di guerra e l'idea di amore siano state affrontate in un dato periodo storico e in un particolare momento della biografia dello scrittore, cercando così di restituire ai testi ritenuti "letterari" la loro natura di processo storicamente situato e cognitivamente complesso.

Alcuni possibili esempi di progettazione didattica

Durante l'anno scolastico 2025-2026 ho pensato di riflettere su questo tema proponendo alla mia classe terza due progettazioni didattiche che avrebbero voluto approfondirlo. La prima, intitolata *La letteratura della storia*, si è concentrata sulla genesi del romanzo storico manzoniano. Durante la prima lezione, nella fase di attivazione, ho chiesto alla classe di discutere qua-

le delle due materie, storia o letteratura (nel significato che viene proposto a scuola, ossia di “storia della letteratura”), fosse la più importante. Giunti alla conclusione che la prima dovesse prevalere sulla seconda, ho proiettato sulla LIM la poesia *Veglia* di Giuseppe Ungaretti per mostrare come un evento drammatico come la Prima guerra mondiale fosse il nucleo centrale della riflessione ungarettiana sulla vita. Traendo spunto da ciò, le lezioni successive si sono concentrate sul ripasso dei principali avvenimenti storici dell'Ottocento europeo, insistendo sui cambiamenti causati dalle delusioni del periodo napoleonico, dal crollo degli ideali illuministici e dalla riscoperta della tradizione medievale europea. Verificati in una lezione *ad hoc* i prerequisiti di storia, ho avviato il discorso sul Romanticismo, europeo e italiano, proponendo così, accanto a Manzoni, la figura di Walter Scott come iniziatore del romanzo storico e fonte di ispirazione per *I promessi sposi*. In classe si sono dunque letti non solo alcuni estratti dell'opera manzoniana, ma anche una breve antologia di testi al fine di rivelare ciò che stava dietro al progetto del romanzo storico: passi di *Ivanhoe*, la lettera sulle traduzioni della De Staël e la lettera di Manzoni sul romanticismo a Cesare d'Azeglio. L'obiettivo principale che si voleva raggiungere era far capire ai ragazzi quale fosse il *milieu* culturale da cui si sono generati *I promessi sposi*, cercando di capirne non tanto la genesi filologica (un argomento, a mio giudizio, troppo precoce e tecnico), quanto piuttosto la ricezione da parte di Manzoni del movimento romantico europeo e di conseguenza le singolari caratteristiche assunte nell'Italia risorgimentale.

La seconda progettazione, intitolata *Chi sono? Le molte facce dell'io*¹⁰, ha affrontato invece le tematiche culturali del primo dopoguerra e le novità della narrativa introdotte con il modernismo rispetto alla letteratura ottocentesca. Gli studenti sono stati invitati a riflettere sul concetto di “maschera” dopo aver svolto due attività introduttive: l'ascolto e il commento guidato della canzone *Credo negli esseri umani* di Marco Mengoni, con relativo video, e un gioco che prevedeva di far indovinare a due

¹⁰ Si ringrazia la collega Rosaria Rubino, che mi ha aiutato a stendere la progettazione.

alunni e poi al professore quale ragazzo avesse scritto un aggettivo o una propria qualità alla lavagna, dopo aver chiesto alla classe di segnalarne una a turno. La parte introduttiva della progettazione ha avuto lo scopo di porre di fronte ai ragazzi la crisi delle certezze nel Novecento, anche in ambiti non strettamente letterari (come la nascita delle geometrie non euclidee), per poi proseguire con l'analisi di alcuni brevi passi tratti da *Ulysses*, da *La coscienza di Zeno*, da *Il fu Mattia Pascal* e da *Uno, nessuno e centomila*.

Nel mese di gennaio, a progettazioni appena avviate, ho proposto un testo argomentativo sull'utilità dello studio della letteratura alle scuole secondarie di primo grado per cercare di capire il punto di vista della classe¹¹. La sorpresa è stata duplice: non solo un unico studente ha scelto questa traccia fra quelle proposte, ma era allo stesso tempo il più inaspettato. Il risultato era sufficiente ma non per questo poco ricco di stimoli, già dal titolo un po' *tranchant*: "*La letteratura a (sic) scuola media: utile o spreco di tempo*". Fra gli argomenti a favore, lo studente ha sostenuto l'utilità di una preparazione precoce, l'evoluzione storico-linguistica (espressa con "*si vedono le evoluzioni dell'italiano, con diverse opere in latino e in volgare*") e infine un succinto "*è giusto scoprire le opere degli scrittori*" perché altrimenti si passa per "*ignoranti*". Fra gli argomenti a sfavore, sono stati elencati la riduzione del tempo dedicato alla grammatica e l'inutilità per coloro a cui non interessano Dante e Manzoni. Nonostante alcune affermazioni un po' nebulose e sostenute da poche argomentazioni, lo studente ha optato per l'utilità. Utilità che i percorsi proposti avrebbero voluto mostrare mettendo in stretta relazione la storia con la letteratura italiana e anche europea, al fine di comprendere meglio i cambiamenti storici e sociali avvenuti in due momenti importanti della storia italiana, la Restaurazione e il Primo dopoguerra.

¹¹ La classe è la 3°G della scuola secondaria 'De Amicis' di Bareggio (Mi) e la traccia era la seguente: È utile studiare la letteratura a scuola? Ha senso studiare Dante o Manzoni alla scuola secondaria di primo grado se verranno rifatti in maniera più approfondita alle scuole superiori? È meglio approfondire la lingua italiana per arricchire il proprio lessico e migliorare le proprie competenze linguistiche oppure iniziare a conoscere la letteratura? Quali sono i requisiti richiesti per affrontare lo studio dei grandi autori, secondo te? Argomenta la tua tesi, spiegando perché sia utile o no lo studio della letteratura italiana alle scuole secondarie di primo grado.

In linea generale, si potrebbe contestare che queste due progettazioni siano piuttosto complesse per dei ragazzi di 13/14 anni. Ciò che in realtà è complesso è la letteratura italiana che non può prescindere da quella europea. Il risultato è stato infatti quello immaginato fin da subito: gli studenti non hanno sempre adeguatamente colto le relazioni fra recupero della tradizione medievale e romanticismo, fra modernismo e novità del romanzo novecentesco perché mancava l'abitudine a instaurare relazioni a un livello più profondo della semplice attualizzazione dei concetti. Mi ero confrontato con alcuni colleghi all'inizio dell'anno ed ero inizialmente dell'avviso di non affrontare la storia letteraria, proprio perché la preparazione dei ragazzi sulla comprensione e la produzione dei testi non soddisfaceva quelle che giudicavo essere le competenze necessarie per affrontare la letteratura italiana contemporanea: di fatto, solo poche studentesse hanno colto il senso della progettazione e sono state in grado di analizzare i testi proposti a partire dal contesto storico-culturale di riferimento.

Questa esperienza conferma che l'accesso alla letteratura nella scuola secondaria di primo grado non dipende soltanto dalla semplificazione dei contenuti, ma dalla costruzione graduale degli strumenti cognitivi necessari per interpretarli: per affrontare una materia tanto complessa sono necessarie progettazioni orientate prima di tutto alla costruzione di alcune fondamentali categorie interpretative, come i concetti di tradizione, innovazione, contesto storico, il cui livello di astrazione rimane significativamente importante. Inoltre, bisognerebbe investire maggiormente nelle attività di comprensione e analisi, orientandosi perciò verso l'"educazione linguistica"; infine, non si dovrebbe trascurare il consolidamento delle conoscenze storiche, promuovendo così percorsi interdisciplinari. È in sostanza chiaro che i prerequisiti messi in gioco hanno un peso notevole e le progettazioni sembrano all'apparenza inattuabili vista l'età degli studenti: il risultato ottenuto alla fine dell'anno è stato però solo in parte fallimentare, dal momento che si sono resi evidenti i limiti di un modello storico-genetico che, nelle scuole secondarie di primo grado, dovrebbe essere acquisito progressivamente nei tre anni e le cui potenzialità sono ostacolate dalla frammentazione

in compartimenti stagni di una materia complessa come l'italiano.

Conclusioni

Non multa, sed multum recitano le nuove *Indicazioni Nazionali* nella parte dedicata a lingua e letteratura italiana. Qual è il peso da conferire a questo *multum*? In che modo, a partire da settembre 2026, i ragazzi potranno avere consapevolezza della profondità e della complessità dei testi della letteratura mondiale se non si offre loro sin da subito una corretta strutturazione dello studio dei testi? Nello scenario che potrebbe prospettarsi, il rischio che sia soltanto uno spreco di tempo c'è: se storia e letteratura non riescono ad andare in parallelo, forse vale la pena fare un passo indietro. Leggere per leggere ha come risultato un contenitore vuoto: progettazioni didattiche che spingano ad analizzare, valutare e creare possono essere invece un'alternativa valida, tenendo conto *in primis* delle competenze linguistiche più che di quelle letterarie, il che, in linea con il QCER, garantirebbe una migliore preparazione per le superiori in un'ottica di curriculum verticale fra i due ordini di scuola. Progettazioni didattiche basate sulla comprensione profonda e sulla produzione del testo (banalmente anche una semplice email, strumento d'uso quotidiano di cui spesso non si ha contezza nell'impostazione nemmeno fra gli adulti) non sarebbero riduttive, ma piuttosto propedeutiche all'esame di stato di fine ciclo, alle prove INVALSI e ai percorsi futuri.

In conclusione, è vero che la letteratura serve, perché aiuta a capire la società in cui sono state prodotte le opere e in cui hanno vissuto gli autori, ma ciò che a questo punto bisogna chiedersi è: la letteratura serve o piace? Torquato Tasso, nel coro dell'atto I dell'*Aminta*, scrive *S'ei piace, ei lice*: solo grazie all'analisi profonda si capirebbe che il poeta sta dicendo in realtà il contrario di quello che sembra. L'impatto con la realtà complessa della scuola attuale ci impedisce di legittimare sempre le nostre scelte in base al gusto personale o alle proposte nei manuali: gli studenti non hanno bisogno di leggere Dante, ma di capirlo e soprattutto di comprenderlo.